

ACQUÉRIR ET TRANSMETTRE DES COMPÉTENCES

ET SI ON SE FORMAIT AU TRAVAIL ?

LE GUIDE



AVANT-PROPOS

Agir sur la professionnalisation, c'est créer les conditions qui favorisent la construction des compétences et le développement d'organisations apprenantes. La formation en situation de travail mais aussi - et surtout - le contenu du travail, les modalités organisationnelles et les pratiques de management représentent donc des leviers essentiels. L'ouvrage «Agir sur la professionnalisation», publié en 2007, proposait aux entreprises, aux OPCA, aux consultants et aux organismes de formation, des outils et des méthodes pour y parvenir. Dans le prolongement de ce travail, ce guide méthodologique résume ces préconisations à partir d'un état des lieux des principaux processus de développement des compétences en situation de travail, illustrés par des cas d'entreprises.

Ce guide s'appuie sur l'expérience du réseau ANACT et les travaux de capitalisation réalisés par les chargés de mission impliqués dans le groupe projet réseau «Professionnalisation des Salariés et Développement des Organisations». Qu'ils soient ici remerciés d'avoir initié la rédaction de ce guide.

Nous tenons à remercier plus particulièrement Sylvie Setier et Christian Mahoukou du département Information et Communication de l'ANACT pour leur aide et leur soutien précieux.

Patrick Conjard est chargé de mission au département Compétences, Travail, Emploi de l'ANACT en charge de la problématique «Encadrement et Management du travail».

Bernard Devin, chargé de mission à l'ARACT Pays de la Loire, intervient sur le champ des compétences, de la gestion des âges et des risques psychosociaux.

Ils sont tous deux co-auteurs de l'ouvrage «Agir sur la professionnalisation» (ANACT, 2007).

Déjà parus dans la même « collection » et disponibles sur le site de l'ANACT :

- Initier et conduire une action collective. Accompagnement des petites et très petites entreprises - 48 pages, 2004
- Prévenir les risques professionnels. Guide méthodologique à destination des établissements du secteur public sanitaire et social - 36 pages, 2005
- Anticiper les mutations : accompagner les entreprises dans le développement des compétences - 76 pages, 2006
- Réussir un projet système d'information en PME : l'enjeu des conditions de travail 44 pages, 2007
- Réussir un projet industriel en PME : l'enjeu des conditions de travail - 36 pages, 2007
- Prolonger la vie active face au vieillissement : quels leviers d'action ? Les enseignements de l'étranger, 48 pages, 2007

1

DE QUOI S'AGIT-IL ?	p. 2
---------------------------	------

2

QUELS ENJEUX ?	p. 7
----------------------	------

3

COMBINER LES MODALITÉS DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN SITUATION DE TRAVAIL :	p. 9
--	------

3.1 Le stage intra-entreprise	p.10
-------------------------------------	------

3.2 La formation par la simulation des situations de travail	p.12
--	------

3.3 Le tutorat	p.14
----------------------	------

3.4 Les démarches de résolution de problème	p.19
---	------

3.5 Les groupes d'analyse de pratiques professionnelles (GAPP)	p.22
--	------

4

CONSTRUIRE LES CONDITIONS DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES	p.24
---	------

4.1 Rendre explicite un objectif d'évolution du contenu du travail	p.25
--	------

4.2 Prendre en compte les enjeux des acteurs et les mobiliser	p.26
---	------

4.3 Être accompagné par des intervenants externes	p.28
---	------

5

CONCLUSION	p.29
------------------	------

BIBLIOGRAPHIE	p.32
---------------------	------

1. De quoi s'agit-il ?

Comment les entreprises peuvent-elles mieux contribuer au développement des compétences dont elles ont besoin ? Comment assurer la transmission des savoir-faire des seniors qui vont quitter l'entreprise ? Comment développer des parcours professionnels pour l'ensemble des salariés dans un contexte où les difficultés d'embauche s'accroissent ? Les questions relatives à l'acquisition des compétences et à la professionnalisation sont d'autant plus au centre des préoccupations qu'elles sont confrontées à la convergence d'enjeux démographiques, économiques, organisationnels et sociaux importants.

Un contexte d'évolution de la formation professionnelle

La prise en compte de ces évolutions a conduit les partenaires sociaux et l'État à réformer le système de formation. Plusieurs années de débat et de négociation ont débouché sur un Accord National Interprofessionnel, signé en septembre 2003, et consolidé par la loi du 4 mai 2004. La loi de 2004 marque une évolution importante des règles du jeu social. Elle s'inscrit explicitement dans une logique économique où la formation et la gestion des compétences sont des éléments essentiels de la compétitivité des entreprises et de l'employabilité des salariés. Employeurs et salariés disposent désormais d'une palette d'outils à mobiliser à bon escient. Pensée comme un moyen pour réduire les inégalités et sécuriser les trajectoires professionnelles, cette nouvelle loi implique plus que jamais les salariés dans la gestion de leurs compétences et de leur employabilité. Pour autant quatre ans après sa promulgation de la loi, les inégalités d'accès à la formation persistent et le fonctionnement du système de formation continue reste très controversé. L'accord national interprofessionnel sur la professionnalisation tout au long de la vie et sur la sécurisation des parcours professionnels du 7 janvier 2009 et la volonté de réformer la formation professionnelle vont dans le sens d'une meilleure prise en compte des enjeux de professionnalisation des salariés mais aussi des demandeurs d'emploi.

De nouvelles modalités de formation à inventer

Dans ce contexte, il est opportun de poursuivre la réflexion sur les modalités de développement des compétences et les liens à construire entre travail et formation. Les formations externes «décontextualisés», qui restent, sous la forme du stage inter-entreprises, la modalité la plus fréquente dans le cadre du plan de formation, demeurent pertinentes dans de nombreux cas. Mais le développement de formations en situation de travail peut, sous certaines conditions, ouvrir de nouvelles perspectives de professionnalisation. De plus en plus de prestataires de formation sont sollicités pour concevoir et accompagner des dispositifs spécifiques ancrés sur le travail et son organisation. Ces dispositifs se caractérisent notamment par la mise en place d'aménagements organisationnels et managériaux facilitant les apprentissages.

L'accent porte désormais sur l'activité professionnelle. Mais il ne s'agit pas pour autant de considérer le travail comme étant, en soi, formateur : on sait qu'il peut, dans certains cas, produire des effets rigoureusement inverses. Les salariés qui se voient, au détour d'une réorganisation, considérés comme «inemployables» ont comme caractéristique commune d'être restés cantonnés pendant des années dans des tâches peu variées et dépourvues d'opportunités d'apprentissage. Il s'agit donc de construire des «parcours» formateurs, c'est-à-dire sélectionner les situations et

les agencer pour qu'elles le deviennent, en s'appuyant sur des processus construits à cette fin et rendus possibles par l'environnement professionnel.

Apprendre en situation de travail

Les situations professionnelles constituent souvent des opportunités exceptionnelles d'apprentissage ou de construction des compétences. À l'inverse, elles peuvent aussi, entre autres lorsqu'elles deviennent trop routinières, contribuer à l'obsolescence ou la perte de compétences. L'organisation du travail engendre des pratiques professionnelles qui sont porteuses ou non d'apprentissages. La posture du manager, ses pratiques au quotidien, sa capacité à aider ses collaborateurs à se saisir de ces situations de travail formatives, sont, à ce titre, déterminantes. Le processus de construction des compétences se joue dans l'interrelation entre l'individu et son environnement. Ce processus individuel se déroule dans un cadre collectif propice (ou non) à son accomplissement.

Trois leviers d'actions sont essentiels pour apprendre en situation de travail :

- **Les interactions interpersonnelles et les modalités organisationnelles :** 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 et d'élargir les périmètres d'action. En un mot de décloisonner le travail. L'organisation en équipe autonome, le management par projet, le développement de « communautés d'action » favorisent les apprentissages.

- **La prise de recul par rapport à l'activité :** Il s'agit de réunir les conditions d'un recul réflexif sur le travail : la nature et la qualité des apprentissages dépendent largement de la manière dont l'individu comprend et exploite son expérience, la rend « signifiante ». C'est par la distanciation du travail, la réflexion sur sa pratique au détour des événements ou aléas 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.
- **Les processus d'autodétermination et l'engagement individuel :** Enfin, il s'agit de développer des occasions de motivation. En effet, la nature et la qualité des apprentissages dépendent également de phénomènes d'autodétermination¹. C'est l'individu qui apprend, et qui décide de le faire. Cette décision dépend à la fois de facteurs intrinsèques (projet, sens donné au travail, image de soi) et extrinsèques (intérêt du travail, autonomie, parcours professionnels, pratiques de management, reconnaissance...).

Consolider une *Organisation Apprenante*, c'est combiner deux registres d'actions qui concernent l'ensemble des acteurs internes de l'entreprise (direction, DRH, management, salariés...), mais aussi les opérateurs de formation externes (OPCA, consultants, formateurs...).

- **Agir sur la conception des dispositifs,** en étant attentif à la mobilisation des acteurs, à l'aménagement des situations de travail, à l'articulation avec les pratiques de management et avec l'organisation de l'entreprise ;
- **Agir sur l'organisation du travail et les pratiques de management** en passant d'une ingénierie de la formation à une ingénierie de la professionnalisation, d'une approche centrée sur la seule adaptation des compétences à l'ambition de développer une organisation qui concourt à la fois à la performance de l'entreprise, à l'amélioration des conditions de travail et à l'employabilité de ses salariés.

¹Carré (P.), *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Éditions Dunod, 03/2005, 212 pages



Votre organisation est-elle apprenante ?

1. Contenu du travail

Comment le contour des emplois a-t-il évolué dans le temps ?

Quel élargissement d'autonomie et de responsabilité peut-on imaginer ?

Les missions et activités des emplois concernés offrent-elles des possibilités d'élargissement vers de nouveaux domaines ?

2. Collectifs de travail

Quelles sont les caractéristiques de la population qui compose le(s) collectif(s) concerné(s) (expérience, qualification, compétences...), quelle est sa diversité ?

Comment consolider les pratiques de coopération et d'entraide ?

Quelle autonomie et quelles responsabilités des équipes de travail ?

3. Organisation du travail

L'organisation favorise-t-elle le développement et la transmission des compétences ?

Approche globale ou non du processus ?

Polyvalence ou non ? Mode de gestion de cette polyvalence ?

Comment sont gérés les incidents de production ? quelle implication des salariés dans le traitement des dysfonctionnements ?

Existence de temps d'échanges et/ou d'analyse de pratiques ?

Quelles relations de travail avec ses pairs, les fonctions supports, le client ?

Quel niveau d'accès et partage de l'information ?

4. Pratiques de management

Le mode de management favorise-t-il développement et transmission des compétences ?

Qui délègue quoi et comment ?

Quelles formes d'appui et de soutiens aux équipes ou individus en difficulté ?

Disponibilité des N +1 pour assurer leurs missions d'animation d'équipe ?

Quelle prise en compte du développement des compétences au quotidien, dans la répartition du travail, les relations professionnelles... ?

Quelles pratiques de communication et de partage de l'information ?

Existence de pratiques d'entretiens d'évaluation et/ou d'entretiens professionnels : par qui, comment, quelles exploitations ?

5. Politiques et pratiques de gestion des ressources humaines

Quelles dépenses et actions liées au plan de formation de l'entreprise ?

Quelle gestion des parcours professionnels internes ?

Quelles pratiques d'intégration, de tutorat (pour qui, par qui, comment ?

Relèvent-elles de l'appréciation du seul tuteur ou contenus et progressions sont-ils préalablement formalisés

Quel processus d'identification des besoins de formation, niveau d'implication de l'encadrement de proximité... ?

Quels sont les outils à la disposition des responsables hiérarchiques, et notamment des n +1, pour gérer la performance et le développement des compétences ?

Quelles sont les formes de la reconnaissance des compétences ?

Quelle reconnaissance du rôle formateur du manager ?

Moyens mis à sa disposition pour développer cette compétence ?



Quelques définitions qui orientent l'action :

- **La compétence** s'entend comme une capacité à agir. On est compétent « dans » et « pour » un ensemble de situations professionnelles, dans un contexte donné et « avec » un niveau d'exigence également donné. Être compétent signifie savoir mobiliser et combiner des ressources, de façon pertinente au regard des finalités poursuivies, et en prenant en compte les caractéristiques de la situation.
- **La formation en situation de travail** renvoie à toutes les formations où les situations de travail sont utilisées "comme outils directement formatifs à des fins d'accroissement du professionnalisme de collectifs de travail"². Elles se déroulent en situations de travail réelles, plus ou moins « aménagées ».
- **La professionnalisation** définit les processus et dispositifs visant à garantir, pour les entreprises et les individus, l'élaboration des compétences nécessaires. Cette élaboration ne relève pas de la seule formation, c'est aussi, et parfois surtout, le résultat de parcours professionnels et de confrontations à des situations de travail particulières.
- **Si le processus d'apprentissage** renvoie à l'individu, sa réussite dépend largement du cadre dans lequel il s'accomplit. Le contenu du travail, les modalités organisationnelles, les pratiques de managements, les coopérations au sein des collectifs de travail déterminent largement la réussite ou l'échec de dispositifs de professionnalisation.

² Barbier (J.-M.), « La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail », Éducation permanente, n° 112, 1992, pp. 125-146.

2. Quels enjeux ?

En matière de professionnalisation quatre types d'enjeux interrogent les entreprises :

Le transfert des compétences des salariés expérimentés qui quittent l'entreprise passe par la capacité à identifier préalablement ces compétences, alors qu'elles sont souvent tellement « intégrées » par le salarié qu'elles en sont devenues opaques, y compris pour lui-même. Un deuxième point de difficulté intervient ensuite lorsqu'il s'agit de transmettre efficacement toutes celles qui auront été désignées comme **des compétences-clés**.

L'intégration et la formation des nouveaux, jeunes ou moins jeunes, invitent à proposer des processus d'accompagnement **dans la durée**, afin de consolider l'embauche dans un contexte parfois marqué par des difficultés de recrutement.

L'adaptation des compétences de ceux qui devront travailler plus longtemps dans des organisations et des emplois en constante transformation

nécessite d'accompagner ces changements avec une attention particulière, en particulier par **une meilleure anticipation des compétences futures probables**, qui devront être mieux articulées avec les caractéristiques des opérateurs, ainsi que par la consolidation d'approches pédagogiques appuyées sur l'expérience des apprenants.

La construction de parcours de mobilité motivants constitue enfin un défi, en réponse aux attentes de perspectives professionnelles, dans un contexte où l'attractivité des entreprises devient un enjeu sensible. Elle constitue également une réponse nécessaire à la réduction des effets de l'usure professionnelle des plus exposés. Elle appelle des réponses d'individualisation des parcours, en fonction des profils des individus, et la construction de processus d'intégration personnalisés dans un nouveau métier.



Au-delà d'enjeux de performance, une politique et des pratiques de développement et de reconnaissance des compétences participent à l'amélioration des conditions de travail. L'obsolescence des compétences d'un salarié conduit plus ou moins rapidement à la dégradation de sa santé physique et psychique (usure, risque accru d'accident de travail, augmentation du stress...) voire à son exclusion du marché du travail. Dans un environnement en évolution constante, le maintien et le développement des compétences contribuent à la performance de l'entreprise et à la qualité de vie au travail.



les enjeux des acteurs face à 4 situations types

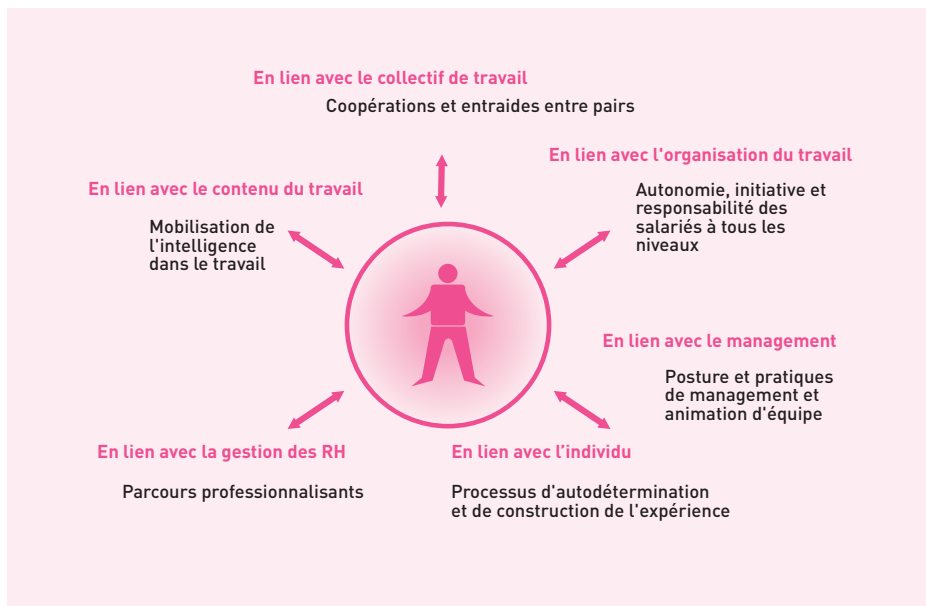
Situation	Transmission	Intégration	Adaptation	Mobilité
Acteurs				
POUR L'ENTREPRISE	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier et préserver les compétences-clés - Redistribuer les rôles après le départ des seniors 	<ul style="list-style-type: none"> - Se développer - Réussir l'embauche - Faciliter les coopérations intergénérationnelles 	<ul style="list-style-type: none"> - Réussir les changements face aux mutations - S'appuyer sur les ressources internes face aux pénuries de MO 	<ul style="list-style-type: none"> - Fidéliser les salariés en ouvrant des parcours - Entretien une culture du changement - Préserver la santé des salariés
POUR LES SALARIÉS	<ul style="list-style-type: none"> - Être reconnu en transmettant - Développer ses compétences 	<ul style="list-style-type: none"> - S'insérer/trouver sa place - Changer d'emploi plus sereinement 	<ul style="list-style-type: none"> - Suivre les évolutions - Élargir ses compétences - préserver son employabilité 	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir des perspectives - Consolider son employabilité - Préserver sa santé
POUR LES ACTEURS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagner efficacement la transmission des compétences-clés 	<ul style="list-style-type: none"> - Fiabiliser l'embauche - Construire des processus d'accompagnement dans la durée 	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagner le changement des organisations - Consolider des approches pédagogiques appuyées sur l'expérience des apprenants 	<ul style="list-style-type: none"> - Individualiser les parcours - Fiabiliser l'intégration dans un nouveau métier
LES ENJEUX SOCIAUX	<ul style="list-style-type: none"> - Maintenir la compétitivité des entreprises par la préservation des savoir-faire 	<ul style="list-style-type: none"> - Réduire le paradoxe entre chômage de masse et difficultés de recrutement - Fluidifier le marché du W 	<ul style="list-style-type: none"> - Préserver l'employabilité - Réduire le coût social de l'exclusion des seniors 	<ul style="list-style-type: none"> - Sécuriser les parcours professionnels - Concrétiser la FTLV³

³ Formation Tout au Long de la Vie

3. Combiner les modalités de développement des compétences en situation de travail :

Il existe de nombreuses façons de se former en situation de travail et on recense un large éventail de dispositifs, de modalités pédagogiques et de conditions de mise en œuvre. Cette diversité permet de combiner des ressources extrêmement variées au service de la professionnalisation des individus et des collectifs de travail. Cependant, il est indispensable de disposer de repères sur leurs avantages, leurs limites, mais aussi sur les conditions favorables à leur déploiement. La vue d'ensemble illustrée par des exemples d'entreprise, qui est résumée ici, propose une aide au lecteur dans le choix des méthodes ou des dispositifs les mieux adaptés à son projet.

Développement des compétences en situations de travail : Les leviers d'actions



3.1 Le stage intra-entreprise

Principes

Ces formations, d'une durée moyenne de 2 à 3 jours, sont souvent conçues et animées par des formateurs externes à la demande d'une entreprise pour une catégorie de ses salariés. Dans le cadre de ces formations, les apports sont plus contextualisés que lors des stages dits «externes» et les situations de travail sont généralement utilisées comme référence.

Avantages

La formation est adaptée aux particularités et aux contraintes de l'entreprise et des salariés. Ces dispositifs, souvent qualifiés de «sur-mesure», sont conçus au regard d'objectifs spécifiques à l'entreprise et le prestataire construit avec le commanditaire les contenus de la formation.

Limites

Tous les moyens visant à contextualiser le dispositif sont rarement mis en œuvre lors de la phase de conception. On observe alors des écarts entre formation et travail, qui réduisent l'efficacité du projet ou génèrent des difficultés, voire des tensions ou des jugements négatifs sur les personnes, comme le montre l'exemple ci-dessous. De plus le risque est de passer à côté des «savoirs tacites» construits par l'expérience. Une autre difficulté survient lorsque le formé est chargé, seul, du transfert dans son service des connaissances acquises en formation, alors qu'il détient rarement l'autorité suffisante pour en piloter les effets

sur le travail et l'organisation. De plus, nombre de formations sont sommées de produire des résultats rapides en empiétant le moins possible sur l'activité «normale» de l'entreprise. De telles pratiques entretiennent avec insistance la confusion entre connaissances et compétences. De ce fait, elles contribuent, volontairement ou non, à une sélection sauvage et aléatoire entre ceux qui «savent» (ou peuvent!) opérer ce transfert et les autres. Car l'individu qui construit, de sa seule initiative, les liens entre des savoirs nouvellement acquis et son travail est confronté à de nombreux obstacles et interférences (l'organisation, les collègues, la hiérarchie, telle spécificité du contexte...) qui le dépassent et le contraignent parfois à renoncer.

Recommandations

L'efficacité de ces dispositifs dépend largement de la proximité entre le contenu de la formation et l'usage qui pourra effectivement en être fait en situations de travail. Il s'agit d'ajuster un dispositif générique, d'adapter son contenu aux particularités et à la singularité de chaque situation. Le réinvestissement est alors plus facilement induit. Il gagne dans un accompagnement sur le terrain par le formateur ou des tuteurs internes.

La pertinence de la formation s'accroît si elle est construite en collaboration avec les salariés concernés. Elle dépend largement de l'analyse de la demande de l'entreprise et des situations

de travail. Cette analyse amont passe par des entretiens avec les différents acteurs et des observations. L'exploitation de ces données dans le cadre de la

formation passe, par exemple, par l'apport de connaissances ou de procédures spécifiques en réponse aux besoins observés, ou par l'étude de cas.

Connaissances ou compétences ?

EXEMPLE

La mésestimation des conditions à réunir pour que des connaissances puissent se traduire en compétences constitue l'une des causes fréquentes des difficultés que rencontrent beaucoup d'entreprises. Le cas de cette entreprise agro-alimentaire est particulièrement édifiant. Il concerne 50 techniciennes de ligne qui se voient proposer une formation conséquente de 240 heures.

C'est dans le registre de la prescription que s'est essentiellement construite la formation. Le référentiel de «conducteur d'installations et de machines automatisées» (niveau V) en constitue l'architecture, tout au moins en ce qui concerne son versant «opérationnel» (240 heures retenues sur les 1200 h du cursus complet). Plus que les situations de travail, c'est ce référentiel qui est l'ossature de la formation et le principal problème porte sur l'écart entre la formation et le travail. L'insuffisante articulation entre les deux génère des difficultés, voire des tensions ou des jugements péjoratifs sur les capacités d'apprentissage des opératrices. En effet, la faiblesse du lien entre les formateurs et la hiérarchie opérationnelle crée une situation où l'encadrement est tenté d'assimiler la formation à une sorte d'accréditation des personnes, sensées à l'issue du cursus, être conformes à ses attentes, alors même qu'elles n'ont pas été explicitement formulées. Cet effet pervers se vérifie d'ailleurs bientôt auprès du responsable de production qui se déclare «déçu» du peu d'initiative des opératrices de retour de formation.

3.2 La formation par la simulation des situations de travail

Principes

Dans le champ de la formation professionnelle, la simulation des situations de travail à des fins pédagogiques n'est pas nouvelle. Dans l'aviation ou le nucléaire des simulateurs sont utilisés depuis longtemps pour l'entraînement et la qualification à la conduite de systèmes complexes à risques. La simulation peut, dans ce cadre, être définie comme « mise en scène didactique des situations de travail ». Aujourd'hui, des outils plus simples commencent à se développer et des simulateurs sont utilisés pour la formation de gestionnaires, de commerciaux, de soudeurs et même de pompiers.

Avantages

L'outil offre la possibilité d'aller au bout de ses erreurs et d'expérimenter différentes solutions face aux problèmes les plus complexes, en toute sécurité. La possibilité de recréer des situations-problèmes, comme des phases de démarrage ou d'arrêt d'installation (chimie, nucléaire...), ou des scénarios d'incidents, est d'autant plus importante qu'en raison des enjeux de maîtrise des process, mais aussi du renouvellement des effectifs, bon nombre de salariés n'ont pas été confrontés à ces situations.

Limites

Les différentes expériences observées tendent à montrer que la conception des simulateurs doit surtout mettre l'accent sur la fidélité fonctionnelle, plus que sur la similitude avec le quotidien du travail. L'objectif n'est pas de calquer le réel, mais de simuler le problème, face auquel il s'agit souvent d'acquérir des automatismes. Au-delà des coûts techniques et financiers d'une reproduction fidèle des conditions réelles de travail, l'ensemble des contraintes ne peut, de toute façon, être reconstitué. La complexité de certains process, l'importance du collectif et des communications, la diversité des ressources mobilisées par l'individu, ou bien encore la charge mentale liée à la nature même du travail et à son environnement, ne peuvent être recréées « artificiellement ».

Recommandations

Des médiations doivent donc être mises en place pour guider les apprentissages et favoriser les temps d'analyses et de réflexion sur les situations simulées. L'outil seul, aussi performant soit-il, ne suffit donc pas, il doit nécessairement s'insérer dans un dispositif de formation qui mobilise d'autres modalités pédagogiques.

Un outil de simulation dynamique d'une opération de distillation

EXEMPLE

Confrontée à des enjeux d'intégration et de formation de nouveaux opérateurs de production, cette entreprise de la chimie a développé un outil de simulation dynamique reproduisant une partie de son procédé. Parmi les différentes phases de production, la phase de « distillation » qui consiste à séparer différents composants chimiques par un apport de chaleur, est l'une des plus délicates à appréhender. En effet, bon nombre de perturbations surviennent sur cette phase, d'où l'intérêt de reproduire cette étape et les différents aléas possibles de la conduite du procédé. L'objectif des responsables de l'atelier est explicite, il s'agit de disposer d'un outil d'auto-formation intégré à la production permettant aux opérateurs, en particulier les nouveaux arrivants :

- d'appréhender la réponse de la colonne à distiller aux aléas de la conduite ;
- de savoir faire une analyse rigoureuse des perturbations pré-programmées, ceci étant d'autant plus important qu'aucun des opérateurs, y compris les plus anciens, n'a été confronté à la totalité des scénarios d'aléas qui ont été retenus.

À partir d'un logiciel de simulation de base, un travail de modélisation du procédé et d'intégration de scénarios de perturbation a été réalisé avec l'appui du personnel de fabrication (travail avec les équipes d'opérateurs postés). Après consultation du personnel et étude du process, quatorze perturbations ont été intégrées dans l'outil par un ingénieur du service de recherche et d'industrialisation du groupe. Ce travail technique a duré environ six mois, il a nécessité de nombreux allers-retours et a permis d'intégrer certains salariés de l'équipe (notamment les techniciens) dès la phase de conception du dispositif de formation. Cette démarche participative a été jugée indispensable pour disposer d'un outil qui soit le plus fidèle à la réalité du procédé. Les perturbations ont été testées par les opérateurs puis classées par niveaux croissants de complexité : « Débutant » (5), « moyen » (4), « confirmé » (5). La validation technique et pédagogique réalisée, un dispositif de formation articulé autour de 4 modules offrant une progression au salarié a été conçu et mis en œuvre par le responsable formation assisté d'une équipe technique. L'encadrement de proximité, chargé de l'animation, a été formé à la mise en œuvre de ce dispositif et un guide pédagogique a été élaboré.

3.3 Le tutorat

Principes

Le tutorat est une pratique largement mobilisée. Pour autant la simplicité apparente de la formule recouvre une infinité de pratiques : à la base, un professionnel compétent accueille, guide, contrôle l'action d'un professionnel qui l'est moins. À l'occasion du travail effectué, il lui permet de développer les compétences requises. Pourtant, derrière le terme générique apparaissent des situations très contrastées quant aux responsabilités, activités, statuts, conditions d'exercice, et public visé. Une première distinction est à faire en fonction du public et de la finalité. Dans le cas du tutorat d'un jeune en contrat d'apprentissage (aux exigences très précises), ou encore lors de l'accompagnement d'un contrat de professionnalisation¹ (où les exigences sont plus relatives), il s'agit d'accueillir, de faire le lien avec la formation théorique dispensée par un centre de formation d'apprentis ou un organisme de formation, de former à un métier et de faciliter une insertion professionnelle mais aussi sociale. En revanche, les pratiques de formation au poste d'un collègue, nouvel embauché ou plus ancien, dispensées par un salarié qui assure ponctuellement, voire en permanence des missions de tutorat, renvoient à des enjeux plus ponctuels d'adaptation au poste ou d'accompagnement de mobilité. Dans les deux cas, on trouve, dans des proportions extrêmement variables des processus très structurés, codifiés et organisés et des processus très informels et spontanés.

Avantages

Le tutorat reste la modalité la plus appropriée dans une perspective d'apprentissage de tout ou partie des activités liés à un métier. Elle permet, d'accompagner progressivement le tuteur vers une réalisation autonome des activités. Les apprentissages sont très individualisés et le tuteur organise l'activité de travail afin de faciliter, voire d'accélérer l'acquisition de nouvelles compétences pour le tuteur.

Enfin, lorsque la relation tuteur-tuteur fonctionne bien, les acquisitions circulent dans les deux sens. Au-delà des bénéfices pour le tuteur, le tuteur consolide et développe ses compétences dans la pratique du tutorat. De plus, des apprentissages croisés, ou co-apprentissages, sont souvent mis en avant par les anciens, chargés d'accueillir et de former de nouveaux arrivants.

Limites

Fréquemment l'attention porte presque exclusivement sur la désignation des acteurs : celui qui « sait » (le tuteur) et celui qui ne sait pas (le tuteur). Les conditions de mobilisation des tuteurs (reconnaissance, clarification des enjeux, contractualisation, formation...) et les conditions de mise en œuvre du tutorat en situation de travail (disponibilités du tuteur, possibilité de s'appuyer sur les situations de travail et de faire des erreurs...) ne sont pas toujours réunies.

Recommandations

Trois leviers d'actions, à intégrer dans toute démarche d'ingénierie de professionnalisation, contribuent à l'optimisation des pratiques de tutorat, quels que soient les publics visés : l'engagement et les compétences des acteurs mobilisés, l'organisation du travail comme moyen et ressource, et enfin la relation tuteur-tutoré sous l'angle pédagogique.

L'engagement et les compétences des acteurs mobilisés

En matière de formation des adultes, la cohérence entre les finalités de la formation et les enjeux du salarié détermine fortement son engagement. Tuteur et tutoré ne s'engageront dans une démarche de tutorat qu'en toute connaissance de cause et, à ce titre, il est nécessaire d'estimer les efforts respectifs et de définir les gains escomptés par les deux parties. Dans cette perspective, l'implication du tutoré, du tuteur et de leurs encadrements est nécessaire au moment de la préparation du dispositif. Les enjeux de reconnaissance, de légitimité et de parcours professionnels des acteurs concernés sont à examiner dans cette phase initiale. Au-delà de l'engagement du tuteur et de l'apprenant, celui de l'encadrement en matière de suivi, d'apport de ressources et de mise à disposition de temps est tout aussi déterminant.

L'organisation du travail comme moyen et ressource

La réussite d'un dispositif de tutorat repose en grande partie sur la possibilité, pour le tuteur comme pour le tutoré de disposer du temps et des moyens nécessaires. L'identification préalable des situations de travail à mobiliser dans le processus d'apprentissage est une étape importante. Ces situations devront être aménagées en modifiant, à des degrés très divers selon les cas, les conditions de réalisation du travail pour faciliter les apprentissages (disponibilité des personnes, reconfiguration de l'espace, suspension provisoire des exigences productives, mise à disposition de moyens matériels ou humains supplémentaires, ou encore « découpage » des activités). Des agencements ponctuels ou la polarisation sur une activité particulière doivent être possibles. Ces aménagements de la situation de travail signifient que la finalité, à ce moment-là, est moins la production que l'apprentissage. Enfin, le travail offre des opportunités d'apprentissage qui ne sont pas planifiables (dysfonctionnement, panne, commande particulière, audit...) d'où l'intérêt de s'assurer préalablement de la capacité que l'on aura à saisir ces événements ou moment ou ils arrivent. Souplesses de l'organisation, modalités de communication et réactivité des acteurs concernés sont, à ce titre, des facteurs favorables à l'exploitation de ces opportunités pédagogiques.

Plus précisément, le tuteur doit « rendre le travail formateur », c'est-à-dire repérer des situations de travail aux effets formateurs, en organisant le parcours de l'apprenant, en l'impliquant progressivement dans des tâches de complexité et de responsabilités croissantes (A. Geay, 1998).

La relation tuteur-tutoré sous l'angle pédagogique et managérial

Deux points essentiels sont à prendre en compte : l'**organisation d'une progression pédagogique**, et la **contractualisation « tripartite »** des engagements respectifs de l'apprenant, du tuteur et de leur encadrement. Sur ce dernier point, il s'agit notamment de s'assurer que chacun est au fait des exigences et des attentes respectives. Par ailleurs, il n'est pas toujours facile pour un tuteur d'explicitier ses pratiques, savoir-faire ou tour de main. Ce travail d'explicitation passe par l'identification de certaines situations critiques sources d'apprentissage. Enfin, la progression pédagogique est aussi une condition-clé d'optimisation des apprentissages. Le statut accordé à l'erreur, le temps nécessaire à l'acquisition de certaines compétences, et la construction d'un parcours de progression sont également déterminants. La fonction tutorale prend ici tout son sens, car il est essentiel de

pouvoir doser la complexité des situations pour favoriser la progression. De la familiarisation avec l'environnement de travail à la mise au travail assisté puis autonome, plusieurs étapes sont à construire.

L'alternance intégrée

Dans le cadre de dispositifs de formation par alternance, la bonne articulation des temps de formation en situation de travail, et des temps de formation en dehors de l'entreprise est déterminante. La réalisation par l'apprenant d'un projet d'étude sur son lieu de travail peut favoriser ce lien entre théorie et pratique et participer à la validation des acquis. La mise en place d'une alternance intégrée et non juxtaposée renvoie également à la qualité des relations entre différentes catégories d'acteurs internes et externes à l'entreprise, dont les enjeux, et les contraintes ne convergent pas spontanément. Il convient donc d'être attentif aux liens et à la cohérence des 3 niveaux ou sphères suivantes :

- **la sphère tuteur-tutoré** : la relation pédagogique,
- **la sphère entreprise** : la relation apprentissage-travail,
- **la sphère territoriale** : la relation apprentissage-travail-emploi.



Quelques questions spécifiques à traiter dans le cadre d'une formation par alternance : Quelle relation le tuteur a-t-il avec l'organisme de formation de l'apprenant ? Comment s'articulent les objectifs et les temps en entreprise et en organisme de formation ? Comment s'assurer du transfert en situation de travail des connaissances acquises ?

Favoriser l'intégration des nouvelles infirmières

EXEMPLE

Un établissement hospitalier privé de taille importante est confronté à une série de difficultés importantes dans la gestion de ses ressources humaines : difficultés de recrutement du personnel infirmier, départ en retraite massif dans les dix ans à venir, pénibilité croissante des métiers hospitaliers, nécessité de faire face à une montée du niveau d'exigence (du public accueilli, des normes, des exigences de qualité...).

Face à ces difficultés, communes à la plupart des établissements, l'hôpital a engagé un projet global de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences intégrant des questions relatives à l'acquisition et la transmission des compétences en situation de travail du personnel infirmier, et aux coopérations inter-générationnelles. Ce projet, soutenu par le FSE, vise notamment à :

- Favoriser le maintien au travail des plus âgés, en développant et en valorisant leur rôle dans la transmission des savoirs.
- Favoriser la recherche des techniques permettant de préserver l'employabilité et la motivation des salariés d'âge intermédiaire (30-50 ans) en reconnaissant davantage les compétences acquises.
- Donner aux salariés les plus jeunes les meilleures chances d'intégration et de développement durable.

Si la plupart des activités de soins infirmiers relèvent de procédures et de protocoles formalisés disponibles dans chaque service, les gestes professionnels acquis par l'expérience constituent une partie essentielle de la mise en œuvre de ces protocoles. Ces habiletés motrices, comme la pose d'une perfusion (*choisir la bonne veine, réaliser le bon geste au moment de la piqûre...*), restent difficilement énonçables et formalisables. Au-delà de la dimension technique du métier, la dimension relationnelle est très présente dans l'ensemble des activités. Ici encore la verbalisation et la formalisation des compétences comportementales ne va pas de soi, les éléments constitutifs de la relation soignant-soigné (*la prise de contact, la parole qui accompagne l'acte technique...*) ne se prescrivent pas.

Concernant les pratiques de développement des compétences, le diagnostic réalisé par un intervenant extérieur met en avant l'importance du tutorat. Celui-ci prend généralement la forme d'un binôme avec une infirmière en chef dans le rôle du tuteur et une élève-infirmière ou une débutante dans le rôle du tuteur. Le manque de disponibilité des infirmières en chef, leur lassitude à remplir ces missions de tu-

torat dans un contexte d'augmentation des charges administratives et de turn-over du personnel font partie des points de difficultés évoqués. Ce constat a conduit les promoteurs du projet à réfléchir aux conditions favorables au bon déroulement de ces pratiques, jugées nécessaires et indispensables au processus de professionnalisation des nouveaux arrivants. La démotivation exprimée par quelques infirmières plus anciennes suggère aussi qu'il ne faut pas en rester à une équation communément admise qui assimile ancienneté, expertise et tutorat.

Les pistes d'actions proposées dans ce cas correspondent à :

- L'identification d'infirmières référentes pour certains types de soins, compte tenu de leur expertise, de leur dextérité reconnues par leurs pairs et leurs encadrements (logique du tutorat partagé).
 - L'identification des situations de travail problématiques offrant des opportunités d'apprentissage (repérer les situations apprenantes).
 - La mise en place de groupes d'analyse et d'échanges de pratiques sur des sujets spécifiques (logique de communauté d'apprentissage).
-

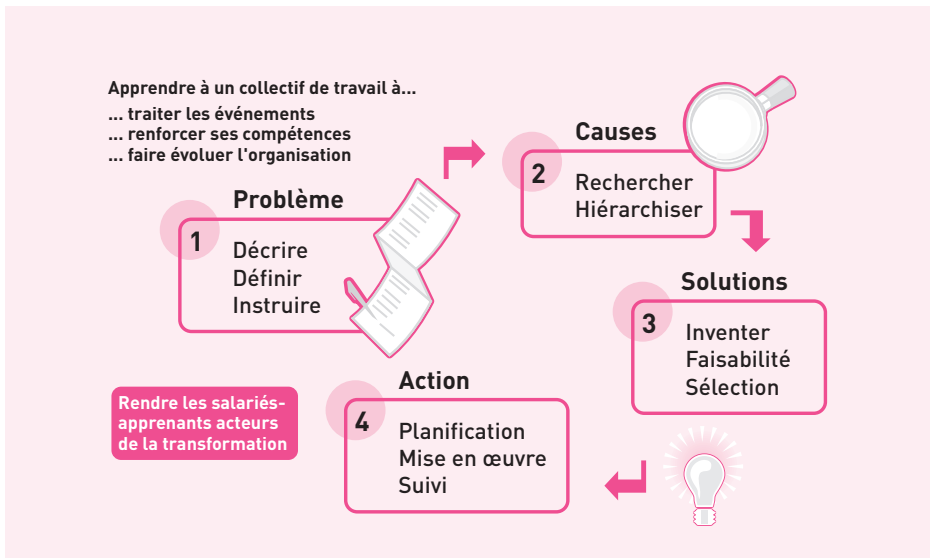
3.4 Les démarches de résolution de problème

Principes

C'est la pédagogie du dysfonctionnement qui a mis en système les apports des démarches de résolution de problèmes au développement des compétences. Elle part des principes schématisés ci-dessous, et considère qu'un adulte en formation est d'autant plus réceptif à des apprentissages qu'il en voit l'utilité et qu'il en observe les effets. Du point de vue du formé, ce qui permet de vérifier l'utilité du projet, c'est, en particulier, de constater que l'on y résout des problèmes, et d'en ressentir des effets bénéfiques. La démarche s'appuie donc sur l'identification et le traitement des problèmes du travail, à partir desquels de nouveaux savoirs sont transmis et de nouvelles compétences se construisent.

Avantages

Les apprenants sont placés au cœur du dispositif de formation. Leurs situations de travail, leurs préoccupations quotidiennes, leurs souhaits de voir évoluer l'organisation pour améliorer leurs conditions de travail sont des stimulants forts. Les apports formatifs se font au fur et à mesure que les événements traités les rendent nécessaires. Les apprentissages sont ainsi directement opérationnels, car ils viennent en réponse aux besoins. Les nouvelles compétences se construisent dans des actions concrètes qui transforment progressivement l'organisation du travail. Les collectifs en formation deviennent moteurs de l'évolution. 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.

Limites

Avant de mettre en œuvre de tels dispositifs, il faut s'assurer que les principes d'action sur lesquels ils reposent sont en cohérence avec l'organisation du travail et les pratiques de management existantes ou attendues. En effet, 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.

La mise en place de ce type de formation reste limitée dans la mesure où les démarches de résolution de problèmes, lorsqu'elles existent, sont généralement orientées vers l'amélioration de la performance technique et mésestiment régulièrement les enjeux de développement des compétences.

Recommandations

Les dispositifs de professionnalisation qui s'appuient sur des groupes de résolution de problèmes ne déploient leur pleine efficacité que lorsqu'ils mettent en œuvre quatre dimensions essentielles et complémentaires :

- L'objectif moteur est la résolution de problèmes concrets du travail, ou la co-construction de réponses professionnelles nouvelles face à des changements.
- Les apprentissages se fondent sur le recensement, l'analyse et la résolution de problèmes. La démarche induit naturellement le recours à des connaissances ou à des approches nouvelles qui permettent de construire les réponses adaptées. Compte tenu de leur lien avec le travail, ces apports sont rapidement transférés, entraînant un enrichissement des compétences.
- Une alternance et une itération sont nécessaires entre situations de travail et formation. Une part du temps de formation consiste à interroger le travail par un recul analytique, critique et réflexif. Une part du temps de travail est consacrée à des mesures, des évaluations, des recueils d'information, des études de faisabilité, destinés à alimenter la documentation et la résolution des questions traitées en formation.
- La mise en œuvre rapide des réponses co-construites est une condition de crédibilité et de réussite. Elle passe par leur validation par la direction qui doit accompagner la démarche.

Apprendre des dysfonctionnements

Cette tannerie indépendante de 40 salariés est spécialisée dans le traitement des peaux de luxe. L'éventail de couleurs qu'elle propose est passé en quelques années de 30 à 260 coloris. De même, la demande des clients a évolué de commandes de masses à des commandes plus personnalisées (des couleurs réalisées une seule fois, pour un petit nombre de peaux). Pour faire face à cette évolution, l'entreprise a consenti des investissements matériels et humains importants. Ainsi, elle a recruté une dizaine de salariés sur les deux dernières années.

Pour autant l'usine fonctionne de manière très artisanale avec, pour la direction, un déficit de formalisation et de rigueur. Les volumes traités n'augmentent pas malgré les investissements, et les difficultés à tenir les délais de livraison sont récurrentes. Un diagnostic met en évidence une variabilité liée au produit traité et au process de transformation (incidences des caractéristiques des peaux), mais aussi à l'organisation du travail (transmission d'information). Les pistes de travail proposées portent sur deux points-clés : le renforcement de la compétence de l'ensemble des salariés, et non des seuls pilotes d'atelier, et un travail sur l'analyse des dysfonctionnements organisationnels. Joindre ces deux objectifs dans une seule et même action paraît alors opportun. Ce type de formation s'inscrit en cohérence avec d'autres éléments : le pragmatisme du dirigeant qui souhaite un réel travail sur les difficultés du site et non une formation théorique qu'on laisserait ensuite le soin aux acteurs de traduire sur le terrain ; mais aussi le faible développement de la formation continue dans cette entreprise et les craintes légitimes des salariés à l'égard d'un dispositif lourd. À ce titre, la formation permet de partir des difficultés qu'ils rencontrent au quotidien, pour les analyser, mobiliser si nécessaire des connaissances théoriques que le formateur introduira en temps utile et les appliquer immédiatement. Un comité de pilotage suit l'ensemble de la démarche et un responsable de l'animation du dispositif est désigné en interne.

Parmi les enseignements de cette démarche on retiendra :

- Accorder une attention particulière à la sélection des problèmes à traiter : faire l'inventaire, choisir et planifier les sujets en tenant compte du degré d'urgence et de leur difficulté. Prioriser les sujets simples pour lesquels des résultats rapides sont envisageables.
- Être attentif à ne pas être « débordé » par la quantité et la complexité des problèmes (en particulier ceux qui renvoient aux relations sociales ou à des revendications).

3.5 Les groupes d'analyse de pratiques professionnelles (GAPP)

Principes

Les groupes d'analyse de pratiques se sont largement développés, en particulier pour les métiers où la dimension relationnelle est importante. Ces pratiques sont ainsi très présentes dans les secteurs de la santé, de l'enseignement spécialisé, et du travail social. Elles reposent sur un temps d'échanges formalisé dans une perspective d'analyse des pratiques professionnelles.

Avantages

Ce temps, généralement animé par un professionnel formé aux techniques spécifiques des GAPP, est à la fois :

- un temps de parole où il est possible d'exprimer ses difficultés, de les partager avec des collègues ;
- un temps d'apprentissage où il est possible de débattre, de partager ses expériences ;
- un temps de construction ou de consolidation de l'identité professionnelle, notamment pour les débutants. Quel que soit le type de sources théoriques et techniques auquel on se réfère (groupe Balint, pour les uns, approche « réflexive » d'Argyris et Schön pour les autres), cet enjeu identitaire est très présent.

Limites

Les GAPP recouvrent des pratiques très diverses qui n'intègrent pas nécessairement l'ensemble des dimensions évoquées ci-dessus. Différentes inspirations balisent ces pratiques : systémique, psychanalyse, analyse institutionnelle, en particulier dans le secteur médico social. Par ailleurs,

des pédagogues, souvent de formation psychosociale, s'inspirent de ces différents modèles. Les pratiques observées naviguent entre deux pôles : d'un côté l'analyse collective de l'activité qui sert souvent à dégager des « bonnes pratiques ». À l'extrême, on rejoint alors les groupes qualité dont les pratiques sont normalisées. De l'autre, une approche psychologique qui cherche à aider les personnes face à leurs ressentis dans des situations difficiles. Il s'agit alors d'une relation d'aide qui vise le développement d'une capacité à « faire face ».

Recommandations

La composition d'un groupe homogène, la possibilité d'exprimer ses difficultés, sans risques de jugement de ses pairs, de se réunir à fréquence régulière ou bien encore l'appréciation des acquis liés aux GAPP font partie des points de vigilance évoqués par les professionnels qui utilisent cette approche. Les personnes sont invitées à s'impliquer, c'est-à-dire à travailler à l'analyse et à la co-construction du sens de leurs pratiques ainsi qu'au développement de leurs compétences. Il apparaît indispensable que ces pratiques soient accompagnées par des intervenants externes, garants de la méthode, des finalités et des conditions de déroulement des séances. La première fonction de l'animateur de ces groupes consiste à instituer un cadre de travail qui assurera la sécurité du groupe et son efficacité. Compte tenu des attentes des professionnels des secteurs concernés, il s'agit de

prendre toutes les précautions nécessaires pour que ce temps d'échange institué réponde aux objectifs qui lui sont assignés. Dans le cas contraire,

des dérives conflictuelles ou un retrait progressif des participants s'observent régulièrement.

L'échange de pratiques au service de l'organisation

EXEMPLE

Dans cet institut pour enfants handicapés, les éducateurs se réunissent une fois par mois avec un formateur consultant pour échanger sur le travail et les inévitables difficultés qui l'accompagnent. Cette activité se distingue clairement des «réunions de fonctionnement» hebdomadaires ainsi que des «points cliniques» qui sont réalisés avec le psychiatre de l'établissement, et qui concernent les résidents. Ces réunions d'échange sur les pratiques (intitulées ici «REP») sont des espaces où chacun peut «mettre au pot commun» tel événement perturbant, telle tension avec un résident, ou tel dysfonctionnement au sein d'une équipe. Afin de faciliter une expression spontanée, l'encadrement ne participe pas à ces séances de travail. Il est invité ponctuellement quand le groupe le juge nécessaire. Quant à l'animateur du REP, il respecte scrupuleusement la confidentialité des échanges considérée comme la condition première d'une parole authentique. Avec l'habitude, les éducateurs prennent aujourd'hui très facilement la posture adaptée : réfléchir ensemble à l'événement, aux leçons qu'il faut en tirer, avec l'empathie nécessaire pour ne pas tomber dans le jugement des personnes. Le droit à l'erreur, le droit de ne pas savoir sont plus facilement admis. L'intervenant recadre en permanence les débats sur les pratiques et rappelle, chaque fois que nécessaire : *«on n'est pas là pour juger mais pour confronter nos expériences et nos ressentis du travail»*. L'objectif est d'apprendre ensemble à partir des difficultés que rencontrent les uns et les autres. Rares sont les salariés qui n'apprécient pas ces rencontres : *«avant quand j'avais un problème, je préférais ne pas en parler ou quand un collègue faisait quelque chose que je réprouvais, je préférais ne rien voir pour ne pas aller au clash. Aujourd'hui, je sais que nous avons tous des défaillances et que c'est normal, et en cas de désaccord on en parle. Finalement, on se respecte plus les uns les autres»*. Après un an, les premiers bilans montrent une diminution de l'absentéisme et du mal être individuel, une meilleure capacité de confrontation des points de vue et une plus grande cohérence du fonctionnement des équipes de travail.

4. Construire les conditions du développement des compétences

Schématiquement, alors que l'approche « formation » tend à répondre à trois questions (*Quelles compétences ? Pour qui ? Comment ?*), l'approche professionnalisation vient les compléter de trois questions nouvelles : *Pourquoi ? Quels enjeux pour les acteurs ? Avec quelles ressources internes et externes ?*

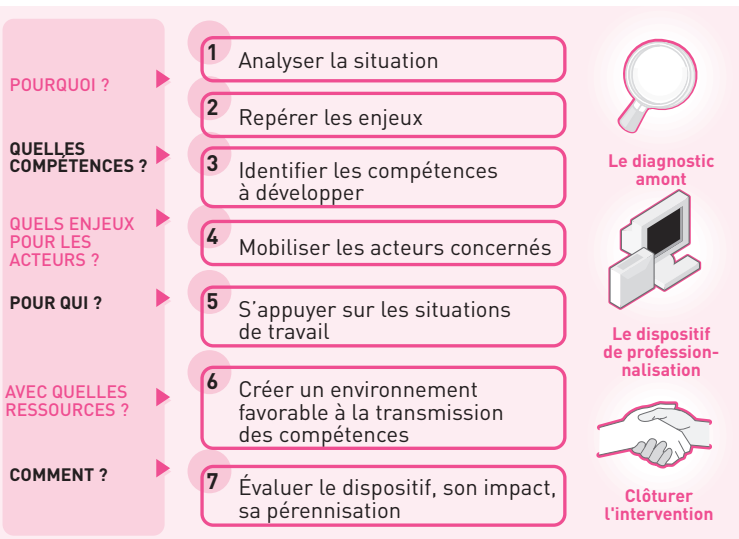
La professionnalisation affirme le travail comme finalité si on se forme c'est pour agir plus efficacement. Tel doit être le sens de la réponse à la question « Pourquoi se former ? ». Elle valide l'utilité des acquisitions en projetant concrètement l'usage que l'on en fera, ou plus précisément en validant que ces acquisitions feront effectivement compétences dans le travail. Il s'agit de **basculer d'une croyance implicite** et parfois erronée (« se former c'est développer ses compétences ») à **l'explicitation d'un objectif d'évolution du contenu du travail**. Cette explicitation force à prévoir les conditions du transfert, en particulier en termes de **ressources internes ou externes**. Parfois, elle permet de rectifier une option formation retenue trop vite, alors que d'autres formules seraient plus pertinentes : conduite concertée du changement afin d'aider les salariés à s'approprier progressivement de nouvelles logiques de travail, répartition différente des rôles au sein de l'équipe, etc.

La prise en compte des enjeux des acteurs est également une condition préalable à l'engagement de la démarche. Car, selon les individus, leur histoire, leur place ou leur trajectoire dans l'entreprise, les attentes et les besoins, les projets et les perspectives sont nécessairement différents. Trop de projets font comme si les enjeux étaient les mêmes pour tous, voire comme si l'enjeu de « l'entreprise » s'imposait naturellement comme un enjeu commun. On construit alors une illusion qui peut déboucher sur des malentendus, voire des incompréhensions. Ne pas reconnaître et intégrer les enjeux différenciés des acteurs c'est prendre le risque d'un décalage susceptible de dégrader les résultats attendus ; parce qu'on aura mal apprécié l'intérêt des salariés à s'investir, l'importance des efforts à accomplir, ou encore les conditions de reconnaissance de ces efforts.

Sept points de passage obligé guident l'action vers une ingénierie de professionnalisation : ils balisent un indispensable diagnostic préalable, en vue de construire une réponse à chaque fois spécifique. Il s'agit autant d'un diagnostic des besoins que de la recherche des conditions de faisabilité du projet. Voir outil pratique ci-contre.



Sept points de passage pour une ingénierie de professionnalisation



4.1 Rendre explicite un objectif d'évolution du contenu du travail

Cette démarche de diagnostic et d'ingénierie permet, tout d'abord, de valider la nécessité d'agir sur les compétences, puis d'identifier les compétences ou savoir faire à transmettre. Elle permet, d'autre part, d'apprécier les marges de manœuvre, ainsi que les enjeux de mobilisation des acteurs à partir desquels on peut concevoir des dispositifs en lien avec les situations de travail. Cette phase amont, conduite de préférence par un tiers externe, permet de questionner, de s'étonner de ce que l'habitude a fini par banaliser, et d'anticiper des difficultés potentielles. On peut ainsi remettre en cause des liens trop vite construits, préciser les compétences effectivement requises et interroger les représentations qu'en ont les

acteurs, en fonction de leurs propres enjeux individuels et collectifs. Nous ne pouvons développer ici les différentes dimensions de ce diagnostic⁵, mais une idée essentielle doit être retenue : **la multiplicité et le croisement des sources d'information garantissent la fiabilité de la démarche.** Le tableau ci-après (voir p.26) récapitule quatre registres dont on comprend rapidement que leur croisement est un facteur d'enrichissement et de fiabilisation de l'identification des besoins : les projets de l'entreprise, la performance collective, les compétences individuelles et les parcours de professionnalisation.

⁵ Pour aller plus loin, voir « Agir sur La professionnalisation : acquérir et transmettre des compétences », ANACT, 2007

La phase amont d'identification des besoins professionnels	
Identifier les besoins en lien avec :	Exemples de moyens à mobiliser
Les projets de l'entreprise : Investissements, réorganisation, évolution des métiers, des qualifications...	Reuves de projets dans le cadre d'un comité de direction. Croiser le point de vue des opérationnels et des fonctions supports (RH, DAF)
La performance collective : Résultats, productivité, qualité... au niveau de l'unité de travail	Réunion encadrement Analyse des indicateurs de performances et des dysfonctionnements Analyse de situations de travail
Les compétences individuelles : Évaluation dans l'emploi actuel	Entretien d'activité ou d'évaluation
Les parcours professionnels : Intégration, mobilité	Entretiens professionnels Reuves d'effectifs et analyse de la complémentarité des compétences de l'unité de travail

4.2 Prendre en compte les enjeux des acteurs et les mobiliser

Une des conditions de réussite, commune à tout type de projet mais régulièrement mésestimée, est la mobilisation d'une pluralité d'acteurs internes et externes. Que ce soit au niveau de l'ingénierie de dispositifs spécifique de formation ou plus globalement de l'ingénierie des parcours professionnels, ces acteurs peuvent être internes mais aussi externes.

On veillera donc à mobiliser :

- Les acteurs internes décisionnaires de l'entreprise (direction et encadrement supérieur). Le portage du projet et les orientations qui lui sont assignées jouent un rôle majeur dans sa réussite.
- Les transférants qu'ils soient techniciens, opérateurs techniques ou personnes ressources. Dans cette catégorie, l'encadrement de proximité joue un rôle clef. Son engagement et ses pratiques peuvent faciliter ou non les apprentissages.
- Les apprenants, qui construiront leur motivation sur l'intérêt personnel et collectif qu'ils escomptent du projet. Au-delà de l'importance des méthodes pédagogiques, les attitudes d'engagement, de retrait ou de négociation des salariés vis-à-vis de la formation restent étroitement liées à la question du sens et de l'utilité qu'ils accorderont au dispositif.
- Les collectifs de travail concernés, qui faciliteront, ou non, la mise en œuvre des acquisitions en adoptant une attitude de défense ou de coopération. Favoriser les apprentissages au sein d'un collectif passe par l'association de ce collectif au projet de formation et ce d'autant plus si ce dernier s'inscrit dans un processus de changement.
- Les représentants du personnel, qui défendent statutairement les intérêts des salariés, et qui participeront à la popularisation ou à la contestation de la légitimité du projet.

S'assurer des conditions de l'engagement des acteurs

Concernant l'analyse de la situation, le repérage des enjeux et la mobilisation des transférants, des apprenants et de leur encadrement, la grille SVP (ci dessous) constitue un support simple et très efficace d'appréciation. Son utilisation consiste à rechercher des indices qui permettent de s'assurer que chacun est en situation de « savoir, vouloir et pouvoir » agir comme on l'attend de lui.

Le « savoir » désigne les pré requis, les connaissances et les savoir faire nécessaires. Ainsi, lorsque la perspective relève d'une logique de transmission de compétences en interne, on pourra s'assurer que l'apprenant,

comme le tuteur sont en mesure d'assumer la situation. Le « vouloir » désigne le registre des motivations, des bonnes raisons d'agir dans un sens ou dans un autre. C'est une dimension essentielle de la mobilisation des acteurs qui ne pourra être optimale que s'ils ont le sentiment de s'y retrouver. Enfin, le « pouvoir » concerne les moyens et les ressources nécessaires.

Utilisée comme une check-list cette grille permet un pilotage de projet attentif aux enjeux et aux conditions de réussite de la démarche.



Les conditions de l'engagement dans une action de professionnalisation

	Pour transmettre	Pour acquérir
Savoir	<ul style="list-style-type: none"> ● Maîtriser des connaissances en lien avec le savoir-faire attendu ● Maîtriser des compétences « pédagogiques » : décrire, expliquer, analyser, faire des liens ● Percevoir les enjeux, les objectifs de l'action et du processus mis en œuvre 	<ul style="list-style-type: none"> ● Situer les éléments singuliers de la transmission ● Leur attribuer une signification et une fonction ● les comprendre et les articuler aux situations déjà connues et aux connaissances détenues ● Transposer à d'autres situations
Vouloir	<ul style="list-style-type: none"> ● Bonnes raisons de s'engager : intérêt perçu, évaluation positive de ses propres capacités, reconnaissance attendue ● Légitimité ressentie : statut, expérience, compétences techniques et pédagogiques ● Qualité des relations ● Perspectives d'évolution professionnelles 	
Pouvoir	<ul style="list-style-type: none"> ● Moyens et ressources (temps, supports, accessibilité des outils et des situations formatives...), disponibilité des personnes ressources ● Coopération et bienveillance de la hiérarchie ou des collègues ● Stabilité dans le temps des conditions de faisabilité ● Possibilités d'arbitrage face à des difficultés ou à d'autres priorités 	

4.3 Être accompagné par des intervenants externes

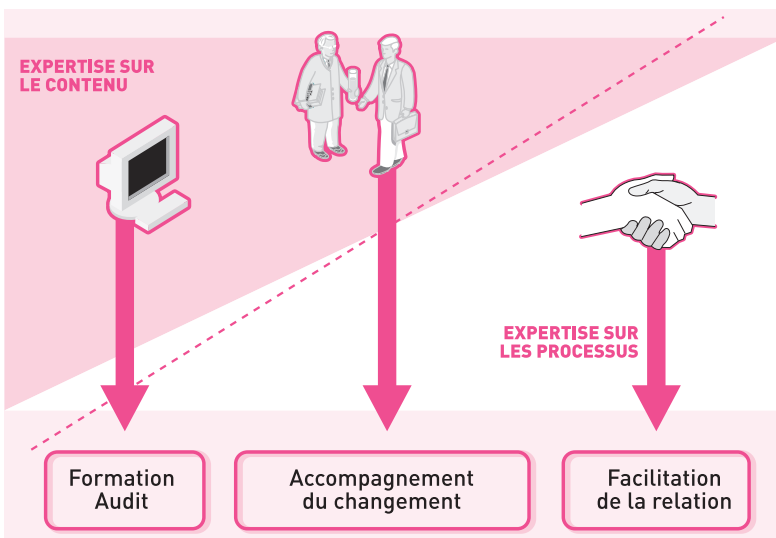
Les démarches de professionnalisation mobilisent souvent un ou des tiers externes : OPCA, consultant, organisme de formation... Si leur apport représente une plus value, leur posture n'est pas neutre. La nature de leurs missions, leur champ de compétence ou bien encore leurs propres contraintes d'organisation, de disponibilité... vont influencer sur l'orientation de leur réponse.

Si le prestataire se doit de questionner la demande du commanditaire, ce dernier doit tout autant être vigilant à ce que la logique de l'offre ne prenne pas le pas sur la logique des besoins. L'objectif est une co-construction qui passe par la réalisation d'un diagnostic amont afin d'appréhender à la fois l'opportunité et la faisabilité du projet. Cela suppose que l'intervenant maîtrise des compétences d'analyse

du travail et de sociologie des organisations et qu'il mette en œuvre des modalités d'actions qui relèvent plus de la conduite de projet et du conseil que de la formation. Ce qui nécessite des compétences spécifiques en organisation du travail, conduite de changement et mobilisation des acteurs.

La posture de l'intervenant, son champ de compétence, détermineront fortement les modalités et la forme de sa démarche d'accompagnement. Si une expertise sur les contenus s'avère utile pour certains dispositifs de professionnalisation (adaptation, intégration...), il s'agira, avant tout pour d'autres (accompagnement du changement, démarche de résolution de problèmes, transfert de savoir-faire d'expérience...) de garantir un processus et d'accompagner les acteurs internes qui construiront eux-mêmes les contenus.

Posture de l'intervenant



5. Conclusion

L'émergence ou la consolidation de situations de travail professionnalisantes relève, a minima, de l'appréciation des difficultés auxquelles le salarié est confronté afin de l'aider à y faire face. Cette posture managériale obéit aux principes de l'intérêt partagé : le salarié, comme l'employeur ont, de fait, intérêt à ce que les exigences du travail soient maîtrisées. Selon cette logique, l'accompagnement des salariés dans leur progression vers la maîtrise des situations de travail est un enjeu économique et social. Un certain nombre d'entreprises l'ont compris. C'est, par exemple le cas de cette entreprise de fabrication navale, confrontée à des difficultés d'intégration en raison de la complexité des tâches. Au moment où se mettait en place un processus de formation interne élaboré, le directeur du site expliquait avec force : *« il faut qu'on comprenne une fois pour toutes que quand un gars n'y arrive pas c'est qu'on n'a pas su lui fournir les outils »*. L'affirmation de cette posture, ainsi que le dispositif de formation intégrée qu'elle inaugurerait, se sont rapidement traduits par des progrès spectaculaires.

À quelles conditions peut-on faire émerger ou consolider une organisation et un environnement de travail favorables à l'élaboration des compétences ? Globalement, un processus d'apprentissage efficace nécessite l'enchaînement - plus ou moins construit et structuré - des séquences suivantes : être confronté à des problèmes du travail (ou à une situation nouvelle), les analyser, acquérir les connaissances requises, en tirer les enseignements, les systématiser... puis se voir reconnaître la maîtrise de ces acquisitions. A contrario, un excellent dispositif de transmission de connaissances, s'il est déconnecté des activités habituelles des salariés en formation, est susceptible d'avoir un impact opératoire médiocre. La question qui se pose est celle du lien que l'on aura su construire entre ces connaissances et le travail.

Construire un processus d'apprentissage, c'est mettre l'accent sur un processus itératif d'action et de réflexion sur l'action qui doit, autant que possible, être guidé. D'un point de vue pratique, Philippe Meirieu, ancien directeur de l'Institut National de Recherche Pédagogique, résume en termes très opératoires un processus à caractère universel que nous formalisons ainsi.

En situation de travail, la réussite de ce processus dépend de quatre conditions :

- **la prise de recul réflexif** et la distanciation du travail. Au-delà d'un temps de réflexion individuel, il s'agit d'ouvrir des temps d'échanges spécifiques permettant d'engager un débat sur ces situations de travail entre pairs, avec l'encadrement et/ou des experts; permettant d'engager un débat sur ces situations de travail entre pairs, avec l'encadrement et/ou des experts;
- **la conceptualisation** pour que les enseignements de l'expérience soient transférables à d'autres situations. La formalisation, la confrontation à des situations de travail variables, la mise en place d'un processus de validation contribuent à cette conceptualisation et le dispositif de professionnalisation doit faciliter cette étape;
- la perception de signes tangibles de **reconnaissance** de ces nouvelles acquisitions;
- et l'engagement dans un **parcours** qui permette d'être confronté à de nouvelles situations de travail afin d'entretenir une dynamique de professionnalisation.



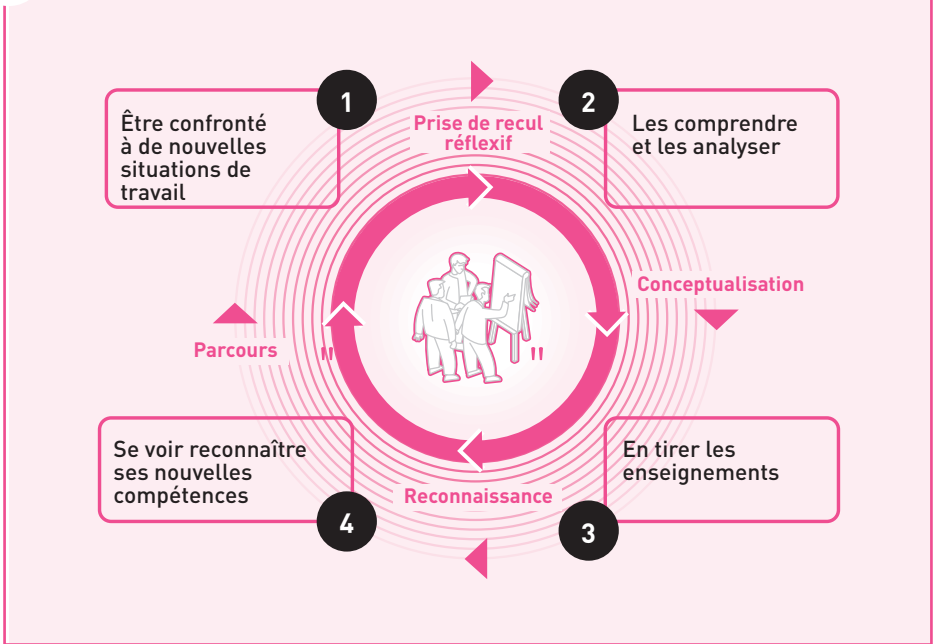
L'organisation d'une situation d'apprentissage : un processus à caractère universel

(Philippe Meirieu)

- Identifier une tâche mobilisatrice qui va mettre le sujet en route ;
- Repérer l'obstacle dont le franchissement permettra d'effectuer un progrès décisif ;
- Prévoir l'ensemble des ressources et des contraintes qui permettront au sujet de surmonter lui-même l'obstacle ;
- Accompagner l'activité de l'apprenant en mettant en place des procédures de réflexion sur son activité ;
- Avoir en ligne de mire, tout au long de la démarche, l'objectif en termes de compétence réinvestissable par le sujet, à sa propre initiative, dans des situations du même type.



Le cercle vertueux de la professionnalisation



Ce cercle vertueux de la professionnalisation renvoie donc à la fois

- à la politique de gestion des ressources humaines de l'entreprise (GPEC, parcours, reconnaissance...),
- aux pratiques et modalités de management (confrontation à de nouvelles situations de travail, responsabilisation...)
- et enfin à l'engagement individuel (projet personnel, motivation...). Étant entendu que la qualité et la pugnacité de cet engagement dépendront largement des conditions qui lui seront faites.

C'est la construction rigoureuse d'un cadre qui rend envisageable cet engagement des personnes, au point que nous affirmons aujourd'hui :

«Quand les cadres sociaux (organisation, management et processus collectifs) sont optimisés, alors les dynamiques individuelles s'enclenchent presque naturellement».

Bibliographie

Aux éditions du Réseau ANACT

Anticiper les évolutions du travail et des compétences, **Travail et Changement n° 322**, novembre/décembre 2008, 16 pages

www.anact.fr/portal/pls/portal/docs/1/1380355.PDF

ASTIER (Philippe), CONJARD (Patrick), DEVIN (Bernard), OLRYS (Paul), et al. - « **Acquérir et transmettre des compétences, une étude conduite auprès de dix entreprises** ».

Éditions de l'ANACT, 04/2006, 88 pages (collection Études & Documents)

www.anact.fr/pls/portal/docs/1/15277.PDF

CONJARD (Patrick), DEVIN (Bernard) - « **Agir sur la professionnalisation** ».

ANACT, septembre 2007, 159 pages

CONJARD (Patrick), DEVIN (Bernard) - « **Formation-organisation : une démarche pour construire une organisation apprenante** ». Éditions de l'ANACT, 07/2004, 43 pages

(collection Études & Documents)

www.anact.fr/pls/portal/docs/1/8833.PDF

RAOULT (Nicole), DELAY (Béatrice), MARCHAND (Aurélien) - « **Dessine-moi une trajectoire. Construire sa place dans l'entreprise aux différents âges de la vie** ».

Éditions de l'ANACT, 01/2007, 440 pages

Les autres références

BELET (Daniel) - **Devenir une vraie organisation apprenante. Les meilleures pratiques**.

Éditions d'Organisation, 2003, 217 pages

FERNAGU-OUDET (Solveig), DEVELAY (Michel) - « **Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation** ».

Éditions L'Harmattan, 2007, 321 pages

KUNEGEL (Patrick) (2005). **L'apprentissage en entreprise. L'activité de médiation des tuteurs**. Éducation Permanente, n° 165

LE BOTERF (Guy) - « **Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle** ».

Éditions d'Organisation, 2006, 144 pages

MORIER (Francis) - « **Les organisations apprenantes : de l'ingénierie de formation à l'ingénierie des apprentissages** ». GARF, 01/2005, 56 pages

(collection Études du GARF)

Également sur le web

www.anact.fr

www.cedip.equipement.gouv.fr (fiches outils)

Le réseau Anact

ANACT

4, quai des Etroits
69321 Lyon Cedex 05
Tél. : 04 72 56 13 13
Fax : 04 78 37 96 90
www.anact.fr

ALSACE

ACTAL
68, av. de la République
68000 Colmar
Tél. : 03 89 29 29 50
Fax : 03 89 29 29 59

AQUITAINE

ARACT Aquitaine
67, rue Chevalier
33000 Bordeaux
Tél. : 05 56 79 63 30
Fax : 05 56 81 16 50

AUVERGNE

ARACT Auvergne
2, avenue Léonard de Vinci
La Pardieu
63000 Clermont-Ferrand
Tél. : 04 73 44 35 35
Fax : 04 73 44 35 39

BASSE-NORMANDIE

Antenne ANACT
Basse-Normandie
Immeuble Paséo
12, rue Ferdinand Buisson
Parc Athéna
14280 Saint-Contest
Tél. : 02 31 46 13 90
Fax : 02 31 46 13 91

BOURGOGNE

ARACT Bourgogne
Immeuble Grama
11, rue Mably
21000 Dijon
Tél. : 03 80 50 99 86
Fax : 03 80 50 99 85

BRETAGNE

Antenne ANACT Bretagne
10, rue Nantaise
35000 Rennes
Tél. : 02 23 44 01 44
Fax : 02 23 44 01 45

CENTRE

ARACT Centre
Immeuble le Masséna
122 bis, Fbg St-Jean
45000 Orléans
Tél. : 02 38 42 20 60
Fax : 02 38 42 20 69

CHAMPAGNE-ARDENNE

ARACT Champagne-Ardenne
Rue Charles Marie Ravel
51520 Saint-Martin-
sur-le-Pré
Tél. : 03 26 26 26 26
Fax : 03 26 26 94 74

CORSE

ARACT Corse
6, rue Sergent Casalonga
20000 Ajaccio
Tél. : 04 95 10 94 20
Fax : 04 95 25 46 06

FRANCHE-COMTÉ

FACT
8, rue Alfred de Vigny
Espace Lafayette
25000 Besançon
Tél. : 03 81 25 52 80
Fax : 03 81 25 52 81

GUYANE

ARACT Guyane
6, rue du Capitaine Bernard
97300 Cayenne
Tél. : 05 94 25 23 63
Fax : 05 94 25 23 73

HAUTE-NORMANDIE

ARACT Haute-Normandie
Immeuble Le Rollon
108, avenue de Bretagne
76100 Rouen
Tél. : 02 32 81 56 40
Fax : 02 32 81 56 41

ILE-DE-FRANCE

ARACT Ile-de-France
35, rue de Rome
75008 Paris
Tél. : 01 53 40 90 40
Fax : 01 53 40 90 59

LANGUEDOC-ROUSSILLON

ARACT Languedoc-Roussillon
1350, avenue A. Einstein
Le Phénix Bâtiment 9
34000 Montpellier
Tél. : 04 99 52 61 40
Fax : 04 67 22 57 16

LIMOUSIN

ARACT Limousin
46, avenue des Bénédictins
87000 Limoges
Tél. : 05 55 11 05 60
Fax : 05 55 11 05 61

LORRAINE

ARACT Lorraine
1, place du Pont à Seille
57045 Metz Cedex 01
Tél. : 03 87 75 18 57
Fax : 03 87 75 18 84

MARTINIQUE

ARACT Martinique
Immeuble La Verrière
20, avenue des Arawaks
97200 Fort-de-France
Tél. : 05 96 66 67 60
Fax : 05 96 66 67 61

MIDI-PYRÉNÉES

MIDACT
25, rue Roquelaine
31000 Toulouse
Tél. : 05 62 73 74 10
Fax : 05 62 73 74 19

NORD — PAS-DE-CALAIS

ARACT Nord — Pas-de-Calais
197, rue Nationale
59000 Lille
Tél. : 03 28 38 03 50
Fax : 03 28 38 03 51

PAYS DE LA LOIRE

ARACT Pays de la Loire
10, rue de la Treillerie
BP 23
49071 Beaucouzé Cedex
Tél. : 02 41 73 00 22
Fax : 02 41 73 03 44

PICARDIE

CESTP-ARACT Picardie
19, rue Victor Hugo
BP 924
80009 Amiens Cedex 1
Tél. : 03 22 91 45 10
Fax : 03 22 97 95 97

POITOU-CHARENTES

ARACT Poitou-Charentes
15 ter, rue Victor Grignard
ZI de la République II
86000 Poitiers
Tél. : 05 49 52 25 78
Fax : 05 49 52 26 83

PROVENCE-ALPES- CÔTE D'AZUR

ACT Méditerranée
Europarc de Pichaury
1330, rue G. de la Lauzière
Bât. C1
13856 Aix-en-Provence
Cedex 03
Tél. : 04 42 90 30 20
Fax : 04 42 90 30 21

RÉUNION

ARVISE
61, rue des vavangues
ZAC Finette
97490 St-Clotilde
Tél. : 02 62 41 52 32
Fax : 02 62 41 90 42

RHÔNE-ALPES

ARAVIS
14, rue Passet
69007 Lyon
Tél. : 04 37 65 49 70
Fax : 04 37 65 49 75

Quelles réponses apporter aux besoins de développement des compétences et de sécurisation des parcours professionnels ? Si la question n'est pas nouvelle, elle est aujourd'hui au cœur de l'actualité sociale et économique marquée par une situation de crise et l'engagement de nombreuses réformes touchant l'emploi et la formation. Si la formation professionnelle et la gestion des compétences apparaissent comme des éléments essentiels de la compétitivité des entreprises et de l'employabilité des salariés, elles renvoient à une grande diversité de pratiques. Un parcours de professionnalisation efficace repose sur une diversité de situations d'apprentissage combinées, quelles que soient les finalités des dispositifs proposés.

Les situations professionnelles constituent souvent des opportunités exceptionnelles d'apprentissage ou de construction des compétences. Mais ces apprentissages dans et par le travail ont tout intérêt à être accompagnés et organisés dans le cadre d'un travail d'ingénierie spécifique conduit avec les salariés directement concernés. Le panorama des dispositifs de formation en situation de travail, allant du tutorat aux démarches de résolution de problème ou d'analyse de pratiques, dressé dans ce guide, débouche sur des préconisations en matière d'ingénierie de formation en situation de travail. Plus largement, l'ambition de ce guide consiste à rappeler les vertus formatives du travail et la nécessité d'agir à la fois sur l'organisation du travail et les pratiques de gestion et de management afin de faciliter et d'accompagner l'acquisition et la transmission des compétences dans les organisations.

ISBN : 978-2-913488-59-5



www.anact.fr

