

Mardi 10 mars 2015

18h - 20h

AgroParisTech



Emmanuelle Wargon

Déléguée générale à l'emploi et à la
formation professionnelle

**Comment la formation pourrait servir la qualité du
travail, la santé et la performance ?**

Dossier Documentaire

- 118 pages -

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Comment la formation pourrait servir la qualité du travail, la santé et la performance ?

- Sommaire -

- **Autour d'Emmanuelle Wargon, de la loi du 05 mars 2014**..... pp. 03-24

 - Parcours : Emmanuelle Wargon, au cœur de l'emploi-formation
Valérie Landrieu, *Site web Les Echos* (www.lesechos.fr), octobre 2012
 - Exposé des motifs de la loi n° 2014-228 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle
Site web legifrance (www.legifrance.gouv.fr)
 - Une réforme d'envergure qui associe l'ensemble des acteurs
Emmanuelle Wargon, *Extrait de la Revue Droit Social n°12 (éditions Dalloz)*, décembre 2014
 - « Nous passons de l'obligation de dépenser à l'obligation de penser » (Emmanuelle Wargon)
Site web Actualité de la formation (www.actualite-de-la-formation.fr), novembre 2014
 - Réforme de la formation professionnelle : « Faire de la formation professionnelle un levier de développement et de compétitivité » (Emmanuelle Wargon)
Site web Apec Recruteurs (<http://recruteurs.apec.fr>), janvier 2015
- **Autour de l'ITMD, Institut du Travail et du Management Durable**..... pp. 25-27

 - « Pas de stratégie du bien-être sans stratégie du bien-faire »
Leïla de Comarmond et Laurence N'kaoua, *Site web Les Echos* (www.lesechos.fr), mars 2012
- **Textes et analyses d'Yves Clot**..... pp. 28-37

 - Un psychologue pour améliorer la qualité
Cécile Maillard, *Site web Usine Nouvelle* (www.usinenouvelle.com), juin 2014
 - Le travail peut-il devenir supportable ? Entretien avec Yves Clot et Michel Gollac
Site web Anact (www.anact.fr), octobre 2014
 - « Pas de bien-être sans bien-faire » (Yves Clot)
Jérôme Fenoglio, *Site web Le Monde* (www.lemonde.fr), mars 2014
- **Analyses et points de vue**..... pp. 38-113

 - Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante
Philippe Zarifian, *Revue Education Permanente n°112*, octobre 1992
 - Les conditions de la professionnalisation
Paul Olry et Philippe Astier, *Extrait de « Du management des compétences au management du travail »* coordonné par Bernard Devin, Christian Jouvenot et Florence Loisiel, préface de Guy Jobert (Editions du réseau Anact, 2009)
 - Travailler mieux, autrement, et travailler moins
Alain Alphonse-Layre, *L'Humanité Dimanche*, 5 au 11 mars 2015
 - Les PME s'intéressent de plus en plus aux effets de la formation
Delphine Beraud, *Bref du Céreq n° 330*, *Site web Céreq* (www.cereq.fr), janvier 2015
 - Le travail et le développement des capacités
Jane Bryson et Kiri Merritt, *Site web Revue Formation Emploi* (<http://formationemploi.revues.org>), avril 2007
 - Maximiser le transfert des apprentissages en formation : perspectives professionnelles
S. Bélair R. Laroche, JC Laurin et R. R. Haccoun, *Site web Université de Sherbrooke* (www.usherbrooke.ca), 1999
- **Quatre vidéos de l'Uodc sur le sujet** pp. 114-118

 - Produire de la compétence en situation de travail. Développement professionnel, développement du métier
Patrick Mayen, *Site web Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), VS n°88, mai 2009
 - Travail et pouvoir d'agir
Yves Clot, *Site web Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), VS n°163, mars 2009
 - Le formateur d'adultes : un agent de développement
Guy Jobert, *Site web Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), VS n°136, avril 2012
 - Le travail ni fait ni à faire : comment en sortir ?
F. Gri, JF Naton, Y. Clot, *Site web Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), VS n°134, mars 2012

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Comment la formation pourrait servir la qualité du travail, la santé et la performance ?

- Partie I -

■ **Autour d'Emmanuelle Wargon, de la loi du 05 mars 2014..... pp. 03-24**

- Parcours : Emmanuelle Wargon, au cœur de l'emploi-formation
Valérie Landrieu, *Site web Les Echos* (www.lesechos.fr), octobre 2012
- Exposé des motifs de la loi n° 2014-228 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle
Site web legifrance (www.legifrance.gouv.fr)
- Une réforme d'envergure qui associe l'ensemble des acteurs
Emmanuelle Wargon, *Extrait de la Revue Droit Social n°12 (éditions Dalloz)*, décembre 2014
- « Nous passons de l'obligation de dépenser à l'obligation de penser » (Emmanuelle Wargon)
Site web Actualité de la formation (www.actualite-de-la-formation.fr), novembre 2014
- Réforme de la formation professionnelle : « Faire de la formation professionnelle un levier de développement et de compétitivité » (Emmanuelle Wargon)
Site web Apec Recruteurs (<http://recruteurs.apec.fr>), janvier 2015

Emmanuelle Wargon Au coeur de l'emploi-formation

VALERIE LANDRIEU, - Les Echos | Le 19/10/2012



Quand le ministre du Travail Michel Sapin lui a proposé le poste, elle a hésité. « *Dans un premier temps* », nuancet-elle. Nommée, en 2010, secrétaire générale des ministères sociaux, Emmanuelle Wargon avait « *constitué une nouvelle équipe, vécu des moments passionnants et engagé des dossiers intéressants* », alors tout lâcher a demandé un soupçon de réflexion à cette nature vif-argent. Pas trop tout de même : piloter la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP), c'est être « *au coeur du réacteur des politiques publiques de l'emploi* », un des enjeux phares du quinquennat Hollande et, du coup, admet-elle, « *une grande marque de confiance* ».

Elle a donc pris le poste sur les chapeaux de roue. Deux jours plus tard, les députés votaient définitivement le projet de loi créant les contrats d'avenir. Du pain sur la planche en perspective... Le tout sera de faire en sorte de rentrer à temps, le soir, pour embrasser le petit dernier, confie sans drame cette mère de trois enfants à l'allure étudiante. « *Lorsqu'elle y croit, elle s'engage totalement. Elle est du genre à vouloir faire bouger les lignes* », témoigne l'ancien ministre Claude Evin, aujourd'hui président de l'Agence régionale de santé (ARS) d'Ile-de-France. Avoir les ARS dans son giron, justement, a captivé Emmanuelle Wargon. « *Il fallait inventer leur métier. J'ai établi un joli mode de confiance avec chacun des directeurs des 26 agences. Et initié une nouvelle dynamique, une relation intelligente avec les caisses de Sécurité sociale* », assure-t-elle. Roselyne Bachelot était venue la chercher alors qu'elle venait de consacrer trois ans à mettre sur pied le revenu de solidarité active, aux côtés de Martin Hirsch « *Je suis passée du RSA aux ARS* », retrace-t-elle avec un clin d'oeil.

Férue de technicité

Le RSA aura été l'une des grandes aventures professionnelles de cette quadra déterminée. Et peut-être aussi une reprise de flambeau symbolique : elle est la fille unique de Lionel Stoléru, souvent qualifié de père... du RMI. Sans ouvrir de grands débats intérieurs, rejoindre le gouvernement Sarkozy avait questionné cette haute fonctionnaire plutôt à gauche. Mais elle qui aime « *tisser des compromis, avancer sur la ligne de crête* » rappelle que « *Martin Hirsch occupait une position particulière* ». « *Nous affichions un petit côté combattants. Nous avions le sentiment d'être sur un canoë quand les autres étaient sur des paquebots, ce qui nous laissait une grande marge de manoeuvre* », raconte l'ancienne directrice de cabinet du haut-commissaire aux Solidarités actives contre la pauvreté et à la jeunesse.

Elle avait fait HEC pour « *être sûre de trouver un emploi et être autonome* », mais s'est laissée rattraper par une certaine tradition familiale de l'intérêt général. Après l'ENA, la Cour des comptes - et quelques dossiers de défaillance bancaire - comble cette férue de technicité qui ne dédaigne pas se détendre en famille devant quelques bonnes séries TV cultes (elle a vu tout « *The Wire* »). Elle prend son virage social en 2001, en devenant la conseillère en charge de la politique du médicament du ministre de la Santé Bernard Kouchner. Un épisode bref mais intense qui a permis à cette femme de médecin de devenir numéro deux de l'Afssaps (Agence nationale de sécurité du médicament et des produits de santé) et de lancer un début de réflexion sur les conflits d'intérêts. Déjà au coeur des sujets de société.

LOI n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale

EXPOSE DES MOTIFS

L'accord sur la formation professionnelle, conclu le 14 décembre 2013 entre partenaires sociaux, confirme que la France peut se réformer profondément par le dialogue social.

Six mois après la promulgation de la loi sur la sécurisation de l'emploi, issue elle-même de l'accord national interprofessionnel (ANI) du 11 janvier 2013, il s'agit d'une nouvelle pierre majeure à l'édifice des réformes engagées lors de la Grande conférence sociale de juillet 2012 puis de celle de juin 2013.

Le succès de cette méthode ne réside pas seulement dans le nombre d'accords nationaux interprofessionnels : quatre en à peine plus d'un an, avec le contrat de génération en octobre 2012, la sécurisation de l'emploi en janvier 2013, la qualité de vie au travail en juin 2013 et maintenant la formation professionnelle. Ce dynamisme est en soi une réussite, mais le succès tient aussi et surtout à l'ampleur et à l'ambition de ces accords, et tout particulièrement de celui sur la formation professionnelle.

Trop d'accords ont apporté des ajustements partiels, parfois positifs mais insuffisants, à des dispositifs qui appelaient des réformes profondes. La formation professionnelle en est l'illustration, au travers de négociations, y compris la dernière de 2008-2009, pas toujours souhaitées par les partenaires sociaux eux-mêmes et ne conduisant qu'à des évolutions limitées dans leurs ambitions ou dans leurs effets (création du droit individuel à la formation en 2004 par exemple).

L'accord du 14 décembre est appelé à imprimer une marque décisive pour notre système de formation professionnelle, revenant par certains aspects à l'esprit de l'accord initial de 1970 et de la loi fondatrice de 1971, et les adaptant aux exigences d'une économie et d'un marché du travail qui ont profondément changé depuis quarante ans.

Les deux objectifs fixés par le Gouvernement dans le document d'orientation adressé en juillet aux partenaires sociaux ont structuré cette réforme, pour faire de la formation professionnelle à la fois un levier de la sécurisation de l'emploi et de la compétitivité de nos entreprises.

Le présent projet de loi est l'expression de cette ambition pour la formation professionnelle, refondée autour d'une innovation majeure longtemps espérée, la mise en place du compte personnel de formation, et se donnant enfin les moyens de former plus ceux qui en ont le plus besoin, les travailleurs moins qualifiés, les demandeurs d'emploi, les salariés des très petites, petites et moyennes entreprises, les salariés des secteurs et des entreprises fragilisés par les mutations économiques.

Outre la traduction dans notre droit du contenu de l'accord du 14 décembre, ce projet de loi fait plus largement évoluer les politiques de l'emploi, du travail et de la formation professionnelle en s'appuyant sur le dialogue social et le dialogue territorial.

Renforçant la mobilisation pour l'emploi et pour lutter contre le chômage, le projet de loi porte une réforme de l'apprentissage destinée, en complément de la réforme de la taxe d'apprentissage engagée dans la loi de finances rectificative pour 2013, à contribuer à l'objectif ambitieux de 500 000 apprentis par an d'ici à 2017.

Il comprend également d'autres mesures en faveur de l'emploi, pour renforcer l'efficacité de dispositifs éprouvés comme l'insertion par l'activité économique, ou plus récents, comme le contrat de génération. S'agissant de l'insertion par l'activité économique, il traduit dans la loi la simplification, l'harmonisation et la consolidation de ses modalités de financement public, attendues depuis de nombreuses années par le secteur. S'agissant du contrat de génération, il propose un assouplissement des modalités de son utilisation pour la transmission d'entreprise, réclamé par de nombreux acteurs.

Le projet de loi affirme également une ambition nouvelle pour la régulation des politiques de l'emploi, du travail et de la formation professionnelle, par une meilleure répartition des compétences et une plus grande complémentarité entre l'Etat, les partenaires sociaux et les régions.

Le projet de loi achève la décentralisation aux régions des compétences qui appartenaient à l'Etat en matière de formation professionnelle et d'apprentissage. Il organise une gouvernance nationale et régionale nouvelle et simplifiée, susceptible de mettre fin aux cloisonnements et aux doublons entre les différentes interventions.

L'espace régional est affirmé comme échelle pertinente de déploiement des politiques de formation professionnelle et d'apprentissage comme de croisement avec les logiques sectorielles développées nationalement. C'est à ce niveau que s'organiseront les complémentarités :

- des interventions en faveur de la formation des demandeurs d'emploi, renforcées autour de la mise en place du compte personnel de formation ;
- des financements destinés au développement quantitatif et qualitatif de l'apprentissage ;
- des soutiens à des projets territoriaux autour des mutations économiques ;
- des réseaux s'inscrivant dans le cadre du service public de l'orientation et du conseil en évolution professionnelle.

Dans son deuxième titre, le projet de loi comporte des éléments décisifs pour conforter notre démocratie sociale.

Cette volonté de renforcer la démocratie sociale montre la place que le Gouvernement propose au Parlement d'accorder à la concertation et à la négociation entre partenaires sociaux, trente ans après les lois Auroux.

Pour une démocratie sociale plus efficace, plus transparente, dotée d'acteurs reconnus et pleinement légitimes, le projet - qui a fait l'objet d'une concertation large et approfondie - propose de :

- créer pour la première fois un cadre juridique pour la représentativité patronale, sujet qui n'avait pas été traité par la loi n° 2008-789 du 20 août 2008 portant rénovation de la démocratie sociale et réforme du temps de travail en même temps que la représentativité syndicale. Il s'agit d'une avancée majeure pour stabiliser et conforter la place reconnue aux partenaires sociaux dans l'élaboration des normes applicables aux entreprises et aux salariés, au niveau national et interprofessionnel comme au niveau des branches professionnelles ;
- consolider les règles applicables en termes de représentativité syndicale, en procédant à des ajustements nécessaires et souhaités par tous les partenaires à la loi du 20 août 2008 précitée, issus du bilan dressé par le Haut conseil du dialogue social en décembre 2013 ;
- poser les bases d'un nouveau dispositif de financement des organisations syndicales et patronales, qui clarifie, simplifie et consolide les ressources de ces organisations liées à la conception et à la gestion d'un certain nombre de politiques, soit directement par les partenaires sociaux eux-mêmes, soit en association forte avec la puissance publique. Le financement de leur contribution à ces missions d'intérêt général reposera désormais sur des bases claires et transparentes, reconnaissant le rôle du dialogue social et son nécessaire accompagnement financier, en complément du socle que doivent constituer les adhésions et les cotisations ;
- traiter le sujet connexe de la transparence des comptes des comités d'entreprise en prolongeant les travaux consensuels menés en 2012 et 2013 avec les organisations syndicales et patronales.

Le projet de loi enfin, dans un titre troisième, vient renforcer le rôle régalien de l'Etat en matière d'inspection du travail et de contrôle de la formation professionnelle et de l'apprentissage, en particulier :

- les moyens de contrôle et le régime des sanctions lié au système d'inspection du travail, en vue de garantir une meilleure effectivité du droit du travail et une plus grande efficacité des contrôles ;
- les pouvoirs de contrôle et les sanctions applicables en cas de non-respect des règles applicables en matière d'apprentissage et de formation professionnelle continue.

Le projet de loi est divisé en trois titres :

- le titre Ier porte sur les réformes relatives à la formation professionnelle et à l'emploi ;
- le titre II porte sur la démocratie sociale ;
- le titre III concerne la dimension régalienne de l'inspection et du contrôle des politiques de l'emploi, du travail et de la formation professionnelle.

Le texte présente entre ses trois titres une cohérence forte :

- l'amélioration du cadre de définition et de mise en œuvre des politiques de l'emploi, du travail et de la formation professionnelle, comme la réforme de la formation professionnelle et de l'apprentissage, permet de nouvelles avancées dans le combat contre le chômage et pour le développement et la sécurisation de l'emploi ;
- il assure la cohérence de réformes trop souvent conduites séparément : par exemple sur la formation

professionnelle en 2004, deux lois successives et non coordonnées, traduisant l'une un accord national interprofessionnel, l'autre une nouvelle étape de décentralisation, ou encore en matière de dialogue social, la loi du 20 août 2008 précitée qui a traité de la représentativité syndicale sans évoquer la représentativité patronale, ni la question du financement de la démocratie sociale ;

- ↳ sur la méthode, il fait aboutir des chantiers ouverts lors des deux grandes conférences sociales de juillet 2012 et juin 2013, qui ont donné lieu à une négociation nationale et interprofessionnelle réussie (accord du 14 décembre sur la formation professionnelle), à une concertation quadripartite Etat-régions-partenaires sociaux inédite sur le compte personnel de formation (travaux achevés en décembre), à des concertations approfondies sur la réforme de l'apprentissage d'une part, et sur les différentes thématiques de la démocratie sociale d'autre part.

Le titre Ier, qui porte sur les réformes relatives à la formation professionnelle et à l'emploi, comprend trois chapitres :

- ↳ le chapitre Ier concerne la formation professionnelle continue et s'attache à traduire au niveau législatif les dispositions de l'accord national interprofessionnel du 14 décembre et le fruit de la concertation Etat-régions-partenaires sociaux sur le compte personnel de formation ;
- ↳ le chapitre II relatif à l'emploi constitue le volet non financier de la réforme de l'apprentissage, en complément de la réforme de la taxe d'apprentissage engagée dans la loi de finances rectificative pour 2013, complété d'autres mesures en faveur de l'emploi, notamment sur l'insertion par l'activité économique ou le contrat de génération ;
- ↳ le chapitre III traite des questions de gouvernance des politiques nationales et régionales en faveur de l'emploi et de la formation professionnelle. Il achève la décentralisation aux régions des compétences de l'Etat en matière de formation professionnelle de publics spécifiques privés d'emploi.

*

Le chapitre Ier compte cinq articles.

Lors de sa création en 1971, le système de formation professionnelle continue avait pour objet essentiel d'assurer un financement pérenne et suffisant pour la formation des salariés.

Si ses principes conservent toute leur légitimité, le niveau élevé du chômage, la discontinuité croissante des trajectoires professionnelles et l'accélération des mutations économiques conduisent de plus en plus à considérer la formation professionnelle comme un levier décisif de l'accès, du maintien et du retour à l'emploi.

De nombreuses réformes sont intervenues ces dernières années, multipliant les ajustements parfois positifs du système sans que ce dernier ne soit jamais réinterrogé dans sa globalité, de sorte qu'il se caractérise aujourd'hui par une complexité et un cloisonnement qui nuisent à son efficacité.

Alors que l'objectif de financement de 1971 semble atteint, les entreprises consacrant à la formation professionnelle des financements allant bien au-delà de leurs obligations légales, force est de constater que les personnes les plus fragiles sur le marché de l'emploi - salariés les moins qualifiés, jeunes sortis du système scolaire sans diplôme, demandeurs d'emploi, salariés dans les plus petites entreprises - n'en bénéficient pas suffisamment.

S'appuyant essentiellement sur le respect par les entreprises d'une obligation fiscale, le système est peu à peu apparu comme centré à l'excès sur les moyens au détriment des finalités : permettre l'accès de tous à la connaissance et aux compétences ; sécuriser les parcours des personnes ; rendre possible la promotion sociale et professionnelle ; renforcer la compétitivité des entreprises.

En cela, dans le prolongement de l'accord national interprofessionnel du 11 janvier 2013 et de la loi n° 2013-504 du 14 juin 2013 relatifs à la sécurisation de l'emploi qui ont créé le compte personnel de formation, l'accord national interprofessionnel du 14 décembre 2013 marque une rupture :

- ↳ en donnant corps au compte personnel de formation, au cœur de la réforme, qui bouleverse le schéma classique d'une formation professionnelle destinée aux salariés, à l'initiative de leur employeur, et financée majoritairement dans le cadre du plan de formation des entreprises ;
- ↳ en substituant pour les employeurs une « obligation de faire » à une « obligation de financer » par le biais de la suppression de la cotisation obligatoire de 0,9 % de la masse salariale due au titre du financement du plan de formation ;
- ↳ en réorientant les fonds de la formation vers la qualification et vers ceux qui en ont le plus besoin grâce à l'augmentation des financements pour la formation des jeunes en alternance, des bas niveaux de qualification, des salariés des petites entreprises et des demandeurs d'emploi ;
- ↳ en simplifiant radicalement le système de collecte, d'affectation et de mobilisation des fonds pour le rendre plus transparent, plus lisible et plus simple d'accès pour les entreprises comme pour les personnes, grâce notamment à la réforme des contributions obligatoires et à la mise en place du conseil en évolution professionnelle ;
- ↳ en dynamisant le dialogue social dans les branches et dans les entreprises sur les enjeux de formation et de

compétences.

Il appartient désormais au législateur de transposer les dispositions de cet accord ambitieux et de lui donner sa pleine portée de réforme en profondeur du système de formation professionnelle, pour en faire un système favorisant davantage la formation de ceux qui en ont le plus besoin et donc rétablissant une plus grande équité dans l'accès à la formation professionnelle, un système faisant de la formation professionnelle un levier clef de la compétitivité de notre pays, un système simplifiant le financement de la formation en désignant des collecteurs uniques et en homogénéisant les taux de contribution.

L'article 1er a pour objet d'organiser la mise en œuvre du compte personnel de formation en posant ses principes et modalités essentielles de fonctionnement. Il supprime par ailleurs le dispositif du droit individuel à la formation (DIF).

Le compte personnel de formation, introduit par la loi du 14 juin 2013 relative à la sécurisation de l'emploi, constitue un élément central de la réforme dont la mise en œuvre permettra d'accroître la cohérence et l'efficacité du système actuel de formation professionnelle.

Les modifications apportées à l'article L. 6111-1 du code du travail ainsi que les nouvelles dispositions introduites par la section première du chapitre III du titre II du livre III de la sixième partie de ce même code posent les principes généraux du compte personnel de formation.

Les nouveaux droits acquis au titre de ce compte sont attachés à la personne et ouverts dès l'entrée dans la vie professionnelle (seize ans, voire quinze ans dans le cadre d'un contrat d'apprentissage pour les jeunes concernés) jusqu'au départ en retraite. Ils sont comptabilisés en heures et mobilisés volontairement par la personne, qu'elle soit salariée ou demandeuse d'emploi, afin de suivre une formation. Le refus par le salarié de mobiliser son compte personnel de formation n'est jamais fautif.

Si la durée de la formation est plus longue que le nombre d'heures inscrites sur le compte, celui-ci peut faire l'objet d'abondements par l'employeur, le salarié, l'organisme paritaire collecteur agréé (OPCA), le fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels, les branches professionnelles, l'Etat, l'institution gérant le compte personnel de prévention de la pénibilité, les conseils régionaux, Pôle emploi et l'association de gestion du fonds de développement pour l'insertion professionnelle des handicapés (AGEFIPH) pour les personnes en situation de handicap.

Le compte personnel de formation peut servir à financer des formations permettant d'acquérir des compétences attestées (qualification, certification, diplôme) en lien avec les besoins de l'économie prévisibles à court ou moyen terme et la sécurisation des parcours professionnels des salariés. Les formations éligibles au compte personnel de formation sont déterminées selon des listes établies par les partenaires sociaux.

Par ailleurs, il est prévu la création d'un système d'information du compte personnel de formation permettant à son titulaire de connaître son nombre d'heures créditées, les formations éligibles, et d'un traitement automatisé permettant la gestion des droits inscrits ou mentionnés dans le compte. La caisse des dépôts et de consignations en sera l'organisme gestionnaire.

Les formations éligibles sont définies parmi les formations sanctionnées par une certification enregistrée au répertoire national de la certification professionnelle, celles sanctionnées par l'obtention d'un certificat de qualification professionnelle, celles sanctionnées par les certifications inscrites à l'inventaire ou visant à acquérir un socle de connaissances et de compétences, celles concourant à l'accès à la qualification des personnes à la recherche d'un emploi et financées par les régions, par Pôle emploi et par l'association de gestion du fonds de développement pour l'insertion professionnelle des handicapés.

Le projet de loi précise ensuite les modalités de mise en œuvre du compte pour les salariés.

Au titre des périodes d'activité, le compte est alimenté de 20 heures par an jusqu'à l'acquisition de 120 heures puis de 10 heures par an jusqu'à un maximum de droits acquis de 150 h. Un abondement supplémentaire de 100 heures est accordé au salarié qui, dans les entreprises de plus de cinquante salariés, n'a pas eu les entretiens professionnels auxquels il a droit ou n'a pas bénéficié d'au moins deux des trois mesures suivantes : action de formation ; progression, salariale ou professionnelle ; acquisition d'éléments de certification, par la formation ou par la validation des acquis de l'expérience. Le compte peut également être abondé par accord d'entreprise, de branche ou par le biais d'un accord conclu par les représentants des salariés et des employeurs signataires de l'accord constitutif d'un OPCA interprofessionnel.

L'accord de l'employeur pour la mobilisation du compte par le salarié n'est pas requis lorsque la formation est faite hors temps de travail, lorsqu'elle vise l'acquisition du socle de compétences ou qu'elle se fait par la mobilisation des 100 heures évoquées ci-dessus acquises lorsque le salarié n'a pas bénéficié des entretiens professionnels ou de deux des trois mesures mentionnées plus haut.

Dans la limite du nombre d'heures inscrites sur son compte personnel de formation, les frais de formation du salarié sont pris en charge par l'employeur en cas d'existence d'un accord d'entreprise spécifique, ou, à défaut, par l'OPCA. Le fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels prend en charge les frais de formation des salariés mobilisant leur compte personnel de formation dans le cadre d'un congé individuel de formation et ceux des demandeurs d'emploi.

Les formations éligibles au titre du compte personnel de formation pour les salariés sont celles qui figurent sur au moins une des listes établies par la commission paritaire nationale de l'emploi de la branche, par le comité paritaire national de la formation professionnelle et de l'emploi (CPNFPE) et par le comité régional de la formation professionnelle et de l'emploi (CPRFPE). Enfin, le projet de loi décrit la mise en œuvre du compte pour les demandeurs d'emploi.

Les formations éligibles au titre du compte personnel de formation sont celles qui figurent sur au moins une des deux listes suivantes : celle établie au niveau national et interprofessionnel (évoquée ci-dessus pour les salariés) ou celle élaborée au niveau régional par les partenaires sociaux régionaux après concertation au sein du bureau du comité régional de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelle (CREFOP). Cette liste régionale est élaborée à partir du programme régional de formation des régions et de Pôle emploi.

Les frais pédagogiques sont pris en charge par le fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels.

Le compte personnel de formation remplace le droit individuel à la formation à compter du 1er janvier 2015. Les heures non consommées au titre du DIF restent utilisables jusqu'en 2021 dans les conditions désormais définies pour le compte personnel de formation.

L'article 2 vise à faire de la formation professionnelle et des compétences des salariés un élément central du dialogue entre salariés et employeurs au sein des branches professionnelles et au sein des entreprises. De nouveaux leviers sont créés à cette fin, au niveau individuel, par le biais de l'entretien professionnel, ou au niveau collectif, avec les instances représentatives du personnel dans le cadre de l'information consultation sur le plan de formation et avec les organisations syndicales de salariés dans le cadre de la négociation relative à la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.

Il renforce la négociation collective et le rôle des instances du personnel en matière de formation professionnelle.

La négociation triennale sur la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) au niveau des branches s'appuie sur les travaux des observatoires prospectifs des métiers et des qualifications mis en place par les commissions paritaires nationales de l'emploi au niveau de chaque branche.

A l'échelle des entreprises, la négociation triennale obligatoire pour les entreprises de trois cents salariés et plus sur la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences s'inscrit dans une ambition bien ancrée de meilleure anticipation des mutations économiques et de leurs conséquences sur l'emploi. Elle doit désormais nécessairement traiter des critères et modalités d'abondement du compte personnel de formation des salariés de l'entreprise. A défaut d'accord d'entreprise à l'issue de cette négociation, l'ensemble des thèmes obligatoirement abordés dans le cadre de la négociation triennale sur la GPEC font l'objet d'une consultation du comité d'entreprise.

La consultation du comité d'entreprise dans les entreprises de cinquante salariés et plus porte désormais non seulement sur l'exécution de l'année précédente et sur le projet de plan pour l'année à venir mais aussi sur l'exécution de l'année en cours. Elle se fait nécessairement lors de deux réunions distinctes et selon un calendrier fixé par accord d'entreprise ou, à défaut, par décret. Elle porte sur un plan de formation qui peut désormais être triennal si un accord d'entreprise le prévoit. Elle nécessite la transmission au comité d'entreprise d'une liste de documents pouvant être complétée par accord d'entreprise.

Afin de mieux apprécier l'évolution des compétences des salariés et de favoriser leur progression professionnelle, le VI de l'article 2 renforce le suivi par l'employeur des compétences et des formations des salariés par la généralisation d'entretiens professionnels tous les deux ans dans toutes les entreprises. Cet entretien est également réalisé après toute longue période d'absence de l'entreprise.

Tous les six ans de présence continue du salarié dans l'entreprise, cet entretien professionnel permet de dresser un bilan de son parcours professionnel et de son accès à la formation.

Le IX de l'article 2 vise à permettre le développement encadré de la formation ouverte et à distance en clarifiant ce que doit prévoir dans ce cas le programme de formation, à savoir notamment la nature des travaux demandés, le temps estimé pour le réaliser et les modalités de suivi et d'évaluation.

L'article 3 a pour buts de réformer les périodes de professionnalisation et de préciser les conditions de mise en œuvre des contrats de professionnalisation.

Il élargit les bénéficiaires potentiels d'une période de professionnalisation et précise l'objet des périodes de professionnalisation.

Les périodes de professionnalisation seront désormais accessibles aux salariés en contrat unique d'insertion ou relevant de structures d'insertion par l'activité économique.

Par ailleurs, l'objet des périodes de professionnalisation est précisé en renforçant leur ambition qualifiante ou certifiante tout en laissant la porte ouverte à des formations visant l'acquisition du socle de compétences.

L'article 3 prévoit également que les périodes de professionnalisation bénéficient d'une durée minimale fixée par décret afin qu'elles répondent précisément à leur objet.

En ce qui concerne les contrats de professionnalisation, l'article 3 consacre le principe de gratuité pour le salarié

concerné et réinscrivent au niveau législatif l'obligation de tutorat dans un objectif d'égal accès, d'accompagnement et de qualité de ces contrats.

Enfin l'article 3 ouvre également l'accès à la préparation opérationnelle à l'emploi, qu'elle soit individuelle ou collective, aux salariés bénéficiaires d'un contrat unique d'insertion ou aux salariés relevant de structures d'insertion par l'activité économique.

L'article 4 a pour objectifs de simplifier et d'optimiser le financement de la formation professionnelle afin qu'elle puisse mieux bénéficier aux publics fragiles et que les dépenses de formation soient davantage considérées par les entreprises comme des investissements.

Le II rappelle que les employeurs ont l'obligation de contribuer au développement de la formation professionnelle continue en finançant directement des actions de formation, notamment au titre du plan de formation, et en s'acquittant de contributions spécifiques.

Ces contributions spécifiques sont repensées. L'obligation fiscale de financement au titre du plan de formation est supprimée ainsi que le système de dépenses libératoires qui l'accompagnait et permettait à une entreprise de réduire ou de se libérer totalement de son obligation si elle finançait directement des actions de formation.

Cet article transforme profondément les modalités de financement de la formation professionnelle continue. A un système dans lequel coexistaient trois contributions dont les taux variaient pour les trois catégories de taille d'entreprise définies (moins de dix salariés ; un à vingt salariés ; plus de vingt salariés) et pour lesquelles les entreprises, hormis les petites, devaient verser leurs contributions à au moins deux organismes collecteurs, est substitué un système où une contribution unique est versée à un unique organisme collecteur paritaire, avec des taux qui ne varient qu'en fonction du passage du seuil de dix salariés.

Ainsi, l'article simplifie les dispositions relatives au versement de la contribution due au titre de la formation professionnelle en uniformisant les taux de contribution et en fixant un taux minimal unique de 0,55 % de la masse salariale pour les entreprises de moins de dix salariés et de 1 % pour les entreprises de dix salariés et plus.

Il pose l'existence d'un financement spécifiquement dédié au compte personnel de formation à hauteur d'au moins 0,2 % de la masse salariale dans toutes les entreprises de dix salariés et plus. Par ailleurs, il traduit la volonté des partenaires sociaux que les employeurs de dix salariés et plus puissent, sous réserve de l'existence d'un accord d'entreprise, financer directement la mise en œuvre du compte personnel de formation de leurs salariés à hauteur d'au moins 0,2 % de leur masse salariale. Cette possibilité est encadrée pour s'assurer qu'à défaut d'utilisation effective de ces fonds au titre du financement des comptes personnels, un reversement soit fait à l'OPCA concerné, ou, à défaut, au Trésor public.

L'employeur versera par ailleurs la contribution unique directement à un seul OPCA selon des modalités de collecte décrites dans l'article 5.

L'article prévoit enfin une entrée en vigueur de la nouvelle contribution au 1er janvier 2015.

L'article 5 a pour objet d'adapter les missions des organismes paritaires et les modalités de gestion et d'utilisation des fonds collectés pour les adapter aux objectifs de la réforme, mais aussi de simplifier le code du travail en rationalisant la structure et l'écriture des articles relatifs aux OPCA.

La réforme du financement de la formation professionnelle continue, la création du compte personnel de formation et du conseil en évolution professionnelle ainsi que les nouvelles orientations fixées par l'ANI au fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels ont un impact important sur les missions et les modalités de fonctionnement des organismes collecteurs paritaires agréés.

L'article 5 actualise la définition et les missions des organismes collecteurs paritaires agréés en intégrant :

la collecte des contributions uniques obligatoires au titre de la formation professionnelle continue, qui implique que les OPCA collectent demain l'ensemble des fonds de la formation professionnelle non directement dépensés par les entreprises, fonds permettant de financer y compris le congé individuel de formation ;

les versements des entreprises donnant lieu à exonération de la taxe d'apprentissage.

Les OPCA deviennent donc des organismes collecteurs globaux des fonds de la formation professionnelle ayant pour mission de favoriser le développement de la formation professionnelle et de l'apprentissage.

L'article 5 définit les missions des OPCA en tant qu'organismes pouvant prendre en charge directement ou indirectement (par le biais d'autres organismes) le financement des formations relevant du plan de formation, du congé individuel de formation, des formations financées au titre du compte personnel de formation, des périodes de professionnalisation et de la préparation opérationnelle à l'emploi. Ils n'assurent en revanche plus aucun financement direct ou indirect des organisations syndicales de salariés et des organisations professionnelles d'employeurs.

Leur rôle en matière de qualité des formations est renforcé et consacré comme l'une de leurs missions à part entière.

Au-delà de la collecte des contributions obligatoires, il leur est reconnu la possibilité de recevoir des contributions supplémentaires conventionnelles ou versées volontairement par les entreprises.

Le IV crée des sections particulières de gestion des contributions en fonction des dispositifs financés. Le V prévoit, au sein de la section consacrée au plan de formation, une gestion des fonds par sous-sections en fonction de la taille des entreprises. Le VI rappelle le principe de mutualisation des fonds dès réception et crée un mécanisme de reversement descendant des fonds dédiés au financement du plan de formation versés par les entreprises de cinquante salariés et plus vers les entreprises de moins de cinquante salariés, selon des modalités fixées par l'OPCA concerné. Il indique la part des fonds reçus par l'OPCA qui devront financer le fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels et le congé individuel de formation, et prévoit qu'un décret en Conseil d'Etat opérera la répartition, au sein de l'OPCA, des fonds dédiés aux actions de professionnalisation, au plan de formation et au compte personnel de formation.

Les points XIV à XVIII modifient substantiellement le fonctionnement du fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels en prévoyant :

- ↳ le versement au FPSPP par les OPCA d'une part, fixée par la loi, de la contribution de 1 % due par les entreprises de dix salariés et plus ;
- ↳ de modifier les missions du fonds paritaire. En effet, que ce soit dans le cadre de la mise en œuvre du compte personnel de formation pour les demandeurs d'emploi ou dans le soutien de l'effort de formation des entreprises de moins de dix salariés, le fonds paritaire voit son champ d'action s'élargir ;
- ↳ enfin, de réformer le fonctionnement de la péréquation, en introduisant un critère favorisant le développement de tous les contrats en alternance et non plus du seul contrat de professionnalisation.

Les XXVI et XXVII prévoient que les OPCA agréés pour collecter les anciennes contributions le demeurent pour collecter la nouvelle contribution instituée par la loi, à l'exception des OPCA agréés pour collecter les fonds du congé individuel de formation, qui sont désormais agréés pour gérer ces fonds.

Pour finir, les organismes paritaires agréés pour la prise en charge du congé individuel de formation font dorénavant l'objet d'un chapitre spécifique dans le code du travail. Ces organismes sont chargés du financement des congés individuels de formation, délivrent le conseil en évolution professionnelle créé par la loi pour la sécurisation de l'emploi du 14 juin 2013, s'assurent de la qualité des formations dispensées et accompagnent les salariés et les demandeurs d'emploi. Ils n'assurent aucun financement, direct ou indirect, des organisations syndicales de salariés et des organisations professionnelles d'employeurs.

Ils reçoivent désormais leurs ressources des collecteurs uniques que sont les OPCA.

*

Le chapitre II du titre Ier comprend également cinq articles, relatifs à l'emploi et notamment à la réforme de l'apprentissage.

Le Pacte national pour la croissance, la compétitivité et l'emploi a fixé l'objectif de faire progresser le nombre d'apprentis de 435 000 aujourd'hui à 500 000 en 2017.

Le Gouvernement a lancé une large concertation relative à l'apprentissage sur la base d'une feuille de route construite à partir des conclusions de la dernière grande conférence sociale. Elle a permis de recueillir les points de vue de plus de trente organisations (partenaires sociaux, régions, chambres consulaires, branches professionnelles, réseaux de l'enseignement supérieur...) sur la base d'un document de cadrage.

Il en est résulté une réforme de la taxe d'apprentissage, votée en loi de finances rectificative pour 2013, destinée à orienter une part croissante de cette taxe vers l'apprentissage lui-même, et à accompagner financièrement le développement quantitatif et qualitatif de l'apprentissage. Après la décision du Conseil constitutionnel sur la loi de finances rectificative pour 2013, une partie de cette réforme de la taxe d'apprentissage sera reprise et précisée pour permettre son entrée en vigueur au 1er janvier 2015.

Le présent projet de loi comporte en complément les dispositions législatives suivantes.

L'article 6 vise à dynamiser les politiques d'apprentissage en élargissant les compétences de la région, en cohérence avec son rôle renforcé dans les circuits financiers de l'apprentissage. La région doit disposer d'outils de pilotage plus nombreux afin de pouvoir mettre en place une politique de l'apprentissage correspondant aux besoins du territoire régional.

Dans cette perspective, l'article 6 met fin au système des contrats d'objectifs et de moyens conclus entre l'Etat et les régions, en cohérence avec la pleine responsabilité de la collectivité régionale sur sa compétence, d'une part, et avec l'affectation directe aux régions des ressources financières correspondantes, d'autre part. La génération actuelle de contrats d'objectifs se poursuivra jusqu'à son terme.

Dans l'exercice de sa compétence, la région pourra, pour déployer son action en matière d'apprentissage, élaborer des contrats d'objectifs et de moyens avec l'Etat (d'une nature différente puisque ne reposant plus sur un cofinancement de la compétence régionale), les organismes consulaires et les organisations représentatives d'employeurs et de salariés.

De même, l'article 6 procède à une décentralisation complète de la création des centres de formation d'apprentis, la région se voyant investie d'une compétence exclusive en la matière.

L'article 7 est relatif au contrat d'apprentissage.

Il vise tout d'abord à préciser les modalités de mise en œuvre de la gratuité de la conclusion du contrat d'apprentissage. Au-delà des dispositions de l'article L. 6224-4 du code du travail qui fixent le principe de la gratuité de la procédure d'enregistrement du contrat d'apprentissage, le principe de la gratuité du contrat d'apprentissage en tant que formation initiale est régi par sa corrélation avec la gratuité scolaire. Il s'agit toutefois de distinguer les frais liés à la formation et les « services hors formation » en excluant le paiement d'une participation financière pour ces derniers. Le présent article réaffirme ce cadre général au bénéfice de l'employeur, mais également de l'apprenti, afin que le développement de l'apprentissage ne soit pas freiné par des obstacles financiers tant en ce qui concerne la conclusion du contrat que son enregistrement.

L'article 7 introduit aussi la possibilité de conclure un contrat d'apprentissage dans le cadre d'un contrat à durée indéterminée, sans remettre en cause la protection particulière dont bénéficie l'apprenti pendant sa période de formation théorique et pratique. Cette disposition permettra notamment pour les jeunes qui en seront bénéficiaires de se trouver en position plus favorable dans leurs recherches de logement ou de prêts bancaires, l'employeur y trouvant aussi un intérêt en termes d'attractivité et de fidélisation à l'issue de la période de formation. Dès la période d'apprentissage terminée, la relation contractuelle se poursuivra dans le cadre du droit commun du contrat de travail.

L'article 7 a enfin pour objet de permettre la généralisation progressive d'une formation adaptée des maîtres d'apprentissage, dans le cadre des conventions de branche applicables.

L'article 8 renforce et précise les missions confiées aux centres de formation d'apprentis (CFA) sur différents registres, notamment la consolidation du projet de formation, l'appui aux jeunes pour la recherche d'employeurs en lien avec le service public de l'emploi et la relation avec les maîtres d'apprentissage.

L'article 9 porte sur les questions financières relatives aux coûts de formation, d'une part, au circuit de la collecte de la taxe d'apprentissage, d'autre part.

Il vise en premier lieu à harmoniser la méthodologie de calcul utilisée par l'ensemble des régions pour déterminer le coût de formation fixé dans la convention de création des CFA. Cette méthodologie de calcul sera fixée par arrêté du ministre chargé de la formation professionnelle sur proposition du conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles qui regroupera l'ensemble des acteurs de l'apprentissage (Etat, régions, partenaires sociaux, organismes consulaires).

Les coûts de formation déterminés dans le cadre de cette méthodologie serviront de base aux versements obligatoires de taxe d'apprentissage effectués par les entreprises au titre de la formation de leurs apprentis.

L'article 9 prévoit par ailleurs une rationalisation du réseau des organismes collecteurs de la taxe d'apprentissage (OCTA) que ce soit au niveau national ou régional, ramenant leur nombre de près de 150 au total à une vingtaine au niveau national et à un par région.

Au niveau national, seuls les organismes paritaires collecteurs agréés de branches professionnelles ou interprofessionnels pourront être agréés pour collecter et reverser la taxe d'apprentissage. Dans ce cadre, des convention-cadres de coopération pourront être conclues avec les ministères pour développer les formations professionnelles et technologiques initiales.

Au niveau régional, une seule chambre consulaire sera habilitée à collecter et reverser les fonds affectés de la taxe d'apprentissage, selon des modalités définies dans le cadre d'une convention conclue avec les autres chambres consulaires de la région.

Cette convention pourra prévoir une délégation à des chambres consulaires de la collecte et de la répartition des fonds affectés de la taxe d'apprentissage après avis des services chargés du contrôle de la formation professionnelle.

Les missions des OCTA et leurs modalités de financement seront définies, au niveau régional, dans une convention d'objectifs et de moyens conclue avec les collecteurs régionaux inter-consulaires ou seront intégrées, au niveau national, dans le cadre des conventions d'objectifs et de moyens d'ores et déjà signées avec les OPCA.

Cet article établit des règles de transparence en imposant aux OPCA/OCTA la tenue d'une comptabilité analytique afin de pouvoir assurer une traçabilité des versements perçus et effectués au titre de l'apprentissage, mais également en établissant une interdiction de cumul d'activités pour les salariés et administrateurs des OCTA, chargés du reversement des fonds non affectés de la taxe d'apprentissage et ceux des CFA, bénéficiaires de ces reversements.

Il fixe également les conditions de cessation des activités d'un OCTA et organise une période transitoire concernant la mise en œuvre de la réforme de la collecte.

L'article précise également les conditions dans lesquelles les OCTA procèdent à l'affectation des fonds dits libres,

non affectés par les entreprises, en fixant une procédure nouvelle associant la gouvernance régionale, en particulier le conseil régional, afin d'assurer la meilleure complémentarité des financements.

Enfin, l'article instaure des dispositions spécifiques pour le versement de la taxe d'apprentissage pour les employeurs de salariés intermittents du spectacle.

L'article 10 propose des mesures d'amélioration de plusieurs autres dispositifs de la politique de l'emploi.

En premier lieu, le texte procède à une amélioration du dispositif du contrat de génération lorsqu'il est utilisé comme un outil de transmission d'entreprise. Le chef d'entreprise, âgé d'au moins cinquante-sept ans, qui embauche un jeune âgé de moins de vingt six ans en contrat à durée indéterminée (CDI), dans la perspective d'une transmission d'entreprise peut bénéficier de l'aide contrat de génération. Au regard des observations sur l'âge des jeunes susceptibles de reprendre une entreprise, l'âge du jeune est porté à trente ans, pour accroître les possibilités de transmission d'entreprise.

L'article 10 prévoit ensuite des dispositions sur les périodes de mise en situation en milieu professionnel, qui permettent à une personne de se confronter à des situations réelles de travail pour découvrir un métier ou un secteur d'activité, confirmer un projet professionnel, acquérir de nouvelles compétences ou initier une démarche de recrutement. Cette possibilité existe aujourd'hui de manière éclatée dans le code du travail pour les salariés en contrat aidé ou en contrat à durée déterminée d'insertion (CDDI). Il est proposé d'harmoniser le cadre juridique applicable et d'étendre cette possibilité à toutes les personnes faisant l'objet d'un accompagnement social ou professionnel, sur prescription d'un opérateur du service public de l'emploi ou d'une structure de l'insertion par l'activité économique.

L'article 10 comporte également des dispositions relatives à l'insertion par l'activité économique, dans le cadre de la réforme engagée de son financement. Les structures de l'insertion par l'activité économique (SIAE) sont des structures privées de divers statuts subventionnées par l'Etat qui embauchent pour une durée déterminée des personnes éloignées de l'emploi et qui mettent en œuvre un accompagnement socioprofessionnel visant un accès ou un retour à l'emploi.

La réforme du financement se traduira par la généralisation en 2014 d'une seule modalité de financement pour toutes les SIAE : l'aide au poste d'insertion. Dans ce nouveau cadre, les embauches financées par aide au poste seront réalisées sous la forme de CDDI. Pour les ateliers et chantiers d'insertion (ACI), cette aide au poste se substituera aux aides actuellement accordées via le contrat unique d'insertion-contrat d'accompagnement dans l'emploi (CUI-CAE) à compter des embauches conclues à partir du 1er juillet 2014.

Les dispositions ont pour objet d'introduire ou d'adapter des dispositions existantes en vue de l'entrée en vigueur de la réforme du financement des structures de l'institut d'administration des entreprises (IAE) en 2014. Il s'agit :

- d'étendre au CDDI dans les ACI la possibilité qui existe actuellement pour les contrats aidés de déroger à la durée hebdomadaire de travail de 20h ;
- de supprimer des dispositions relatives aux contrats aidés dans les ACI rendues caduques par la réforme ;
- de permettre aux collectivités territoriales, qui sont susceptibles de porter des ACI, de recruter en CDDI.

L'article comporte enfin en son XIII une mesure concernant les nouvelles règles applicables au travail à temps partiel, en application de la loi n° 2013-504 du 14 juin 2013 relative à la sécurisation de l'emploi. Cette loi, qui a retranscrit l'accord national interprofessionnel du 11 janvier 2013, a permis de renforcer la protection des salariés à temps partiel, en instaurant notamment une durée minimale hebdomadaire de vingt-quatre heures. Cette durée minimale est applicable à tout contrat à temps partiel conclu à partir du 1er janvier 2014.

Le législateur a toutefois prévu qu'une durée inférieure à vingt-quatre heures pourra être fixée par convention ou accord de branche étendu s'il comporte des garanties quant à la mise en œuvre d'horaires réguliers ou permettant au salarié de cumuler plusieurs activités.

Afin de donner un délai supplémentaire aux branches pour mettre en œuvre ces nouvelles dispositions et leur permettre ainsi de négocier dans les meilleures conditions, le XIII suspend à compter du 22 janvier (date de présentation de la loi au conseil des ministres) jusqu'au 30 juin 2014 l'application des dispositions issues de la loi du 14 juin 2013 sur la durée minimale hebdomadaire.

*

Le chapitre III du titre Ier porte sur la gouvernance nationale et régionale des politiques de l'emploi et de la formation professionnelle et sur la décentralisation de compétences résiduelles de l'Etat en matière de formation professionnelle. Il comprend quatre articles.

L'article 11 porte sur le renforcement des compétences des régions. Il précise les conditions dans lesquelles la région organise et finance le service public régional de la formation professionnelle, afin de garantir l'accès à la qualification.

La région est désormais compétente vis-à-vis de tous les publics, y compris ceux relevant jusqu'à présent de la compétence de l'Etat (personnes handicapées, Français établis hors de France, personnes placées sous main de justice). Elle est également compétente vis-à-vis des personnes ayant quitté le système scolaire pour organiser les

actions de lutte contre l'illettrisme et les formations permettant l'acquisition d'un socle de connaissances et de compétences, en complément de la politique nationale de lutte contre l'illettrisme conduite par l'Etat.

La région coordonne l'achat public de formations pour son compte et, concernant les formations collectives, pour le compte de Pôle emploi, et offre aux départements qui le souhaitent la possibilité d'effectuer l'achat public de formation.

La région acquiert également la possibilité, dans le respect des règles de la commande publique, d'habiller des organismes pour la mise en œuvre d'actions de formation en direction de publics en difficulté (jeunes et adultes rencontrant des difficultés particulières d'apprentissage ou d'insertion). A ce titre, l'article 11 pose les bases de la reconnaissance dans ce cadre d'un service intérêt économique général autour de la formation de ces publics et de leur accompagnement.

Un droit d'option est par ailleurs ouvert aux régions intéressées en vue d'une dévolution par l'Etat du patrimoine immobilier utilisé par l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) dans le cadre de son activité.

L'article 11 investit également la région de prérogatives supplémentaires en matière de formations sanitaires : elle est notamment chargée de proposer à l'Etat le nombre d'étudiants ou d'élèves à admettre en première année pour une formation donnée. De même, en matière de formations sociales, la région est chargée de l'agrément des établissements dispensant ces formations.

L'article 12 concerne le service public de l'orientation et le conseil en évolution professionnelle.

Il précise les rôles respectifs de l'Etat et de la région. L'Etat définit au niveau national la politique d'orientation. La région coordonne, sur son territoire, l'action des organismes participant au service public de l'orientation. Elle assure, en outre, l'information sur la validation des acquis de l'expérience et met en réseau les centres de conseil en validation des acquis de l'expérience. Elle arrête, enfin, le cahier des charges sur la base duquel les organismes qui proposent à toute personne un ensemble de services sont reconnus comme participant au service public de l'orientation.

L'article 12 précise également le cadre du conseil en évolution professionnelle dont l'objectif est de favoriser l'évolution et la sécurisation du parcours professionnel des actifs.

L'offre de service associée est définie par un cahier des charges national et mise en œuvre, au plan local, dans le cadre du service public de l'orientation.

Ce service gratuit est délivré par cinq opérateurs désignés par la loi (Pôle emploi, l'Association pour l'emploi des cadres, les Cap emploi, les missions locales et les organismes paritaires collecteurs agréés au titre du congé individuel de formation) ainsi que par des opérateurs régionaux désignés par la région, après concertation au sein du bureau du comité régional de l'emploi, de la formation et de l'orientation.

Il consiste à accompagner les projets d'évolution professionnelle et à faciliter, en lien avec les besoins économiques des territoires, l'accès à la formation, notamment au compte personnel de formation.

L'article 13 simplifie la procédure d'adoption du contrat de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelles tout en enrichissant ses thématiques et en inscrivant ce support contractuel plus fortement dans une logique de négociation quadripartite, les représentants des organisations syndicales de salariés et d'employeurs pouvant en devenir dorénavant signataires.

L'article 14 simplifie la gouvernance nationale et régionale de la formation professionnelle et de l'emploi. Au niveau national, il procède à la fusion du Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie et du Conseil national de l'emploi, réunis en un Conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles, permettant ainsi d'assurer dans des domaines très liés (emploi, formation professionnelle, orientation) une concertation renforcée entre l'Etat, les collectivités territoriales, les partenaires sociaux et les autres parties prenantes.

Dans le même esprit, il est procédé à la création des comités régionaux de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles, issus de la fusion des comités de coordination régionaux de l'emploi et de la formation professionnelle (CCREFP) avec le conseil régional de l'emploi. En leur sein, un bureau réunira l'Etat, la Région et les partenaires sociaux régionaux. Il sera le lieu de la concertation renforcée autour notamment des programmes régionaux de formation des demandeurs d'emploi, du compte personnel de formation ou du financement de l'apprentissage.

L'article 14 pose l'existence législative de la gouvernance interprofessionnelle nationale et régionale, entre les partenaires sociaux représentatifs. Celle-ci est notamment appelée à jouer un rôle majeur dans la définition des formations éligibles au compte personnel de formation.

L'article 15 pose le principe et les modalités de la compensation aux régions des transferts de compétence impliqués par le projet de loi, aux articles 6 (centres de formation pour apprentis nationaux) et 11 (décentralisation des compétences résiduelles en matière de formation professionnelle de publics spécifiques notamment). Ces transferts s'accompagneront des moyens financiers correspondants dans le projet de loi de finances pour 2015.

Le titre II du projet de loi porte sur la réforme de la démocratie sociale. Il comprend quatre articles.

L'article 16 crée un cadre pour la détermination de la représentativité patronale, traduisant la volonté partagée d'avancer sur ce sujet depuis la première grande conférence sociale de juillet 2012.

Il s'agit d'une étape majeure en matière de relations sociales. Jusqu'à présent, contrairement aux organisations de salariés, aucun texte ne définissait les conditions d'établissement et d'exercice de la représentativité de ceux qui sont appelés à négocier au quotidien dans les branches professionnelles et au niveau national et interprofessionnel avec les organisations de salariés en matière d'emploi, de conditions de travail, de rémunérations ou de formation professionnelle. Avec ce texte, les règles du jeu seront établies clairement et chacun pèsera de son vrai poids dans la négociation collective, tant du côté des salariés que du côté des employeurs.

Prenant acte de la « position commune » rendue publique le 19 juin 2013, à la veille de la deuxième grande conférence sociale, par le Mouvement des entreprises de France (MEDEF), la Confédération générale des petites et moyennes entreprises (CGPME), et l'Union professionnelle artisanale (UPA), le Gouvernement a souhaité que les principes posés par ces organisations interprofessionnelles fassent l'objet d'un travail d'approfondissement qu'il a confié au directeur général du travail.

Celui-ci a remis son rapport le 23 octobre dernier au ministre du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social. Ce rapport constitue la source d'inspiration principale du texte. Déclinant et prolongeant de manière opérationnelle la position commune qui portait essentiellement sur la représentativité patronale au niveau national et interprofessionnel, le rapport aborde non seulement la question de la représentativité au niveau des branches professionnelles mais formule également des propositions en matière de validité des accords collectifs. Il met par ailleurs l'accent sur la nécessaire transparence financière des comptes des organisations professionnelles qui doit accompagner l'établissement de leur représentativité et fonder un système reposant sur la prise en compte de leurs adhérents comme critère de mesure de leur audience. Le rapport propose enfin des outils et des objectifs en vue de diminuer le nombre de branches professionnelles.

L'article 16 repose sur trois grands principes : le pragmatisme, afin de permettre à la négociation collective de se poursuivre dans des conditions renouvelées ; la transparence, qui doit s'imposer en particulier en matière d'établissement des cotisations et de certification des comptes ; la recherche de symétrie avec la représentativité syndicale, en imposant aux organisations d'employeurs le respect de la totalité des critères retenus par la loi du 20 août 2008 précitée pour les organisations de salariés (ex : ancienneté, respect des valeurs républicaines, indépendance, influence), à l'exception de celui de l'audience. Sur ce sujet, il existe des différences fondamentales entre organisations de salariés et d'employeurs. Si la légitimité des premières repose sur l'élection organisée auprès des salariés, celle des secondes ne peut être fondée que sur l'adhésion des entreprises. Cette adhésion a une signification particulière en termes de reconnaissance de la capacité à négocier et emporte des conséquences juridiques spécifiques en termes d'opposabilité des accords.

L'article 16 énumère les critères cumulatifs de représentativité communs à deux niveaux de négociation collective (branche et niveau national et interprofessionnel), détermine les conditions de reconnaissance de la représentativité des organisations d'employeurs aux différents niveaux de négociation (le seuil d'audience que les organisations d'employeurs doivent atteindre si elles veulent être reconnues représentatives est fixé à 8 % de l'ensemble des entreprises adhérant à des organisations d'employeurs). La représentativité des organisations d'employeurs au niveau national et interprofessionnel requiert en outre une représentativité dans quatre secteurs (industrie, construction, commerce et services).

L'article 16 pose également des règles en matière de traitement des multi-adhésions, c'est-à-dire des cas dans lesquels une organisation d'employeurs présente au niveau d'une branche professionnelle adhère à plusieurs organisations d'employeurs présentes au niveau national et interprofessionnel. Dans cette hypothèse, il est prévu que l'organisation de branche répartisse ses entreprises adhérentes et leurs salariés entre les différentes organisations, sans pouvoir affecter à chacune une part inférieure à un niveau minimal déterminé par décret et encadré par la loi.

L'article prévoit qu'un accord collectif ne peut pas être étendu s'il a fait l'objet d'une opposition d'organisations d'employeurs reconnues représentatives au niveau considéré représentant des entreprises employant plus de 50 % des salariés des entreprises adhérant aux organisations syndicales d'employeurs reconnues représentatives à ce niveau.

Le texte vise par ailleurs à donner au ministre chargé du travail des pouvoirs en matière de restructuration des branches professionnelles, dès lors que les organisations d'employeurs représentatives à ce niveau ont pour adhérents moins de 5 % des entreprises de la branche et que cette dernière se caractérise par une activité conventionnelle très faible.

Enfin, il est prévu que la première mesure d'audience aura lieu en 2017 et que l'obligation de certification des comptes, telle qu'elle résulte du présent projet de loi, s'applique à compter de l'exercice comptable 2015.

L'article 17 introduit des ajustements nécessaires aux dispositions sur la représentativité syndicale issues de la loi du 20 août 2008 précitée, suite au bilan établi en décembre 2013 par le Haut conseil du dialogue social.

La réforme de la représentativité syndicale, issue de la loi du 20 août 2008 précitée complétée par la loi n° 2010-1215 du 15 octobre 2010 complétant les dispositions relatives à la démocratie sociale issues de la loi n° 2008-789 du 20 août 2008, a permis une profonde refonte des règles organisant la représentation des salariés par les organisations syndicales dans l'entreprise, dans les branches et au niveau national et interprofessionnel.

La légitimité tirée de l'élection fonde désormais la représentativité des organisations syndicales à tous les niveaux de représentation et leur capacité à construire par le biais des négociations collectives les règles qui s'appliquent à l'ensemble des salariés, syndiqués ou non.

La mise en œuvre des nouvelles règles de représentativité a fait l'objet d'un suivi et d'un bilan complet dans le cadre du Haut conseil du dialogue social. Ce bilan fait l'objet d'un rapport, transmis au Parlement.

Dans le prolongement de ce bilan, les dispositions de l'article 17 procèdent à une série d'ajustements en vue de clarifier, simplifier et, le cas échéant, adapter au regard des insuffisances identifiées, les dispositions actuellement en vigueur. Les ajustements proposés visent principalement à garantir une meilleure sécurité juridique pour les représentants syndicaux des salariés et pour les entreprises en intégrant notamment les réponses apportées par la jurisprudence.

Ces ajustements n'épuisent pas les adaptations nécessaires au dispositif issu des lois du 20 août 2008 et du 15 octobre 2010 précitées, en particulier s'agissant de la représentativité dans les très petites entreprises. Ces adaptations nécessitent de travaux de concertation complémentaires dans le cadre du Haut conseil du dialogue social avant leurs éventuelles traductions législatives pour la deuxième mesure de l'audience en 2017.

Les dispositions de l'article instaurent un délai entre l'invitation à négocier le protocole d'accord préélectoral et la première réunion de négociation avec les organisations syndicales, et allongent en conséquence le délai global des négociations préélectorales. Ces délais permettront une meilleure anticipation des élections par les organisations syndicales.

L'article sécurise les mandats des élus en cas de procédure d'arbitrage et clarifie les conditions d'intervention de l'autorité administrative lorsqu'aucune négociation n'a pu être engagée pour préparer le processus électoral.

Il harmonise et clarifie les règles de validité des différentes clauses du protocole d'accord préélectoral.

Il prévoit les modalités selon lesquelles le syndicat doit porter à la connaissance des électeurs lors du dépôt de sa liste l'organisation syndicale à laquelle il est affilié pour permettre à celle-ci d'agréger aux niveaux supérieurs les suffrages recueillis par son syndicat affilié. Ces dispositions s'appliqueront à compter du 1er janvier 2015.

Les dispositions de l'article précisent la date de fin du mandat de délégué syndical en procédant à la codification de la jurisprudence sur ce point.

Elles assouplissent les règles de désignation d'un délégué syndical lorsque l'organisation syndicale représentative ne dispose d'aucun candidat ayant recueilli 10 % des suffrages sur son nom propre. Elles permettent également la désignation d'un délégué syndical sur un périmètre différent de celui sur lequel est organisée l'élection sur laquelle se fonde la mesure de la représentativité, pour permettre en particulier une désignation du délégué syndical au plus près des salariés.

Elles rétablissent, conformément aux préconisations de la Cour de cassation, la condition pour l'organisation syndicale d'être représentative pour lui permettre de désigner un représentant syndical au comité d'entreprise.

Elles intègrent enfin l'exigence de transparence financière dans les critères de recevabilité des candidatures des organisations aux élections dans les très petites entreprises. Ce critère constitue ainsi un élément du socle commun applicable pour les organisations syndicales comme patronales pour l'ensemble des niveaux de représentations.

L'article 18 pose des règles nouvelles relatives au financement des organisations syndicales et patronales.

Pour faire vivre la démocratie sociale et exercer leurs missions, les organisations syndicales et patronales mobilisent au quotidien des ressources financières, qui sont retracées dans les comptes certifiés qu'elles publient désormais en application de la loi.

Les ressources financières des organisations reposent en premier lieu sur les cotisations de leurs adhérents. Ces dernières constituent l'assise nécessaire sur laquelle se fonde l'action de représentation et de défense des intérêts qui est au cœur du rôle institutionnel et statutaire des organisations syndicales et patronales. Cette assise n'a pas à être modifiée et n'est pas touchée par le dispositif proposé. Les mécanismes existants incitatifs à l'adhésion - tel que le crédit d'impôt désormais applicable, depuis la loi de finances pour 2013, aux cotisations des salariés aux organisations syndicales - visent à la consolider. Les règles encadrant la représentativité syndicale, ainsi que les règles proposées par le présent projet de loi pour la représentativité patronale, accordent une place essentielle au critère de l'autonomie financière des organisations.

Construite au fil de l'histoire sociale du pays, la gestion paritaire d'organismes en charge de politiques d'intérêt général (formation professionnelle, assurance chômage, retraites complémentaires, etc.) est également source de financements des organisations syndicales et patronales.

Ce sont ces financements qui doivent être aujourd'hui réformés pour pallier aux fragilités qu'ils véhiculent :

- ▷ éclatés entre les différents organismes paritaires, ils n'offrent pas de garanties quant à une transparence globale des sources de financement des organisations ;
- ▷ rattachés directement aux ressources des organismes paritaires, ils présentent le risque d'une confusion entre la politique menée par l'organisme et l'incidence de celle-ci sur les finances des organisations ;
- ▷ cloisonnés à raison de leur origine, ils ne permettent pas une prise en charge satisfaisante des missions d'intérêt général accomplies par les organisations au titre de leur participation à la construction des politiques publiques dépassant la sphère du paritarisme de gestion.

En outre, les financements existants destinés aux organisations syndicales au titre de la formation économique et sociale syndicale (financement public et financement par les entreprises) doivent être repensés à l'aune des évolutions issues de la mesure de l'audience syndicale, d'une part, de la réforme de la formation professionnelle, d'autre part.

Sans modifier l'assise de financement tiré des cotisations des adhérents, l'article 18 opère une refonte et une clarification globale des ressources des organisations à travers la mise en place d'un fonds paritaire de financement dédié, qui a vocation à se substituer aux financements actuels issus du paritarisme, en garantissant un niveau équivalent de ressources globales et un niveau égal de contribution financière des entreprises, et à intégrer les ressources publiques accordées aux organisations.

Le fonds paritaire est alimenté :

- ▷ par une contribution des entreprises assise sur leur masse salariale. Son taux, encadré par une fourchette précisée dans la loi, est défini par accord entre les organisations représentatives d'employeurs et de salariés au niveau national et interprofessionnel, agréé par le ministre chargé du travail ou, à défaut d'un tel accord ou de son agrément, par décret. La contribution des entreprises ne crée pas une charge financière nouvelle pour elles : elle se substitue notamment aux sommes versées aujourd'hui par les entreprises dans le cadre de la collecte relative à la formation professionnelle ou pour le financement du congé de formation économique et sociale syndicale ;
- ▷ le cas échéant, par une participation volontaire d'organismes à vocation nationale gérés majoritairement par les organisations syndicales de salariés et les organisations professionnelles d'employeurs. La liste de ces organismes pouvant verser une participation au fonds sera fixée par l'accord national interprofessionnel mentionné ci-dessus ou, à défaut d'un tel accord ou de son agrément, par décret ;
- ▷ par une subvention de l'Etat.

Le fonds a vocation à contribuer à financer la conception, la gestion, l'animation et l'évaluation des politiques menées paritairement, la participation des organisations syndicales et patronales à la conception des politiques publiques relevant de la compétence de l'Etat auxquelles les partenaires sociaux sont associés, et, s'agissant des organisations syndicales de salariés, la formation économique et sociale syndicale et l'information du réseau des adhérents.

Sont éligibles au titre des financements dédiés à la gestion paritaire, les organisations syndicales et patronales représentatives au niveau national et interprofessionnel ainsi que les organisations représentatives au niveau des branches qui y concourent. Divisés à parité entre les organisations syndicales et patronales, ces financements sont répartis entre les organisations de manière uniforme entre les organisations syndicales et sur la base des mandats paritaires exercés pour les organisations patronales ou de l'audience dans l'attente de l'aboutissement de la réforme de la représentativité patronale.

Sont éligibles au titre des financements liés à la participation à la conception des politiques publiques, les organisations syndicales et patronales représentatives au niveau national et interprofessionnel ainsi que les organisations syndicales dont l'audience est supérieure à 3 %. Les sommes attribuées à ce titre sont réparties sur une base forfaitaire entre les organisations.

Les crédits dédiés à la formation économique et sociale syndicale et pour l'animation et l'information des salariés exerçant des fonctions syndicales sont attribués aux organisations syndicales dont l'audience est supérieure à 3 % en tenant compte de leur audience respective.

Le fonds paritaire est administré par une association paritaire regroupant les organisations syndicales et patronales représentatives au niveau national et interprofessionnel, qui en assurent la présidence de manière tournante. Un commissaire du Gouvernement est désigné par le ministre chargé du travail.

Les organisations bénéficiaires des financements du fonds paritaire rendent compte de l'utilisation des sommes allouées dans un rapport annuel public. En l'absence de rendu-compte, les fonds peuvent être suspendus. Chaque année, le fonds adresse au Parlement et au Gouvernement un rapport sur l'utilisation des fonds.

L'article tire les conséquences de la mise en place du fonds paritaire en posant le principe de l'interdiction du financement direct ou indirect des partenaires sociaux par les organismes dont la liste est définie par décret à compter du premier exercice suivant la parution de ce dernier. Il autorise la prise en charge directe des frais de déplacement et de restauration.

Il abroge le dispositif dit du 0,08 % qui impose à certains employeurs de maintenir le salaire de leur salariés en formation syndicale, cette prise en charge étant désormais assurée pour l'ensemble de salariés concernés par la mobilisation d'une fraction de la contribution assise sur l'ensemble des entreprises.

Il ajuste les dispositions relatives à la formation économique et sociale syndicale du code du travail pour tenir compte de la gestion des fonds au travers du fonds paritaire et pour en élargir et simplifier l'accès.

L'article 19 pose un cadre nouveau pour la transparence des comptes des comités d'entreprise.

La réglementation actuelle sur les comptes des comités d'entreprise est insuffisante, comme l'a souligné à plusieurs reprises la Cour des comptes dans de récents rapports.

Ce sont les organisations syndicales elles-mêmes qui, en 2011, ont souhaité que soit engagé un travail pour moderniser les dispositions du code du travail en la matière, dans la continuité des règles instaurées par la loi du 20 août 2008 précitée.

Suite à cette demande, le Gouvernement a engagé une série de consultations avec les partenaires sociaux, qui ont abouti au constat de l'inapplicabilité de la réglementation actuelle et à la mise en place, en décembre 2011, d'un groupe de travail présidé par le directeur général du travail.

Les travaux ont été menés en toute transparence dans le cadre de ce groupe de travail associant les organisations syndicales et patronales, ainsi que le ministère de l'économie et des finances, la Chancellerie et l'Autorité des normes comptables.

Le présent projet est l'aboutissement de ce processus, auquel ont également été associés la Compagnie nationale des commissaires aux comptes et l'ordre des experts-comptables.

L'enjeu pour le groupe de travail était de permettre que tous les comités d'entreprise soient concernés par la transparence, sans que les obligations ainsi mises en place n'entravent le fonctionnement des comités d'entreprise de petite taille et ne grèvent de manière non justifiée leur budget.

Dans un contexte où le rôle du comité d'entreprise gagne en importance (consultation sur les orientations stratégiques suite à la loi sur la sécurisation de l'emploi, renforcement des consultations sur les événements qui ont un impact sur la marche de l'entreprise, etc.), il est important que les élus aient le temps de se centrer sur le cœur de leurs missions. Beaucoup de comités d'entreprise ont peu de moyens ; il ne s'agit pas de générer des charges administratives en décalage avec cette réalité.

Le présent article répond à cette problématique en prévoyant des obligations adaptées à la taille des comités d'entreprise.

L'article prévoit que tous les comités d'entreprise, quelles que soient leurs ressources, établissent des comptes annuels. Des modalités différentes d'établissement des comptes sont prévues en fonction de seuils relatifs à leur taille : comptabilité ultra simplifiée, comptabilité avec présentation simplifiée des comptes annuels et comptabilité et présentation de comptes annuels de droit commun.

L'article prévoit également l'obligation que tous les comités d'entreprise élaborent un rapport présentant des informations qualitatives sur leurs activités et leur gestion financière et que ce rapport comme les comptes soient portés à la connaissance des seuls salariés.

L'article met en place une obligation de consolidation et de certification des comptes ainsi qu'une procédure d'alerte pour les comités dont les ressources sont les plus élevées.

L'article instaure la commission des marchés qui doit être créée dans les comités qui disposent des ressources les plus importantes. Cette commission choisit les fournisseurs et les prestataires du comité et établit un rapport d'activité annuel qui est annexé au rapport du comité d'entreprise.

L'article prévoit la mise en place d'un règlement intérieur dans les comités d'entreprise et précise les conditions d'application des obligations nouvelles aux différents types de comités d'entreprise (comité central d'entreprise, comité d'établissement, etc.).

L'article rend enfin les nouvelles dispositions applicables aux institutions sociales spécifiques des industries électriques et gazières.

Le titre III du projet de loi fait évoluer le rôle régalien de l'Etat en matière d'inspection du travail et de contrôle de la formation professionnelle et de l'apprentissage.

L'article 20 renforce les moyens de contrôle et le régime des sanctions lié au système d'inspection du travail, en vue de garantir une meilleure effectivité du droit du travail.

Le I élargit les pouvoirs d'intervention de l'inspection du travail en matière de santé et de sécurité du travail.

Le projet améliore les moyens d'expertise technique à disposition de l'inspection du travail. Les agents de contrôle

pourront demander aux employeurs de faire procéder à des analyses de substances, matériaux, équipements ou matériel en vue de déterminer la présence d'agents physiques, chimiques ou biologiques dangereux pour les travailleurs.

L'article prévoit également un élargissement du champ d'application du dispositif d'arrêt temporaire de travaux actuellement prévu à l'article L. 4731-1 du code du travail en cas de constatation par l'agent de contrôle d'un danger grave et imminent pour les travailleurs. Le dispositif de retrait immédiat des travailleurs pourra ainsi être mis en œuvre dans tous les secteurs professionnels et pas seulement sur les chantiers du BTP. Le champ d'intervention est élargi à toutes les activités exposant à l'amiante et sont ouverts des domaines nouveaux concernant les risques liés à l'utilisation d'équipements de travail dangereux et les risques électriques.

L'article propose ensuite une simplification du dispositif d'arrêt temporaire d'activité en cas de situation dangereuse avérée résultant de l'exposition des travailleurs à des agents chimiques cancérogènes, mutagènes et toxiques pour la reproduction (CMR) suite à une mise en demeure de remédier à la situation non assortie d'effet. L'obligation de procéder systématiquement à un mesurage de la valeur limite d'exposition professionnelle (VLEP) sur demande de l'inspecteur du travail est supprimée, ce qui permettra d'élargir la capacité d'intervention de l'inspection du travail au-delà des 13 agents chimiques CMR pour lesquels existe une telle valeur limite contraignante. Par souci de cohérence, le régime juridique de la mise en demeure préalable est aligné sur celui des mises en demeure préalables obligatoires avant procès-verbal, la voie de recours est ainsi portée devant le directeur régional des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi (DIRECCTE) plutôt que devant le juge des référés.

L'article procède à des aménagements terminologiques afin de prendre en compte le nouvel article L. 8112-1 (cf. infra). Les décisions d'arrêts de travaux et d'activité entrent dans le champ d'attribution de tous les agents de contrôle et ne sont plus un pouvoir propre de l'inspecteur du travail.

Il procède ensuite une mise en cohérence en étendant la garantie du salaire jusqu'à présent prévue uniquement pour les cas d'arrêt de travaux aux situations d'arrêts d'activité dans le domaine du risque chimique.

L'article prévoit une voie de recours devant le juge administratif en cas de décision d'arrêt de travaux ou d'activité résultant des articles L. 4731-1 ou L. 4731-2 plutôt que la voie du référé judiciaire instaurée en 1991 à une époque où le référé administratif n'existait pas.

Afin de renforcer l'effectivité des nouvelles dispositions législatives, l'article crée un dispositif d'amendes administratives en cas de non-respect des dispositifs d'arrêt de travaux ou d'activité résultant des articles L. 4731-1 ou L. 4731-2 et en cas de non-respect des demandes de vérification, d'analyse et de mesure résultant de l'article L. 4722-1.

Le II de l'article modifie les dispositions du livre Ier de la huitième partie du code du travail concernant l'inspection du travail.

Il procède à un réaménagement des chapitres Ier et II du titre Ier concernant la compétence des agents de l'inspection du travail :

- il rétablit l'article L. 8112-3 dans le chapitre qui le concerne et prend en compte le déclassement des dispositions concernant les fonctionnaires de contrôle assimilés dans la partie réglementaire du code du travail opérée au moment de la recodification ;
- il modifie le plan du chapitre II afin de prendre en compte la mise en extinction progressive du corps de contrôleur du travail au profit du corps des inspecteurs du travail ;
- il précise quels agents ont vocation à exercer les attributions de contrôle au sein du système d'inspection du travail : il s'agira des inspecteurs et contrôleurs du travail affectés dans une section d'inspection du travail au sein d'une unité de contrôle ou dans une unité régionale de contrôle, ou responsables des unités de contrôle, ou membres du groupe national de contrôle, d'appui et de veille. C'est au niveau réglementaire que seront précisées les modalités d'exercice de ces attributions dans le cadre de la nouvelle organisation du système d'inspection du travail ;
- il abroge l'article L. 8112-4 devenu désuet depuis l'abrogation du décret du 22 juillet 1941 (article R. 611-5 de l'ancien code du travail non repris lors des opérations de recodification). Il abroge aussi l'article L. 8112-5 qui était propre aux contrôleurs du travail. Ces articles sont remplacés par les nouveaux articles L. 8112-4 à L. 8112-6 relatifs à la compétence territoriale des agents de contrôle.

L'article modifie également le chapitre III du titre Ier relatif aux prérogatives et moyens d'intervention de l'inspection du travail :

- il élargit les possibilités d'accès aux documents par les agents de contrôle afin de faciliter leur travail d'enquête. Il s'agit, d'une part, de pouvoir avoir accès à tous les documents nécessaires au contrôle et pas seulement aux documents obligatoires prévus par le code du travail, d'autre part, de pouvoir en obtenir une copie ;
- dans le cadre de la création de nouvelles sanctions administratives en cas de manquement à certaines dispositions du code du travail (voir infra), il précise que l'agent de contrôle a le choix entre les voies de sanction administrative et pénale. Lorsqu'il n'a pas saisi le procureur de la République, il peut adresser un

rapport motivé à l'autorité administrative (DIRECCTE), en vue du prononcé de sanctions administratives.

Le projet réaménage le chapitre IV du titre Ier relatif aux dispositions pénales en créant une section relative aux délits d'obstacles et outrages et une section relative à la transaction pénale :

- il instaure la possibilité de recourir au mécanisme de la transaction pénale pour certaines infractions au code du travail et en décrit le régime. Ce dispositif permet d'améliorer la rapidité et l'efficacité du traitement judiciaire des infractions tout en donnant un rôle actif à l'administration dans l'exercice des poursuites pénales, sous le contrôle du procureur de la République. Le choix de recourir à la transaction appartiendra au DIRECCTE sur la base du procès verbal dressé par l'agent de contrôle. Elle devra être acceptée par l'auteur des faits et être homologuée par le procureur de la République. L'amende transactionnelle minorée peut être assortie d'obligations de mise en conformité ;
- il revalorise le montant de l'amende en cas d'obstacle aux fonctions des agents de contrôle.

L'article instaure un dispositif de sanctions administratives permettant à l'administration de prononcer elle-même des amendes en cas de manquements à certaines dispositions du code du travail. Un tel dispositif d'amendes administratives existe dans de nombreux pays européens dans lesquels il a montré son efficacité. Ces amendes s'appliquent à des manquements fréquents nécessitant une action plus rapide que la réponse judiciaire. Les domaines concernés constituent un socle de base en matière de respect des droits des salariés : temps de travail et salaires, conditions d'hygiène sur les lieux de travail et les chantiers.

Le projet de loi détermine un montant maximum de 2 000 € pour l'amende encourue, qui peut être appliquée autant de fois qu'il y a de travailleurs concernés par le manquement. Ce montant a vocation à être modulé en fonction de la situation, conformément au principe de personnalisation et de proportionnalité des peines.

L'agent qui constate l'infraction n'est pas celui qui prononce l'amende : c'est le DIRECCTE qui aura cette responsabilité sur la base du rapport motivé adressé par l'agent de contrôle.

Le projet de loi détaille précisément la procédure à suivre dans le respect du principe du contradictoire et des droits de la défense et crée une voie de recours spécifique devant le tribunal administratif, excluant tout recours administratif. Afin d'assurer une articulation entre les sanctions administratives et pénales, il est prévu que l'autorité administrative informe le parquet des suites données au rapport motivé de l'agent de contrôle.

Le projet crée et modifie ensuite des dispositions relatives au système d'inspection du travail :

- il définit les compétences du groupe national d'appui, de contrôle et de veille ;
- il définit les missions des responsables d'unité de contrôle ;
- il exclut des prérogatives des médecins inspecteurs du travail la possibilité de déclencher la procédure de sanction administrative créée par le projet de loi, cette possibilité étant, comme la faculté de dresser des procès-verbaux ou de procéder à des mises en demeure, réservée aux seuls agents de contrôle ;
- il prévoit que les constats des ingénieurs de prévention peuvent être utilisés dans les procédures menées par les agents de contrôle.

Le III de l'article modifie le code de procédure pénale pour permettre une ouverture de la procédure simplifiée de traitement judiciaire par ordonnance pénale à toutes les contraventions du code du travail. Cette modification met fin à une exception qui date de la création du dispositif par la loi n° 72-5 du 3 janvier 1972 et qui n'apparaît plus justifiée aujourd'hui.

L'article prévoit enfin d'habiliter le Gouvernement à modifier par voie d'ordonnance le code du travail, le code du travail applicable à Mayotte, le code des transports, le code rural et de la pêche maritime et le code de la sécurité sociale afin de procéder aux ajustements techniques impliqués par les dispositions de l'article 20.

L'article 21 a pour objectif de renforcer les moyens de contrôle et les sanctions applicables en matière d'apprentissage et de formation professionnelle continue.

Le I de l'article renforce le contrôle de l'utilisation des fonds de l'apprentissage, en étendant le contrôle des CFA et autres établissements bénéficiaires des fonds de la taxe d'apprentissage à toutes les sources de financement, c'est à dire celles provenant des organismes collecteurs de la taxe d'apprentissage mais aussi celles issues des collectivités territoriales, sachant que pour cette dernière catégorie de ressources, seul leur emploi par l'organisme bénéficiaire est contrôlé.

L'article élargit le champ du contrôle prévu à l'article L. 6252-4 aux entreprises et aux établissements qui concluent des conventions de formations technologiques et pratiques, au sens des articles L. 6231-2 et L. 6231-3, avec les CFA et autres établissements bénéficiaires des fonds de la taxe d'apprentissage. Dorénavant les agents de contrôle seront en mesure d'examiner chez ces tiers les moyens qu'ils mettent en œuvre pour la réalisation des prestations ainsi sous-traitées, la réalité de leur exécution, ainsi que le coût facturé. Ce texte est de nature à limiter certaines dérives constatées en la matière.

L'article instaure un droit de communication général auprès de l'ensemble des acteurs qui interviennent en matière d'apprentissage, à l'instar de celui existant en matière de formation professionnelle. Ce droit a pour objet de permettre aux agents de contrôle de recueillir des informations de nature administrative ou financière utiles à leurs

interventions.

Le II de l'article précise et renforce les pouvoirs et les sanctions en matière de contrôle de la formation professionnelle continue à l'issue des interventions des agents des services régionaux de contrôle des DIRECCTE et des directions régionales des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi (DIECCTE).

En premier lieu, il prévoit que les inspecteurs et contrôleurs puissent solliciter l'avis d'autorités publiques ou d'institutions professionnelles pour les aider à apprécier les moyens financiers, pédagogiques et techniques mis en œuvre pour la formation professionnelle continue, notamment l'adéquation d'un programme de formation avec son objectif préalablement déterminé ou le public qu'elle prétend former.

En deuxième lieu, il vise à adapter les pouvoirs des services de contrôle de la formation professionnelle aux nouvelles dispositions relatives au financement de la formation professionnelle et à la mise en œuvre du compte personnel de formation par les entreprises.

En dernier lieu il vise à permettre de sanctionner les organismes qui dispensent, sous couvert de formation professionnelle continue, une ou plusieurs actions qui n'entrent pas dans le champ de la formation professionnelle défini à l'article L. 6313-1: Si les contrôles démontrent que ces actions sont en dehors du champ de la formation professionnelle continue et ne pouvaient être financées par les fonds de la formation professionnelle, il est proposé de les considérer comme inexécutées et devant donner lieu à un remboursement à leur financeur, que celui-ci soit une personne morale ou un individu. En cas d'absence de remboursement, les sommes reçues par ces organismes sont reversées au Trésor public. Ce nouveau pouvoir paraît particulièrement approprié pour lutter contre les dérives de type charlatanesque ou sectaire.

Enfin, **l'article 22** habilite le Gouvernement à prendre par ordonnance, dans un délai de dix-huit mois, les dispositions nécessaires pour rendre le présent texte applicable à Mayotte. En outre, cet article proroge de douze mois le délai d'habilitation à procéder par ordonnance inscrit à l'article 27 de la loi n° 2012-1270 du 20 novembre 2012 relative à la régulation économique outre-mer et portant diverses dispositions relatives aux outre-mer. En effet, toutes les conséquences de l'accession le 1er janvier 2014 de Mayotte au statut de région ultrapériphérique (RUP) n'auront pu être tirées à l'échéance de l'actuelle habilitation.

Dossier

Formation professionnelle

Une réforme d'envergure qui associe l'ensemble des acteurs

Avant-propos

Conformément au document d'orientation adressé en juillet 2013 par le gouvernement, les partenaires sociaux ont négocié un accord, signé le 14 décembre 2013, qui réforme profondément les principes issus de l'accord fondateur de 1970 sur lesquels s'appuyait notre dispositif de formation professionnelle.

Les partenaires sociaux ont ainsi jeté les bases d'un nouveau système en l'adaptant aux exigences d'une économie et d'un marché du travail très fortement modifiés depuis quarante années. L'accord vise ainsi à faire de la formation professionnelle à la fois un outil de sécurisation de l'emploi et un levier de la compétitivité des entreprises.

La loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale reprend les axes essentiels de cet accord.

En outre, aux termes de ces dispositions et des décrets d'application, les branches professionnelles doivent en application d'accords spécifiques prévoir des adaptations essentielles, comme la détermination des listes des formations éligibles au titre du compte personnel de formation, les conditions d'abondement de ce compte, ainsi que le montant des contributions conventionnelles.

Le législateur a entendu ainsi s'appuyer sur le dialogue social au niveau des branches ou de l'entreprise pour lui confier la responsabilité de la mise en œuvre des outils majeurs de cette réforme.

Alors que la loi du 5 mars 2014 entre en application au 1^{er} janvier 2015 dans son volet concernant la formation professionnelle continue, les acteurs bénéficient aujourd'hui de la quasi-totalité du *corpus* des décrets d'application de la loi qui permettent au nouveau système de se mettre en place.

D'une part, les nouvelles contributions des entreprises sont redéfinies. La réforme marque à la fois la suppression de la contribution au titre du plan de formation pour les entreprises de plus de 300 salariés tout en préservant une part de mutualisation dégressive pour les entreprises de 1 à 299 salariés. Elle simplifie le dispositif de collecte de la taxe en consacrant l'organisme paritaire collecteur agréé (OPCA) comme collecteur unique. Ainsi, cette réforme répond aux

par Emmanuelle Wargon
Déléguée générale à l'emploi
et à la formation professionnelle

objectifs de simplicité et de responsabilité pour les entreprises, qui sont dorénavant davantage maîtres de leur politique de formation avec la suppression de « l'obligation de dépenser » et des principes d'imputabilité de ces dépenses.

Ensuite le paysage des outils de la formation professionnelle est clarifié. Le compte personnel de formation (CPF), instaurant un droit universel, totalement transférable et surtout bénéficiant d'un financement dédié, sera pris en charge par les OPCA ou par les entreprises en ce qui concerne les salariés et par Pôle emploi ou les régions, par un financement du Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels, pour les demandeurs d'emploi. Le CPF sera accessible pour l'acquisition des compétences de base transversales, ou pour bénéficier d'un accompagnement à la validation des acquis de l'expérience (VAE), ou à partir de listes de formations certifiantes ou qualifiantes élaborées par les branches professionnelles ou les partenaires sociaux. Le conseil en évolution professionnelle sera accessible à tous les actifs et proposé par les cinq opérateurs nationaux désignés par la loi – Pôle emploi, l'Apec, le réseau des missions locales, les Fongecif, les Cap emploi – ou par des opérateurs désignés par les régions.

Enfin, le rôle des acteurs est redéfini. Le Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels, d'abord, devient notamment responsable du financement du CPF pour les demandeurs d'emplois et les bénéficiaires du congé individuel de formation (CIF). Une des avancées majeures repose également sur l'obligation faite aux financeurs de formation, et notamment aux OPCA, de s'assurer de la qualité des formations qu'ils achètent. Cette obligation nouvelle répond à une demande sociale croissante dans un paysage de la formation qui a sans doute insuffisamment évolué ces dernières années.

La loi du 5 mars, et les principaux textes réglementaires qui en découlent, modifiera à terme en profondeur le paysage de la formation professionnelle en France. Plus adaptée aux besoins de chacun, la formation professionnelle devrait faire ainsi un saut qualitatif important et sera encore davantage considérée comme un investissement d'avenir pour les entreprises ■

Actualité de la formation

« Nous passons de l'obligation de dépenser à l'obligation de penser » (Emmanuelle Wargon)

Les réformes se suivent, ne se ressemblent pas, mais se complètent. C'est l'un des enseignements de la table ronde co-organisée par la DGEFP [1 ([/le-quotidien-de-la-formation/articles-2014/nous-passons-de-l-obligation-de-depenser-a-l-obligation-de-penser-emmanuelle-wargon.html#nb2-1](#))] et l'Agence éducation formation sur le thème « La formation professionnelle au cœur du réacteur RH de l'entreprise », le 26 novembre. « *Les enjeux d'appropriation de la réforme sont plus compliqués qu'avec celle de 2009. Car les outils ne peuvent pas être mis en place de manière isolée, ils doivent l'être de manière coordonnée, avec comme nouvelle donne à intégrer dans la stratégie ressources humaines, la qualification* », explique Pascale d'Artois, la directrice générale du Fonds d'assurance formation du travail temporaire.

« *Nous passons de l'obligation de dépenser à l'obligation de penser* », résume pour sa part Emmanuelle Wargon, déléguée générale à l'emploi et à la formation professionnelle, pour souligner l'ampleur d'une réforme qui poursuit la modernisation du système, initiée par les précédentes. « *La réforme de 2009 a permis d'impulser une solidarité territoriale, aujourd'hui plus aucune entreprise ne critique leur participation financière à la formation pour les demandeurs d'emploi. Nos directeurs d'agence raisonnent de plus en plus en termes de besoins en compétences à l'échelle d'un bassin d'emploi. Le CPF [2 ([/le-quotidien-de-la-formation/articles-2014/nous-passons-de-l-obligation-de-depenser-a-l-obligation-de-penser-emmanuelle-wargon.html#nb2-2](#))] sera le point de convergence entre les aspirations individuelles, les besoins d'une entreprise et d'un territoire* », explique Pascale d'Artois.

Une réforme cruciale pour la compétitivité

Par ailleurs, selon Jean Wemaëre, président de la Fédération de la formation professionnelle (FFP), les outils créés par la réforme et l'approche de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences qu'ils impliquent sont des atouts stratégiques et indispensables pour faire face aux besoins des entreprises de demain. « *Nous sommes face à un triple courant, le premier c'est l'évolution des métiers, 30 % de ceux de demain sont ignorés dans le domaine des nouvelles technologies notamment. Deuxièmement, le capital machine n'est plus le premier facteur de production, c'est l'homme, et enfin, l'éducation et la formation sont les premiers moteurs de croissance selon l'OCDE. Ces évolutions impliquent pour ces dernières d'initier une démarche de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, mais aussi son évaluation.* »

Notes

[1 ([/le-quotidien-de-la-formation/articles-2014/nous-passons-de-l-obligation-de-depenser-a-l-obligation-de-penser-emmanuelle-wargon.html#nh2-1](#))] Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle

[2 ([/le-quotidien-de-la-formation/articles-2014/nous-passons-de-l-obligation-de-depenser-a-l-obligation-de-penser-emmanuelle-wargon.html#nh2-2](#))] Compte personnes de formation.

Mis en ligne le 28 novembre 2014

Droits de reproduction et de diffusion réservés © Centre Inffo 2014

Usage strictement personnel. L'utilisateur du site reconnaît avoir pris connaissance de la licence de droits d'usage, en accepter et en respecter les dispositions.



Réforme de la formation professionnelle : « Faire de la formation professionnelle un levier de développement et de compétitivité »



Emmanuelle Wargon,
déléguée générale à l'emploi et à la formation professionnelle, témoigne.

Quel est le message le plus important à faire passer auprès des entreprises sur cette réforme ?

Cette réforme pose les bases nouvelles d'un système de formation bien ancré dans la réalité du marché du travail : les entreprises ont tout à gagner à faire vivre la réforme, pour faire de la formation professionnelle un levier de développement et de compétitivité. En effet, les innovations de la loi du 5 mars permettent de mieux adapter les compétences aux besoins des entreprises.

D'une part, les obligations mutualisées, au travers de la contribution versée à l'Opca, permettent de financer, par exemple, des formations qualifiantes avec le compte personnel de formation. D'autre part, les entreprises peuvent désormais choisir les formations qu'elles financent directement avec la fin de l'obligation fiscale.

La réforme pose clairement la formation comme un enjeu stratégique pour l'entreprise, un outil essentiel de développement RH.

En quoi l'Apec participe-t-elle, auprès des cadres et des entreprises, à l'écosystème de la réforme de la formation professionnelle ?

Par la loi du 5 mars, tous les actifs deviennent réellement acteurs de l'évolution de leurs compétences : en plus de l'accès à la formation facilité par le compte personnel de formation, ils peuvent à tout moment se faire accompagner par un opérateur du conseil en évolution professionnelle (CEP). Les cadres, qu'ils soient ou non en emploi, pourront être accompagnés par les consultants de l'Apec qui a été choisie pour faire partie des opérateurs nationaux du CEP et qui veilleront à ce que leurs projets professionnels intègrent au mieux les projets de formation.

La personne est vraiment au cœur de ce nouveau dispositif de la formation professionnelle, et elle porte une coresponsabilité avec son entreprise pour envisager son évolution : le conseil en évolution professionnel sera parfaitement complémentaire avec l'entretien professionnel obligatoire prévu par la loi.

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Comment la formation pourrait servir la qualité du travail, la santé et la performance ?

- Partie II -

- **Autour de l'ITMD, Institut du Travail et du Management Durable..... pp. 25-27**
 - « Pas de stratégie du bien-être sans stratégie du bien-faire »
Leïla de Comarmond et Laurence N'kaoua, *Site web Les Echos* (www.lesechos.fr), mars 2012

« Pas de stratégie du bien-être sans stratégie du bien-faire »

P-OPOG · ECUEILLIS PA · LEILA DE COMA · MOND ET LAU · ANCE N'KAOUA · LES ECHOS | LE 06/03/2012



A moins de deux mois de l'élection présidentielle, pas un jour ne passe sans que le thème du travail ne s'invite dans la campagne. Mais les vrais débats n'ont toujours pas lieu, estiment Yves Clot (*) et Dominique Reigner, cofondateurs de l'Institut du travail et du management durable.

Lejaby, Photowatt, Florange, le travail semble plus que jamais au coeur de la campagne électorale. Est-ce une bonne chose ?

Dominique Reigner. Dans la campagne présidentielle, ce n'est pas le travail qui est au centre des débats mais l'emploi. Certes, le chômage ne cesse de progresser. Mais n'évoquer que l'emploi revient à ignorer une dimension fondamentale du travail : celle de ses contenus, qui sont des sources majeures de performance économique. Malgré l'ampleur du chômage, c'est une erreur de croire que, sous la menace de perdre leur poste, quelque 20 millions de salariés sont prêts à accepter n'importe quelles conditions de travail. Si elle ne le comprend pas, l'entreprise le paiera en termes de compétitivité. Car celle-ci ne se résume en rien au coût du travail. Pourtant, souvent, les dirigeants regrettent le manque d'implication des salariés, tandis que ces derniers ne se considèrent pas assez bien traités, et donc limitent leur investissement.

Yves Clot. Contrairement à l'Allemagne, la France est un pays où le travail est un territoire de conflits, marqué par une méfiance chronique des travailleurs vis-à-vis des dirigeants. Et vice versa. Toutefois, le conflit n'est pas forcément contre-productif. Au contraire. Mais le fait de ne pas l'exprimer génère des frustrations, un travail « rentré » que les salariés estiment « ni fait ni à faire ». Il y a une vraie réflexion à mener avec les collaborateurs sur le contenu de leur travail. A l'heure de scandales comme celui des prothèses PIP, un conflit sur la qualité du travail n'est pas du temps perdu, car s'il est traité, il peut renforcer la compétitivité durable de l'entreprise.

Comment l'entreprise peut-elle procéder concrètement ?

D. R. Une dérive classique pour une société est de se laisser aller au soupçon, au contrôle, en multipliant les processus de reporting. Il faut casser cette mécanique étouffante. Via le « lean », certains grands groupes l'ont dépassée en impliquant leurs salariés. Renault, par exemple, a développé l'innovation participative par la voie d'équipes autonomes. L'initiative, plébiscitée par les syndicats comme par la direction, s'est révélée un facteur de performance. Cela s'applique aux services : des sociétés d'assurances comme Allianz, AXA, Generali ont des démarches comparables, qui privilégient un processus d'amélioration continue et de revalorisation des métiers. Cela permet aux salariés de devenir des acteurs de la performance. Lorsque leur parole, même contestataire, devient audible, cela se traduit souvent par une progression spectaculaire des indicateurs de business. Car on leur laisse exprimer leur souci de bien faire. Pourquoi ne pas imaginer, par exemple, des accords d'entreprises tripartites entre des représentants d'un métier, les partenaires sociaux et leurs directions opérationnelles ?

Y. C. En France, on adore les systèmes livrés clefs en main par des consultants. Mais cette « expertise

descendante » rend aveugle. Il faut aussi partir des salariés, qui détiennent une expertise brute, une énergie, une fierté. Il faut entendre ce qu'ils ont à dire, y compris lorsque ce n'est pas agréable. Un tel conflit est constructif, indispensable. Il est urgent de sortir du jeu de rôle habituel, de ces conflits empoisonnés qui contaminent tout, privent de discussions et sont, pourtant, omniprésents en entreprise. A l'instar, par exemple, de ce qui se passe entre direction et représentants des salariés, quand l'objectif des dirigeants est d'obtenir, au plus vite, l'avis des instances représentatives sur une réorganisation et que celui des partenaires sociaux est, à l'inverse, de faire durer la procédure. Il faut encourager les conflits positifs.

A quoi ressemble un « conflit positif » ?

Y. C. Dans les supermarchés, par exemple, les directions mettent en place des caisses automatiques. Et doivent, pour ce faire, prévoir une hausse des pertes pour vol. Vous imaginez, pour les caissières, ce que cela peut signifier, alors même que leurs employeurs font de la lutte contre le vol une de leurs missions à elles. Quel est le message quant à la considération de leur travail ? Où peuvent-elles s'exprimer ? Les salariés seraient capables de faire des compromis. A condition de mettre le conflit sur la table. Et d'élaborer des instances pour le traiter.

Instaurer un dialogue avec les salariés, n'était-ce pas, déjà, l'objectif des lois Auroux, qui se sont soldées par un échec ?

Y. C. Les lois Auroux portaient sur l'expression des salariés mais leurs espaces d'expression n'étaient pas des lieux de décision. La parole n'y était, de ce fait, pas libre car il ne fallait pas afficher les divisions ni les conflits en présence du chef, qui, de toute façon, était condamné à appliquer des décisions prises ailleurs. La loi est restée au milieu du gué. Aujourd'hui, le débat sur l'intervention des salariés se focalise sur la présence de leurs représentants dans les conseils d'administration ou les comités de rémunération. Il serait plus intéressant d'exiger, dans les entreprises, des négociations sur la qualité du travail plutôt que sur la prévention du stress. Il n'y a pas de stratégie du bien-être déconnectée du bien-faire.

L'obligation faite par la loi aux employeurs de traiter du stress n'est donc pas une réponse ?

Y. C. Intimer l'ordre de présenter un accord ou un plan d'action en quelques mois, peu importe son contenu, n'apporte pas vraiment de solution, si ce n'est que maintenant, dans les DRH, certains sont préposés à la veille sanitaire. De même, créer des cellules d'écoute pour que des salariés puissent s'épancher correspond à une démarche hygiéniste, mais ne permet pas d'avancer. C'est un cautère sur une jambe de bois. Davantage que les salariés, c'est le travail qu'il faut soigner.

D. R. Par ailleurs, ces mesures induisent l'idée qu'une partie du salariat a une fragilité personnelle à surveiller. Mais la réalité, c'est que ce sont les « perles » des entreprises, ceux qui sont le moins capables de transiger sur la qualité de leur travail, qui souffrent le plus. ●

P*OPOS *ECUEILLIS PA* LEILA DE COMA *MOND ET LAU*ANCE N'KAOUA

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Comment la formation pourrait servir la qualité du travail, la santé et la performance ?

- Partie III -

■ **Textes et analyses d'Yves Clot..... pp. 28-37**

- Un psychologue pour améliorer la qualité

Cécile Maillard, *Site web Usine Nouvelle* (www.usinenouvelle.com), juin 2014

- Le travail peut-il devenir supportable ? Entretien avec Yves Clot et Michel Gollac

Site web Anact (www.anact.fr), octobre 2014

- « Pas de bien-être sans bien-faire » (Yves Clot)

Jérôme Fenoglio, *Site web Le Monde* (www.lemonde.fr), mars 2014

Un psychologue pour améliorer la qualité

Par Cécile Maillard - Publié le 19 juin 2014 | L'Usine Nouvelle n° 3382

► France, Management



Une vingtaine d'opérateurs de Flins ont accepté d'être filmés pour réactiver le dialogue.
© Pascal Guittet, D.R.

Professeur au Cnam, Yves Clot mène depuis deux ans une expérience originale avec les ouvriers de Renault, à Flins, sur la qualité du travail.

Lutter contre le mal-être au travail en rendant la fierté du bel ouvrage aux salariés ? C'est ce qu'est en train d'expérimenter Renault. "Il y a deux ans, raconte Yves Clot, psychologue du travail, la direction de Renault est venue me proposer de travailler autour d'un différend qu'elle avait avec un syndicat, sur la qualité du travail. Chacun avançait ses propres critères et leurs conclusions divergeaient." Titulaire d'une chaire au Cnam, Yves Clot axe ses recherches sur le "travail bien fait", persuadé qu'"un travail ni fait ni à faire est une source majeure de troubles de santé".

Pour identifier les critères d'un travail "bien fait", il propose de plonger au cœur de ce désaccord, de le décortiquer à partir de situations réelles. C'est ce qu'il appelle la "coopération conflictuelle". "Contrairement aux idées reçues, il n'y a pas trop de conflits dans les entreprises, au contraire, il n'y en a pas assez sur les bons sujets." Une ligne de montage de portes de voiture de l'usine de Flins est retenue pour l'expérimentation. Une vingtaine d'opérateurs, dont beaucoup d'intérimaires, acceptent d'être filmés en situation de travail. Chacun commentera ensuite ses gestes, et les soumettra à la critique d'un collègue. Ces débats sont aussi filmés. Bilan : aucun opérateur ne travaille comme l'autre, beaucoup s'éloignent des gestes standards attendus et trouvent des modes opératoires plus efficaces. Leur plus fort mécontentement provient des "gaspillages de performance", des efforts inutiles. "Leur énergie se dissipe dans une organisation du travail qui ne leur permet pas de travailler aussi bien qu'ils aimeraient, note Yves Clot. On découvre des opérateurs créatifs, qui proposent des solutions à leur hiérarchie, mais dont la parole est perdue."

Les films sont diffusés lors de réunions qui, tous les six mois, rassemblent organisations syndicales locales et centrales, ainsi que les directions du site et du groupe. Retransmettre la parole brute des ouvriers aux décideurs du siège peut réveiller ou raviver des tensions. Les syndicats peuvent se sentir court-circuités et la direction locale craindre d'être prise en défaut devant sa hiérarchie. Mais "ne pas utiliser la parole des opérateurs comme une ressource est un dysfonctionnement majeur, difficile à accepter pour une direction", explique le professeur du Cnam. Les syndicats, eux, découvrent des problèmes qu'ils n'ont pas identifiés. La démarche les bouscule, mais les rapproche, eux aussi, du terrain. Accepter le jeu de la "coopération conflictuelle" n'est facile pour aucun des acteurs institutionnels. Dans ces réunions, les conditions de la performance sont discutées. On peut par exemple atteindre des objectifs quantitatifs, mais au détriment de la qualité. Une question se pose alors : où placer le curseur ?

DE NOMBREUX TABOUS SOULEVÉS

Ce dialogue social renouvelé a eu des effets immédiats. Les opérateurs estiment que la moitié des problèmes ont été résolus : postes modifiés, outils renouvelés, problèmes du quotidien enfin réglés... "Non seulement cette démarche est efficace pour la production, ajoute Yves Clot, mais elle est bonne pour la santé mentale des opérateurs, qui voient résolus des problèmes dont ils désespéraient." L'expérience s'étend d'ailleurs à d'autres lignes de montage. En mai, les 600 opérateurs qui travaillent en deux équipes sur 13 unités de travail, ont élu un opérateur référent par groupe. Ces 26 référents collecteront les problèmes auprès de leurs collègues, les filtreront et les hiérarchiseront. Ils apparaîtront dans des "listes uniques de problèmes", avant d'être supprimés une fois résolus. Une première pour le psychologue : ses expériences précédentes n'étaient pas allées aussi loin. Pour lui, il ne s'agit pas de cibler les dysfonctionnements, mais de "faire descendre l'organisation au ras des problèmes concrets". Une deuxième expérimentation vient de démarrer au Technocentre de Guyancourt. "Les ingénieurs aussi ont soif de pouvoir faire quelque chose pour améliorer la qualité de leur travail", poursuit Yves Clot, satisfait de l'expérience, mais prudent : "On soulève de nombreux tabous".

Cette démarche est efficace pour la production, et elle est bonne pour la santé mentale des opérateurs, qui voient résolus des problèmes dont ils désespéraient.

Yves Clot, titulaire de la chaire de psychologie du travail au Cnam

Le travail peut-il devenir supportable ? Entretien avec Yves Clot et Michel Gollac

Publié le 14/10/14 par ANACT |

Le travail demeure une source de plaisir pour certains, mais pour beaucoup d'autres, il est devenu difficile à supporter. Yves Clot, psychologue du travail, et Michel Gollac, sociologue, présentent leur nouvel ouvrage "Le travail peut-il devenir supportable ?" dans une interview exclusive.

Yves Clot est titulaire de la chaire de psychologie du travail du Cnam. Il est membre du CRTD, laboratoire de référence sur les questions de santé au travail.

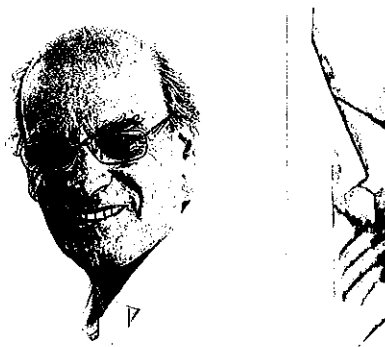
Michel Gollac a dirigé le laboratoire de sociologie quantitative du Centre de recherche en économie et statistique (CREST). Il a présidé le collège d'expertise sur le suivi des risques psychosociaux au travail et codirigé le groupe d'études sur le travail et la souffrance au travail.

Vous titrez votre ouvrage « le travail peut-il devenir supportable » ? En quoi est-il supportable ou insupportable ?

Yves Clot : Pour définir le travail qualifié P. Naville reprenait à T. Veblen sa jolie formule : «

L'homme possède le goût du travail efficace et déteste les efforts inutiles. Il a le sens des avantages de la fonctionnalité et de la compétence ainsi que celui

des inconvénients de l'absurdité, du gaspillage ou de l'incompétence ». Ce qui rend le travail supportable, bien que ce soit par nature une activité contrainte, c'est la possibilité de cultiver ce goût. C'est encore possible, malgré tout, dans beaucoup de situations de travail. Il ne faut jamais l'oublier. **Mais ce qui le rend supportable c'est aussi qu'il nous permet de sortir de nous-mêmes.**



**RESTEZ
CONNECTES**

FORMATIONS

Travailler, disait Wallon, c'est « *contribuer par des services particuliers*

à l'existence de tous, afin d'assurer la sienne propre ». Ne plus pouvoir le faire, par exemple dans le cas des chômeurs, c'est se sentir superflu dans la société. Car l'effort, quand il est utile, est vital et gage de bonne santé. **Ce qui rend, du coup, le travail insupportable ce sont justement tous les efforts inutiles qui sont faits aujourd'hui dans des organisations qui dissipent l'énergie de ceux qui travaillent.**

Dans trop d'entreprises privées ou publiques, la santé s'abîme dans des situations où le travail n'est « ni fait ni à faire », surtout quand disparaît le pouvoir de le dire. Se battre pour travailler convenablement, coûte que coûte, a quelque chose d'absurde et n'a donc qu'un temps. Vient le temps du renoncement et celui du ressentiment ou encore celui de la dérision qui n'arrange rien. Alors « on en fait une maladie » de plus en plus souvent. On est diminué lorsqu'on ne peut plus, au moins de temps en temps, être fier de ce que l'on fait, faire autorité dans son travail. **Ce qui est insupportable c'est le travail ravalé, la qualité empêchée. Il n'y a pas de « bien être » sans « bien faire ».**

Vous êtes tous deux de disciplines différentes : quels constats communs sur l'évolution des conditions de travail et leur prise en charge ?

Michel Gollac :

Premier constat commun : les évolutions du travail sont dangereuses pour la santé.

Les approches cliniques, qu'elles soient d'ailleurs le fait de



psychologues, de

sociologues, de chercheurs en gestion, d'ergonomes, de médecins... montrent la souffrance au travail qui s'exprime, notamment celle engendrée par une évaluation déconnectée du travail réel et celle causée par un travail « ni fait ni à faire ». Les sociologues signalent d'une part que les conditions physiques de travail sont également problématiques et d'autre part que la souffrance mentale peut ne pas s'exprimer, voire n'être pas consciemment ressentie et se traduire par des troubles somatiques, et ils tendent à considérer que les transformations de la société favorisent l'expression de la souffrance au travail. Mais ils constatent aussi, notamment grâce aux enquêtes de la Dares sur les conditions de travail, un accroissement des causes objectives de souffrances au travail.

Deuxième constat commun : la souffrance au travail, les mauvaises conditions de travail sont étroitement liées à des choix d'organisation du travail. Les analyses de terrain et les études statistiques concordent parfaitement sur ce point.

Troisième constat commun : d'autres formes d'organisation sont possibles, plus favorables à la santé au travail et aussi bonnes, voire meilleures du point de vue de la performance économique. On le voit à travers les interventions en clinique de l'activité où le débat sur le travail bien fait et la façon de bien travailler renouvelle le rapport au travail et crée de nouvelles formes d'efficacité. On le voit très différemment, mais aussi clairement, à travers les analyses quantitatives comparatives qui montrent que la coopération, l'autonomie individuelle et collective au travail, la possibilité de former

REVUE DE WEB

Le bilan 2013 et perspectives 2014 de la Santé au travail vus par trois organisations syndicales 31/03/14 ~ info.expoprotection.com

Accidents du travail : les femmes plus concernées que les hommes 26/03/14 ~ lemonde.fr

Santé au travail: La situation des femmes se dégrade 26/03/14 ~ 20minutes.fr

Les accidents du travail augmentent pour les femmes 26/03/14 ~ la-croix.com

Les accidents du travail en forte hausse chez les femmes 26/03/14 ~ lexpress.fr

Discours de Michel Sapin - 4èmes rencontres parlementaires sur la Santé et le Bien-être au travail 14/02/14 ~ <http://travail-emploi.gouv.fr>

de l'expérience sont une alternative, largement répandue dans certains pays, à la densification et à l'intensification du travail.

Vous développez la notion de « professionnalisme délibéré » comme solution pour améliorer les conditions de travail et la performance. De quoi s'agit-il au juste ?

Yves Clot : Le déni du conflit de critères sur la qualité de l'acte et donc sur la définition de la performance n'est ni sain ni efficace. Le professionnalisme est devenu une question en France. Le souci du travail « bien fait » pose de plus en plus de « problèmes de conscience » alors même que le discours sur la Qualité est omniprésent. La conscience professionnelle est pourtant le trait d'union entre santé et efficacité du travail. Quand elle est malmenée, aussi bien à l'intérieur des collectifs qu'entre ces derniers et la hiérarchie jusqu'à la direction, quand le dialogue sur ces questions est refoulé le professionnalisme s'en ressent. La santé et la performance aussi. Car le dynamisme professionnel prend sa source dans les objections du réel et les conflits qu'il suscite.

Il ne s'agit pas d'aboutir à la sacro-sainte « bonne pratique » derrière laquelle se ranger en file indienne. L'un des principaux acquis d'une clinique de l'activité c'est que la qualité du travail, dans le concret, est, par nature, définitivement discutable. Et ce, aussi bien dans une équipe que dans l'entreprise ou l'institution tout entière. Et dans cette perspective, ce qu'on ne partage pas encore est plus intéressant que ce qu'on partage déjà. Même pour protéger les consommateurs.

La seule bonne pratique est sans doute la pratique de la « dispute professionnelle » entre connaisseurs puis entre eux et la ligne hiérarchique et même au-delà des murs de l'entreprise. C'est le sens de la perspective d'action dont nous parlons, soucieuse de développer le métier à l'opposé de tout corporatisme, tourné aussi vers l'usager, le client ou le consommateur. Mais cela commence entre collègues. Délibéré désigne à la fois le choix clair du « bien faire » et le souci du dialogue.

Au travers de votre ouvrage n'est-ce pas une proposition pour refonder le modèle de l'entreprise ?

Yves Clot : Bien sûr et surtout le système de relations professionnelles à la française et ce qu'on appelle la **gouvernance**. Nous ne sommes pas les seuls à aller dans ce sens comme nous le disons à la fin du livre. La nouvelle conscience professionnelle que nous venons d'évoquer peut devenir civique, objet d'une autre alliance sociale entre producteurs et consommateurs et entre eux, leur santé et la nature. Il y a une demande sociale forte des utilisateurs à l'égard des entreprises et des institutions publiques, sur les produits qu'elles fabriquent et sur les services qu'elles proposent. Le travail ordinaire semble donc devenir de plus en plus directement politique parce que les dilemmes de métier sont de plus en plus civiques.

Alors même que l'espace public « officiel » n'est pas vraiment une ressource pour les résoudre, l'espace privé qu'est l'entreprise n'offre aucun droit réel aux salariés pour y contribuer. Du coup, le conflit inhérent à la relation salariale, tellement empoisonné en France maintenant, a sans doute besoin de nouveaux objets. Il est devenu trop « pauvre », refroidi dans des jeux de rôles. On peut penser qu'il serait réchauffé par l'institution d'une conflictualité instruite et

négociée sur les critères du travail de qualité entre dirigés et dirigeants. Le conflit social sur le travail de qualité n'a pas d'institution. L'instituer pourrait déboucher sur un paritarisme plus riche, trichant moins facilement avec le réel ; pas seulement sur un droit d'expression mais des droits à participer à la décision sur ce qui concerne son travail. Un système de relations professionnelles refondé devrait pouvoir lever le déni de ce conflit qui intoxique aujourd'hui les relations sociales et les dévitalise. Alors on pourrait peut-être conjurer le risque de transformer le travail en une expérience avortée du politique. Car le ressentiment social qui s'ensuit est même dangereux pour la démocratie tout court.

Au-delà de la naïveté sociale consensuelle et coutumière, une coopération conflictuelle est à inventer entre directions et organisation syndicales. C'est un travail politique nécessaire sans lequel toute politique du travail — et même tout plan de santé au travail — vire à l'hygiénisme imposé d'en haut. Sur ce chemin, des organisations de plus en plus « civiques » ne peuvent rester prisonnières de l'entreprise telle qu'elle est, ligotée par les actionnaires. Il faut sans doute refonder l'entreprise pour en faire une communauté professionnelle instituée, autrement gouvernée autour des innovations nécessaires à un travail soigné. Nous ne jouons pas les prophètes. Des expérimentations sont en cours que nous cherchons à encourager.

Quelles sont les chances d'un renouveau, dans le contexte actuel, de l'intérêt pour la qualité du travail et vos propositions ?

Michel Gollac : Elles sont minimales, mais cela ne veut pas dire que se préoccuper de la qualité du travail (celle du produit ou du service et celle des conditions de travail) n'est pas nécessaire.

Bien sûr, la qualité du travail n'est pas le souci dominant de Monsieur Valls ou de Monsieur Gattaz. **Dans le discours qui porte les politiques économiques et sociales actuelles, le travail a disparu. On ne parle que de coûts et de charges.** À se demander pourquoi les entreprises s'embarrassent encore de salariés ? Quant aux réformes structurelles, elles se centrent sur la protection sociale et il n'est pas question de réformer l'entreprise. D'autre part, les syndicats sont faibles et divisés.

Toutefois il n'est pas sûr que la France gagne la course au moins-disant salarial et social contre le Bangladesh ou même contre la Roumanie. Il est également de plus en plus douteux que les mécanismes marchands suffisent à enrayer la dilapidation des ressources de notre planète et, en ce qui concerne notre résidence sur celle-ci, il n'y a pas de délocalisation possible à l'échelle de temps de notre civilisation. Or **des acteurs sont prêts à porter la question de la qualité du travail** : certains chercheurs, certains syndicalistes et même certains dirigeants d'entreprise.

Il se peut qu'on en vienne à envisager une refondation de l'entreprise comme une source possible de durabilité, de bien-être et de productivité. Bien sûr, la plupart des dirigeants d'entreprise seront réticents et cela n'a rien de scandaleux car il s'agit pour eux d'une charge et d'un risque. Tous les travailleurs ne seront pas forcément enthousiastes *a priori*, d'ailleurs. **Il faudra une conduite prudente mais décidée des réformes, où l'expérimentation et l'évaluation aient leur part. Une forte action publique sera indispensable.** Il n'est pas possible de dire si celle-ci devra comporter une part d'obligation ou pourra reposer essentiellement sur des incitations. En tous cas, s'il faut aider les

entreprises, et c'est probablement nécessaire, cette aide devrait être ciblée sur celles qui concourent au bien public.

note: Commander le livre



Découvrez l'ouvrage *Le travail peut-il devenir supportable* ? de Michel Gollac et Yves Clot, 240 pages, 18,90 €

EAN13 : 9782200277628.

Commander l'ouvrage

« Pas de bien-être sans bien-faire »

LE MONDE CULTURE ET IDÉES | 20 03 2014 à 16h57 • Mis à jour le 20 03 2014 à 17h59 |

Propos recueillis par **Jérôme Fenoglio** (*/journaliste/jerome-fenoglio/*)



Yves Clot est titulaire de la chaire de psychologie du travail au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), à Paris. Ses recherches portent à la fois sur le travail collectif et sur le collectif de travail. *Le Monde* l'a rencontré après que la direction de Renault lui a demandé d'engager une expérimentation sociale dans l'entreprise.

Quelles sont les évolutions qui expliquent ce que vous décrivez comme le « problème français du travail » ?

Il y a d'abord des changements mondiaux. Le principal, c'est la place ambiguë que prennent les consommateurs dans la production. Le « client roi » est vite l'esclave d'une innovation fascinante. Les plaisirs ressentis devant autant de créativité se mêlent au doute installé sur le contenu de nos assiettes, sur les médicaments que nous ingérons, sur la fiabilité des services, même publics. La qualité des produits et des services rendus devient une revendication – alors même que leur obsolescence est programmée. Cette demande traverse les murs des entreprises et des services. Ce qu'on y fabrique est sujet à de multiples conflits de critères autour du travail « bien fait » : qu'est-ce qui est acceptable ou pas ? Juste ou injuste ? Efficace ou non ? Or rien de cela n'est discuté au niveau où il le faudrait.

Pourtant les entreprises ont essayé de se réorganiser pour placer la demande des clients au centre de la production.

Cette prise en compte impose un travail beaucoup plus coopératif et bien plus ouvert à la délibération pour faire les diagnostics au bon moment dans le travail réel. Le sens du collectif devient vital. Avec le « toyotisme » [*réduction des gaspillages tout en maintenant une qualité optimale*], lancé au Japon, le *lean management* [*amélioration suivie avec implication du personnel*] dit vouloir adapter les organisations à ce nouvel impératif. Mais, dans nombre d'entreprises, les effets ressentis par les opérateurs ont été inverses de ceux affichés. Le collectif convoqué a dû s'incliner devant une autorité recentralisée, le dialogue invoqué tourne au monologue centré sur le seul chiffre de la productivité. Or, s'il faut chiffrer, il faut aussi déchiffrer ensemble pour rester créatif. L'initiative des salariés est trop souvent compromise par la

productive, source des multiples problèmes de santé au travail.

Qu'est-ce qui explique qu'en France ce malaise soit encore plus vif ?

Aucun pays n'a stabilisé ses réponses, mais la France est dans une crise au carré. Il existe une défiance très forte qui oppose les salariés, jusqu'à des niveaux assez élevés de la hiérarchie, aux dirigeants. C'est une vieille histoire devenue culture : chez nous, les salariés placent leur fierté dans le travail, selon une logique de l'honneur, comme l'a montré Philippe d'Iribarne [*La Logique de l'honneur, Seuil, 1993*]. Le non-respect des règles de l'art nourrit la méfiance de ceux qui « savent de quoi ils parlent » contre ceux qui décident de loin. Nous ne sommes pas le pays de 1789 pour rien. En France, « ceux d'en bas » considèrent qu'en matière de travail « ceux d'en haut » sont mal placés pour tout régenter. Cette idée que la décision sur mon travail appartient à l'employeur est bien installée en Allemagne ou dans les pays anglo-saxons. En France, la séparation entre la vie publique et la sphère professionnelle est beaucoup moins nette. On tolère mal d'être citoyen à la ville et simple exécutant le reste du temps. Le travail reste un enjeu civique.

Ce conflit-là est d'autant moins éteint que certains dirigeants cultivent une défiance venue du haut. Ils se sont habitués à décider seuls. En France, les réorganisations massives du travail, comme le taylorisme, ont ainsi eu lieu plus tard en raison de cette « congélation » des rapports sociaux, mais ensuite plus brutalement qu'ailleurs. On est donc confronté à deux conflits, qui s'interpénètrent : des relations sociales anciennement soupçonneuses et des oppositions plus récentes autour des critères du travail de qualité.

Quelles sont les conséquences de cette situation ?

Beaucoup de professionnels vivent mal ce qu'on peut appeler un « professionnalisme dégradé », un sentiment de gaspillage d'intelligence et d'énergie dans un travail « ni fait ni à faire ». Cette qualité empêchée les diminue. De plus en plus souvent, « ils en font une maladie » du corps ou de l'esprit. Pouvoirs publics et employeurs répondent à cela par la réparation des risques psychosociaux et l'apologie du bien-être. Mais il n'y a pas de bien-être sans bien-faire ! Dans trop d'organisations, le turnover des hiérarchies mine l'intérêt des dirigeants pour la production réelle. Leur carrière les protège trop vite des soucis de la fabrication ordinaire. Cet éloignement est ravageur. Il contribue à nourrir le ressentiment social. La lutte contre le poison du chômage de masse réclame, au contraire, l'engagement de l'intelligence des dirigeants dans un « nouvel esprit » de production et de services. Toute l'intelligence disponible doit être redirigée vers le bas. Sinon, c'est l'esprit de vengeance qui va progresser. Avec tous les risques que cette vengeance imaginaire peut faire courir à la démocratie.

Comment sortir de là ?

On ne réglera pas le conflit qui monte sur les critères du travail de qualité en fermant les yeux sur le conflit « à la française ». Notre passé peut être une ressource pour affronter les questions nouvelles. Le déni ne marchera pas. Mieux vaut chercher à « régénérer » le conflit historique, en enrichissant son objet : se sentir comptable d'un travail de qualité peut grandir tout le monde. Le professionnalisme dégradé peut

la parole de tous dans la définition de l'efficacité réelle. Les entreprises et les salariés, sur le terrain du travail, peuvent porter une réforme institutionnelle de la société civile au-delà de l'Etat. Ne soyons pas naïfs. Ceux qui travaillent en première ligne ne peuvent avoir la même évaluation du travail que ceux qui dirigent l'organisation. Il faut donc instituer et instruire les conflits de critères qui habitent et habiteront de plus en plus le travail moderne.

Vous préconisez le retour de la politique au sein de l'entreprise ?

Le monde du travail réel mérite effectivement un projet qui redistribue les énergies sociales en direction d'un travail soigné : un travail propre, efficace, et qui redonne une autorité à ceux qui le font. Voilà la politique de l'offre dont nous avons besoin. De plus, il y a une demande pour cela.

Votre équipe du CNAM mène, dans ce sens, une expérience chez Renault. Pouvez-vous nous en parler ?

L'histoire commence avant nous. La direction de Renault est venue nous voir pour instruire un différend avec la CGT sur la qualité du travail, issu d'une recherche-action conduite avec des universitaires de renom. Nous avons proposé une expérimentation sociale entre la direction, la CFE-CGC, FO, la CGT et la CFDT. A partir de l'usine de Flins d'abord puis du Technocentre, il s'agit de refocaliser au plan national le « dialogue social » sur le travail réel, de construire avec des opérateurs de ligne les instruments d'analyse de situations ordinaires de travail, d'organiser les controverses entre eux autour du travail bien fait ; et ce, pour que ces opérateurs eux-mêmes puissent à leur tour réinstruire la question avec tous les syndicats et les directions jusqu'au plus haut niveau de l'entreprise.

En menant cette démarche, nous avons montré l'autonomie de décision déjà conquise dans le travail par les opérateurs. Mais beaucoup d'énergie est perdue à surmonter les handicaps de l'organisation qui rend, trop souvent, leur parole inutile. Nous ne cherchons pas à « faire remonter les problèmes » par l'expression des salariés ni même à accroître leur participation. On veut plutôt faire descendre l'organisation au ras des problèmes pour augmenter la participation des hiérarchies à leur solution concrète. En soignant l'encadrement de proximité, car, lorsque les opérateurs gagnent en liberté dans leur travail, cet encadrement condense tous les conflits de critères.

Il y a déjà quelques résultats. Le système des relations professionnelles est questionné quand les opérateurs eux-mêmes entrent dans la boucle de décision. Les rapports de forces habituels entre syndicats et direction sont nourris de leur initiative. Nous testons dans l'usine la désignation directe d'opérateurs référents par leurs collègues. Au-delà de la qualité « client », ils sont un peu des forces de rappel pour le travail bien fait. Pas seulement pour l'atelier ou pour l'usine, mais pour l'entreprise tout entière. Je ne vous dirai pas que c'est facile. Pas plus que dans nos autres expériences. Mais c'est possible malgré tout. Peut-être justement grâce à l'histoire de Renault.

A lire

« LE TRAVAIL PEUT-IL DEVENIR SUPPORTABLE ? », d'Yves Clot et Michel Gollac (Armand Colin, 240 p., 19.90 €). Parution le 24 avril.

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Comment la formation pourrait servir la qualité du travail, la santé et la performance ?

- Partie IV -

■ **Analyses et points de vue..... pp. 38-113**

- Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante
Philippe Zarifian, *Revue Education Permanente* n°112, octobre 1992
- Les conditions de la professionnalisation
Paul Olry et Philippe Astier, Extrait de « *Du management des compétences au management du travail* » coordonné par Bernard Devin, Christian Jouvenot et Florence Loisiel, préface de Guy Jobert (Editions du réseau Anact, 2009)
- Travailler mieux, autrement, et travailler moins
Alain Alphonse-Layre, *L'Humanité Dimanche*, 5 au 11 mars 2015
- Les PME s'intéressent de plus en plus aux effets de la formation
Delphine Beraud, Bref du Céreq n° 330, *Site web Céreq* (www.cereq.fr), janvier 2015
- Le travail et le développement des capacités
Jane Bryson et Kiri Merritt, *Site web Revue Formation Emploi* (<http://formationemploi.revues.org>), avril 2007
- Maximiser le transfert des apprentissages en formation : perspectives professionnelles

Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante

ous nous proposons d'explorer, ici, le lien entre apprentissages et organisation dans l'industrie, en prenant la notion d'organisation qualifiante au pied de la lettre, c'est-à-dire comme une organisation qui favorise les apprentissages, le développement des compétences. Toutefois, nous aurons :

- d'une part à « dénaturiser » la notion d'apprentissage ; en effet, apprendre est un problème qui, dans les situations industrielles modernes, ne se pose pas dans les mêmes termes qu'à d'autres moments de l'histoire industrielle ;
- d'autre part à montrer que l'organisation ne saurait être réduite à l'organisation immédiate du travail : elle met en jeu toute la chaîne décisionnelle du système industriel.

■ Les principes d'une organisation qualifiante ■

De nombreux exemples illustrent le fait qu'il ne suffit pas qu'une organisation soit qualifiée — c'est-à-dire qu'elle utilise des personnes d'un bon niveau de qualification professionnelle

Philippe Zarifian est directeur de recherche au CERTES, Ecole nationale des Ponts et Chaussées.

et qu'elle reconnaisse leur responsabilité et leur autonomie d'action —, pour qu'elle soit *ipso facto* qualifiante. Un des risques actuels majeurs est que les « nouvelles organisations » soient :

— d'une part, très sélectives quant aux personnes jugées aptes à s'y insérer, donc très excluantes. Sélectives à l'embauche de jeunes, sélectives dans le tri que fait l'encadrement vis-à-vis des adultes gardés en activité (par exemple à l'occasion d'une vague de compression d'effectifs ou de la création d'un nouvel atelier). Le niveau de sélection et d'exclusion est d'autant plus élevé que l'organisation est... moins qualifiante. La direction de l'entreprise estime en effet que l'essentiel de la compétence aurait dû être acquis *avant* d'entrer dans la « nouvelle organisation » ;

— d'autre part, toujours très prescriptives : si l'on n'entre plus dans le détail de la prescription des tâches, ce sont en revanche les objectifs de performance économique à réaliser et les normes procédurales que l'individu et l'équipe doivent rigoureusement respecter. Il suffit de voir comment, aujourd'hui, se développent les normes relatives à la certification qualité pour se rendre compte d'un renforcement du poids des prescriptions. Or, ces contextes sont, par définition, faiblement qualifiants : le respect des normes conduit à rétrécir les marges de choix et à automatiser les comportements, en conformité avec la tradition taylorienne. Bref, bien des organisations dites nouvelles ne sont qu'une version « qualifiée » et « responsabilisante » des anciens principes tayloriens.

Pour qu'une organisation soit réellement qualifiante, il faut des principes qui se distinguent du traditionnel discours sur la responsabilité, l'autonomie et la réduction des niveaux hiérarchiques : il faut innover. Je proposerai quatre principes d'organisation qualifiante, qui ont été définis dans le cadre d'une recherche actuellement menée avec le groupe BSN¹.

Premier principe : l'organisation qualifiante est une organisation où se fait jour un traitement événementiel de l'activité industrielle

Il faut rappeler que l'approche prédominante de l'activité industrielle a été, jusqu'à aujourd'hui, une approche en termes d'opérations, inaugurée par Adam Smith et sa fabrique d'épingles. L'activité industrielle et son organisation sont définies par des enchaînements de séries d'opérations, à des degrés variables de décomposition et de recoordination. On peut le vérifier dans le langage courant : on parle bien encore de « modes opératoires » ou de « gammes opératoires », on appelle les ouvriers des « opérateurs ». L'organisation à base d'opérations favorise des apprentissages, mais d'un type bien déterminé : ceux qui sont strictement reproductibles et se rodent par la routine, par le non-changement (ou le changement le plus rare possible) dans la nature des opérations. Par ailleurs, l'opération étant rationnellement définie par un bureau des méthodes ou par la hiérarchie, elle est extérieure à l'individu : celui-ci doit se rapporter à elle et apprendre à « bien la réaliser », donc mettre entre parenthèse sa personnalité propre et sa capacité de conception.

Le concept d'événement permet de trancher avec cette vision. L'événement est l'indice logico-temporel d'une situation que l'individu devra, de lui-même, analyser et maîtriser. L'événement ne fait pas qu'entériner le caractère éminemment variable de toute situation industrielle réelle (la panne, le défaut qualité...), il signifie que la résolution des problèmes qui ont été source de cet événement a engagé une prise de sens et la réalisation de choix de la part des travailleurs qui ont du « porter » cet événement à bonne fin. C'est donc tout à la fois l'événement lui-même, comme fait industriel (particulièrement important dans une production flexible), et la manière dont son traitement est organisé qui importent.

Prenons l'exemple d'une panne. Si la panne est perçue comme un pur aléa, qu'il faut supprimer le plus vite possible, son caractère positif et événementiel est étouffé. La panne est définie négativement, comme l'arrêt du déroulement rapide des opérations machiniques. On reste dans l'ancienne logique. En revanche, si la panne est définie positivement, comme une occasion d'apprentissage du système technique par les ouvriers directement concernés, et occasion d'échanges avec les spécialistes de la maintenance, elle devient un événement. Elle devient un moment privilégié auquel une communauté d'individus aura pu donner un sens positif, et qui aura fait évoluer tout à la fois les connaissances techniques, les échanges sociaux entre catégories différentes de salariés, la performance du système technique grâce au retour vers les causes premières de la panne. L'apprentissage n'est plus de l'ordre de la répétitivité/reproduction à l'identique, mais de l'ordre de la compréhension d'une situation singulière (telle panne), ouvrant vers un horizon de généralisation (l'arrière-fond de connaissances techniques) et de communication (le rapprochement entre fabrication et maintenance).

Second principe : l'organisation qualifiante suppose une réorganisation de l'activité industrielle sur une base communicationnelle

Nous en venons naturellement au problème de la communication. Si l'apprentissage ressortit toujours à l'individu, ses conditions sont intersubjectives, c'est-à-dire qu'elles dépendent de la qualité de la communication qui peut s'établir entre personnes ayant des savoirs, des expériences, des points de vue différents mais complémentaires. Si l'importance de la communication est facilement reconnue dans les organisations nouvelles, il n'est pas sûr que l'on se donne les moyens de la traiter réellement. Selon nous, pour être durablement établie et permettre des effets d'apprentissage nouveaux, la communication doit remplir trois conditions.

1. Elle doit se réaliser sur une base pluriprofessionnelle. La nature complexe des systèmes techniques et des objectifs de performance interdit que des apprentissages valables puissent rester enfermés à l'intérieur d'un seul métier ou d'un seul domaine de responsabilité. Cela ne signifie pas

une abolition des spécificités professionnelles, mais un déplacement des cadres de référence. A l'opposition traditionnelle qualifié/non qualifié, il nous semble qu'il faut substituer la différence généraliste/expert. Pour reprendre l'exemple de la panne, le problème n'est pas d'opposer ceux qui savent (les professionnels de maintenance) et ceux qui ignorent (les ouvriers de fabrication), mais d'établir une communication entre ceux qui deviennent des experts, en particulier sur les pannes complexes (les experts de la maintenance) et ceux qui deviennent des généralistes du bon fonctionnement des installations (les ouvriers d'exploitation). Et si nous employons le mot « devenir », c'est pour marquer combien il est important de raisonner, non en état, mais en processus, sachant que la frontière entre expert et généraliste est évolutive.

2. La communication doit engager la définition d'objectifs communs et d'une coresponsabilité dans leur recherche. En effet, si chaque groupe social est jugé sur des objectifs qui lui sont particuliers et le distinguent d'un autre groupe, la communication restera fragile et fictive. Si l'ouvrier de fabrication est jugé sur le débit de production et le professionnel de maintenance sur le taux de disponibilité des machines, un conflit s'installera, par exemple sur le temps d'arrêt des machines, pour aller au fond des causes des pannes. Si, par contre, la disponibilité des machines devient un objectif prioritaire et partagé par les deux groupes, la communication et l'échange de savoirs deviennent une forme sociale beaucoup plus facilement admise et pratiquée. Il s'agit clairement d'un problème d'organisation industrielle. Cela veut dire que l'organisation autour de la communication doit se substituer à l'organisation par fonctions spécialisées. Il importe d'insister sur le fait que la communication ne se limite pas à des transferts d'informations. Pour qu'il y ait communication, et donc compréhension réciproque, il faut qu'un accord se construise, à la fois sur la nature des connaissances que l'on mobilise et sur la validité des objectifs que l'on cherche à atteindre ensemble.

3. Enfin, la communication se doit d'élaborer progressivement un langage partagé. C'est une banalité de l'affirmer : pour communiquer, il faut parler le même langage. Or cela n'a rien de naturel ; l'entreprise issue du taylorisme (dont issue d'une organisation qui bannissait la communication authentique) est une mosaïque de langages particuliers : d'abord parce que les logiques professionnelles se sont construites de manière séparée et spécialisée, chacune élaborant son propre langage technique, sa propre manière de parler des choses ; ensuite parce que ces langages « indigènes » étaient des moyens de se protéger contre l'emprise de la hiérarchie ou des autres groupes sociaux. Il serait illusoire de penser que l'entreprise puisse devenir une tour de verre, composée d'un seul et unique langage. En revanche, l'avancée de l'activité communicationnelle suppose qu'un langage partagé soit élaboré et devienne — pour reprendre une expression d'Habermas — un élément de référence du monde vécu. Pour nous limiter toujours à l'exemple de la panne, la communication se

crée lorsque des termes identiques et précis sont acceptés pour formuler les diagnostics et désigner les différents constituants du système technique, ce qui, encore une fois, n'a rien de naturel.

Si les conditions initiales de la communication sont souvent difficiles à créer, celle-ci possède en revanche une dynamique propre qui engendre des effets positifs puissants et rapides².

Troisième principe : l'organisation qualifiante est celle qui permet à ses membres de réélaborer les objectifs de leur activité professionnelle

Nous touchons au principe qui nous semble à terme le plus important, et qui concerne directement le système décisionnel de l'entreprise, donc l'organisation du pouvoir. Enonçons tout de suite notre thèse : l'organisation ne devient réellement qualifiante qu'à partir du moment où des choix sont à faire, des propositions à élaborer et un parti à prendre pour guider l'activité professionnelle. C'est en faisant des choix et en les concrétisant à l'épreuve de plans d'action que l'on apprend le mieux, et surtout que l'on élargit ses propres capacités d'apprentissage.

Certes, il n'est pas douteux que les décisions stratégiques seront toujours initialement et unilatéralement fixées par la direction générale de l'entreprise. Mais à ce niveau, ces décisions sont très peu concrètes : elles demandent à être explicitées. Si une direction générale décide de donner la priorité à la « qualité totale », la formulation de cet objectif ne dit rien de précis, sinon qu'il s'agit d'une orientation et d'un résultat futur à atteindre. L'explicitation stratégique peut alors emprunter deux voies : — la voie traditionnelle (taylorienne) de la déclinaison de l'objectif ; à chaque niveau, la hiérarchie décline ce qu'il faut entendre par qualité totale, définit des procédures à mettre en place, les critères de réussite à instaurer, les démarches à lancer, etc. Aux subordonnés d'exécuter. C'est typiquement le schéma de l'organisation non qualifiante ; — une autre voie consiste à l'inverse à laisser aux salariés l'initiative de réélaborer l'objectif initial au sein de ce que nous appellerons une zone d'explicitation. Non seulement l'objectif « qualité totale » demande à être concrétisé et précisé pour être applicable au niveau d'une unité de production particulière, mais il est en partie évolutif : les caractéristiques du produit ou les attentes de la clientèle peuvent se modifier et nécessiter des réajustements non négligeables. Ce travail collectif de réélaboration est une activité alors essentielle, au travers de laquelle les salariés s'ouvrent aux données de l'environnement industriel, à l'usage social de ce qu'ils font, et sont confrontés à des choix : comment définir la qualité ? Comment s'y prendre pour l'améliorer ? Quels indicateurs retenir et à quoi les utiliser ?

Cela implique que les actes de gestion pénètrent les actes de production. Et cela suppose un repositionnement du rôle de la hiérarchie ; non plus prescrire, mais valider des options. Ce qui est en jeu plus profondément, c'est de reconnaître aux salariés de base une capacité

d'implication stratégique que l'organisation traditionnelle leur déniait, et de penser que c'est à travers elle que les apprentissages se développeront de la manière la plus vive. »

Quatrième principe : l'organisation qualifiante est celle qui permet à chaque individu de se projeter dans l'avenir

Si les psychologues de l'orientation placent à juste titre la notion de projet comme un élément clé de la faculté de l'individu à construire son avenir, encore faut-il que l'organisation autorise cette démarche. Nombre d'enquêtes sociologiques ont montré de très grandes différences entre les salariés quant à la faculté à élaborer et à mener à bien un projet professionnel, les salariés les plus marqués par le taylorisme étant, bien entendu, ceux qui sont dans la position la plus passive ou négative. Or, on ne peut s'en tenir à ce constat, sauf à entériner ces inégalités et mettre en péril les chances de réussite des trois autres principes que nous avons précédemment énumérés.

Notre thèse est que la capacité individuelle à se projeter positivement dans l'avenir dépend, sur le plan organisationnel, de la possibilité de concilier l'expression de ses mobiles personnels avec une démarche projet au sens industriel du terme. D'un côté, les mobiles personnels sont irréductiblement divers : toute tentative ou volonté de les homogénéiser à travers on ne sait quelle « culture d'entreprise » est vouée à l'échec ou à l'aliénation. D'un autre côté, cette diversité peut avoir droit d'expression, et donc trouver une réalisation partielle, autoriser une motivation, dans la mesure où l'horizon de l'activité de travail reste ouvert et laisse place à la projection personnelle. Précisément, la propriété de base de l'organisation par projet est de structurer les activités autour d'une réalisation projetée dans le temps, dont le contenu va se préciser au fur et à mesure de l'avancée du projet. Ceci est vrai pour un « macroprojet » d'investissement (lancement d'un nouveau produit, construction d'une nouvelle installation...), comme pour un « microprojet » d'amélioration d'un fonctionnement existant. Le mobile personnel peut trouver place dans l'action collective dans la mesure où :

- le contenu du projet s'invente et se précise au fur et à mesure du déroulement de l'action, sachant toutefois que plus le projet avance, plus les latitudes de créativité se réduisent ;
- ce projet est ouvert à une diversité de compétences répondant à des inclinations personnelles elles-mêmes diverses.

L'intérêt d'un projet large est qu'il peut offrir une palette d'actions répondant à des inclinations professionnelles différenciées : un tel sera porté vers la technique du process, l'autre vers l'étude du produit, un troisième vers la définition de l'organisation du travail, un quatrième vers le commercial... En ce sens, la participation à un projet large à caractère pluriprofessionnel (à la définition d'un nouvel investissement ou, pour reprendre un exemple déjà cité, à la définition et à la conduite d'une action

« qualité totale ») peut être l'occasion pour les parcours professionnels de se différencier et de bifurquer selon la manière dont les aspirations irréductiblement individuelles trouveront un terrain de concrétisation dans tel ou tel secteur de l'entreprise, voire hors entreprise.

La qualité intrinsèque et principale de l'organisation par projet réside dans la manière dont elle traite le temps : au lieu de rester sur la temporalité « monotone » d'un temps circulaire qui se reproduit chaque jour à l'identique (le temps de l'exploitation courante d'un atelier ou d'un service), le temps devient une variable d'action à contenu historique, avec un début (le lancement du projet), des rendez-vous intermédiaires (les temps forts d'avancée du projet) et une fin (l'achèvement du projet). Cette chonicité temporelle est précisément ce qui permet à l'individu d'inscrire un avenir, ou, si l'on préfère, d'échapper au caractère irréductible de l'inscription dans une temporalité circulaire qui enferme dans la routine. Néanmoins, elle comporte un risque : celui d'un décalage entre la durée d'un projet personnel qui se construit sur toute la durée d'une vie professionnelle et la durée d'inscription dans un projet industriel dont, par définition, l'horizon est nécessairement limité. Cela suppose que le concept de projet(s) ne soit plus l'exception, mais devienne la règle de base de la définition d'une organisation. Bref, qu'une organisation soit conçue comme un enchaînement de projets davantage que comme un fonctionnement stabilisé. Nous avons quelques raisons de penser que l'environnement social et économique actuel est favorable à une telle évolution conceptuelle.

Ce quatrième principe invite en même temps à la modestie : la coïncidence entre les aspirations personnelles et l'évolution des opportunités offertes par l'organisation ne sera, sauf exception, que partielle. Mais cette modestie est, d'une certaine façon, le gage que l'on recherchera une motivation authentique, donc une expression sincère, même si elle n'est que partielle, des mobiles de l'individu. Et c'est bien une condition de base de l'inscription dans un processus d'apprentissage qui, toujours, demande un engagement personnel.

C'est autour de cette question en particulier que se joue, à notre avis, la réussite ou l'échec de ce qu'on appelle la « logique compétence » dans laquelle chaque salarié est reconnu comme ayant droit à développer son propre parcours professionnel, au mieux de la formation et de la valorisation de ses compétences. Nous faisons ici explicitement référence à l'accord A CAP 2000 signé entre le groupe Usinor-Sacilor et la quasi-totalité des organisations syndicales, en décembre 1990³.

■ Vers un nouveau modèle d'organisation industrielle ? ■

Les quatre principes que nous venons de définir ne se suffisent pas à eux-mêmes. Ou plus exactement, ils interrogent l'organisation à un niveau plus élevé que la seule organisation du travail. Cette question excédant

les propos de cet article, nous nous contenterons d'exposer les pistes sur lesquelles nous travaillons actuellement.

1. Les énoncés de performance économique et les systèmes de gestion qui les évaluent sont manifestement en cause. Autant il existe une profonde cohérence entre l'organisation taylorienne et une définition de la productivité comme débit opératoire du travail ouvrier, consolidé par l'outillage de la comptabilité analytique, autant une organisation qualifiante suppose à la fois de redéfinir la productivité sur de nouvelles bases⁴ (de placer la qualité de l'activité communicationnelle au centre de la définition de la productivité) et de concevoir différemment la comptabilité, et le rôle même du contrôle de gestion⁵.

2. Le lien entre technologie et organisation est lui aussi en cause. L'exemple le plus probant est celui de l'informatisation : entre une informatisation qui ne ferait que reproduire, en l'accentuant, un simple principe d'économie de temps, et serait amenée à privilégier la substitution de la machine à l'homme, et une informatisation qui augmenterait, par la puissance de simulation et par le partage des informations, la force de la communication dans une organisation par projet, il existe manifestement deux voies. Sans s'exclure l'une l'autre, il est clair que la seconde voie est nettement plus favorable que la première au développement d'organisations qualifiantes. Mais cela suppose de faire de la technologie un enjeu interne à l'organisation, et d'explorer la cohérence des choix sur le triple plan : de l'organisation sociale, de la technologie et des énoncés de performance économique.

C'est précisément la recherche d'une telle cohérence qui, selon nous, devrait permettre de définir un nouveau modèle d'organisation, encore hypothétique, qui serait alternatif au taylorisme et reposerait sur ce que l'on peut provisoirement appeler une économie de l'apprentissage.

1. Il s'agit de la recherche PROFIL : production flexible dans l'industrie des produits laitiers frais, menée en coopération entre BSN, l'ISF de Munich et le CERTES.

2. Nous nous basons ici sur les résultats obtenus dans deux des usines de BSN au cours de la recherche déjà citée.

3. Nous menons actuellement une recherche sur l'application de cet accord à Sollac-Dunkerque.

4. Cf., Philippe Zarifian, *La nouvelle productivité*, L'Harmattan, juin 1991.

5. Cf., les travaux de Philippe Lorino sur la gestion par activité.



Les conditions de la professionnalisation

Paul Olry, Philippe Astier

Une démarche est une « manière de marcher » ; c'est aussi une tentative que l'on fait auprès de quelqu'un. C'est sous ce double aspect que nous allons aborder ici l'articulation entre les démarches compétence et le travail. Par « démarche compétence », on entend précisément un mouvement nullement identique, qui est une tentative encore récente de penser plus efficacement le rapport des individus et des collectifs au travail. Ce rapport peut être abordé sous différents angles. Cette contribution l'analyse sous l'angle du développement des compétences.

Un des aspects de l'évolution des relations entre travail et développement est sans doute la prise en compte croissante des effets formateurs de l'action professionnelle. On peut le constater avec la généralisation de l'alternance dans les dispositifs de formation initiale. On le retrouve avec l'intérêt renouvelé accordé à l'expérience, que ce soit dans le champ académique (validation des acquis de l'expérience) ou dans celui du travail (transmission des compétences élaborées par les seniors aux juniors récemment embauchés). En outre, les entreprises ont tendance à combiner différentes sources de formation en relation étroite avec le travail, développant ainsi des systèmes de formation à la fois internes et externes, à la fois dans et hors du travail (Barbier J.-M., Berton F., Boru J.-J., 1995). Articuler la formation au travail tel qu'il peut être présenté pour un métier défini est d'autant plus exigeant qu'on étudie la façon dont celui-ci est effectué dans chaque entreprise.

La notion de *compétence*, qui s'est généralisée dans le domaine de la gestion des ressources humaines, témoigne de cette évolution. Elle indique notamment que le travail est toujours, pour une part, confrontation à des aspects inédits des situations que les *opérateurs* doivent résoudre en mobilisant leurs ressources propres, mais aussi en communiquant avec d'autres, dans des réseaux d'acteurs qui peuvent être définis chaque fois de façon différente en fonction des problèmes qui surgissent. Les savoirs utiles,

acquis dans des parcours, identifiés par des référentiels, évalués par des épreuves et sanctionnés par des certifications, ne constituent qu'une partie de ces ressources nourries également des acquis de l'expérience, des capacités de raisonnement en situation, des routines, des habiletés... La formation n'est plus alors envisagée uniquement comme transmission des savoirs de référence et élaboration des savoir-faire « canoniques », notamment dans des espaces spécifiquement dédiés à l'apprentissage (lycée professionnel, centre d'apprentissage, centre de formation professionnelle, « stages »...). De plus, il devient tout aussi déterminant pour les *opérateurs* non seulement d'avoir des connaissances actualisées et adaptées aux situations, mais d'être capables, individuellement et collectivement, d'apprendre des situations et des autres¹ et de recomposer toujours les éléments appris ailleurs et autrefois en fonction de la situation « hic et nunc ». Le terme de professionnalisation rend compte de cette double exigence d'ajustement des compétences à la singularité des situations toujours en évolution du fait des aléas des circonstances et des transformations du travail et des organisations.

Il résulte de toutes ces évolutions que l'entreprise est très directement mobilisée dans les dispositifs portant sur l'élaboration et la transmission des compétences et que le travail effectif est considéré comme un vecteur essentiel de ces opérations. Toutefois, ceci soulève des difficultés majeures :

- Le développement des compétences est-il assuré dès lors que l'on met les *opérateurs* en situation de l'effectuer ? Est-il une « scorie du travail » comme certains ont pu le remarquer ailleurs (Jorion P., Delbos G., 1990) ? Peut-on renforcer, favoriser, optimiser ou seulement rendre possibles ces phénomènes et à quelles conditions ? L'organisation du travail est-elle affectée par ce nouvel usage de l'action professionnelle ?
- Si la compétence est une élaboration subjective, elle se fonde sur la mobilisation des sujets dans les situations, dès lors cela renvoie à ce qui définit celle-ci. Comment, en quoi, à quelles conditions les opérateurs peuvent-ils s'engager (ou s'emparer) dans des dispositifs proposés ? Pour quels usages ? Comment peut-on penser l'articulation entre leurs motifs et enjeux personnels et les perspectives de l'entreprise en relation avec sa stratégie sur son marché ?

On retrouve là les trois dimensions du développement des compétences, envisagé du point de vue de l'action professionnelle et donc de l'acteur : savoir-faire, pouvoir-faire, vouloir-faire (Le Boterf G., 2000) et articulé aux dispositions prises par les entreprises dans ce domaine. Les entreprises

1. Titres, significatifs, des numéros 139, 143, 151, 165, 166 de la revue *Education Permanente*

et les acteurs de ces dynamiques de professionnalisation élaborent des réponses variées à ces questions.

Nombre d'entre elles utilisent le terme de compétence dans une acception proche de capacité, voire de savoir. La compétence s'apprendrait. Celles pour qui la compétence est une dimension de leur politique de ressources humaines, voire de leur stratégie, l'inscrivent en général dans des démarches de gestion. Pour beaucoup, c'est, sinon un état attendu des opérateurs de l'action professionnelle, du moins une cible à atteindre.

Etre ou devenir compétent est donc la résultante d'une réponse à un enjeu politique, qui s'équilibre entre un système de gestion de la performance et une possibilité d'acquisition et de reconnaissance.

Dans le texte qui suit, on propose d'abord un cadre d'analyse, qui prend appui sur deux exemples d'entreprise. *On va analyser de façon plus détaillée deux d'entre elles*, moins comme modèles que pour mettre en évidence comment elles apportent des solutions spécifiques à ces problèmes généraux.

UN CADRE D'ANALYSE DE LA RÉALITÉ D'UNE DÉMARCHE ORIENTÉE TRAVAIL ET COMPÉTENCES

Les démarches compétence ont fait l'objet de nombreuses publications de l'ANACT². Le rapport formation/travail, y a même fait l'objet d'un travail partenarial débouchant sur la proposition d'une *formation-organisation*. Le point de vue que nous développons ici est cohérent avec cette dernière. Nous postulons qu'il y a *démarche* compétence sur le double plan de la dynamique propre à l'entreprise qui s'engage à reconnaître et mobiliser les compétences d'une part, et d'autre part la poursuite du développement des compétences. Ajoutons que, de ce fait, toute démarche compétence est à la recherche d'un équilibre entre ces deux dimensions.

En premier lieu, il convient donc de spécifier le cadre d'analyse des « démarches compétence » dont les exemples présentés plus loin portent témoignage. Pour aborder la notion de démarche, notre idée est d'abord celle des modalités qui structurent la vie collective au travers de l'adaptation

2. cf. Bibliographie, p. 181

des compétences individuelles aux changements qui affectent la production. Trois dimensions se trouvent donc convoquées par cette intention d'adaptation : l'organisation, le travail et le management.

TABEAU 1 - DOMAINE ET DYNAMIQUÉ DE SENS D'UNE DÉMARCHE COMPÉTENCE

Domaine Dynamique	Organisation	Travail	Management
Démarche... compétence	Techniquement cohérent	Socialement acceptable	Politiquement gérable
	Mobilisation	Développement	Reconnaissance

Selon les cas, l'un ou l'autre de ces éléments « tire » la démarche, le management gestionnaire étant dans les entreprises souvent privilégié. Le sens d'une démarche compétence vise donc une évolution, un changement, voire une transformation individuelle et/ou collective de ce qui fait la compétence en situation.

Les formes de l'activité au travail comme la pertinence de l'action collective résultent de la conjonction des tensions qui sont autant l'affaire de l'organisation que de l'agencement quotidien, subjectif, du travail. Elles sont encore objet de régulation par les managers. C'est cette triangulation que nous mettons en évidence dans la présentation des deux exemples qui suivent, pris dans l'industrie, et dans lesquels nous avons été personnellement impliqués.

Avant cela, il convient de clarifier le deuxième terme accolé à celui de démarche. Pour être efficace, cette dernière suppose une vision dynamique de la compétence que son processus structure.

Au travers des démarches analysées, la compétence que nous regardons n'est pas un libellé cible, mais une structure évolutive. Elle trouve son origine dans le but, poursuivi par les travailleurs, qui n'est pas réductible au but de l'action. Elle se manifeste dans l'activité des personnes qui ne se limite pas à la tâche prescrite. Elle s'applique à des contextes de travail qui font l'objet d'une redéfinition et délimitent des couples situation/activité. Elle mobilise les objets de l'environnement selon le potentiel de ressource instrumentale qu'ils possèdent. La compétence « qui fait démarche » est donc celle qui fait jouer ces dynamiques. Mises en mouvement, elles spécifient les pratiques de gestion et de négociation.

Se dessine ainsi en filigrane une vision de la compétence, dont on doit pouvoir étudier la mobilisation, les modalités de reconnaissance et de développement des personnes.

Les deux exemples ont été choisis, outre leur documentation, pour les voies opposées qu'ils empruntent à situer le rapport travail/formation dans les démarches compétence. Le premier met en avant la qualification des personnes comme source de productivité et souligne le caractère central de la formation/développement au sein d'une démarche compétence. Le second, à l'inverse, montre un exemple de participation forte de la formation au « support » d'une politique de développement de la performance industrielle.

FERBOX : QUALIFICATION, FLEXIBILITÉ, MOBILITÉ

Le diptyque organisation / travail : l'entrée stratégique de la démarche compétence

L'organisation : le contexte et le cadre de gestion des compétences

Il s'agit d'une très grande entreprise ayant différents domaines d'intervention (emballages métalliques, plastiques et recherche et développement / environnement...). Numéro 1 de l'emballage, elle regroupe 330 usines, est implantée dans trente pays, emploie plus de cinquante mille salariés et effectue la plus grande partie de ses ventes sur le marché européen. On s'intéresse ici à la branche produisant des emballages métalliques pour les conserves alimentaires qui dispose de 6 sites de production en France.

La gamme de produits s'étend de la boîte de conserve traditionnelle dite « trois pièces » à la boîte emboutie, en passant par les boîtes de boisson. Par-delà l'image surannée des technologies de ferblanterie, le produit s'avère de plus en plus élaboré, du fait notamment de la qualité des vernis protecteurs utilisés, des modes de fermeture nouveaux, de l'ingéniosité des procédures de conditionnement.

De même, les traditionnels à-coups de production, marqués par le rythme saisonnier des récoltes légumières, sont régulés par la stabilité des commandes de boîtes destinées aux nourritures animales.

Le personnel de production est composé d'ouvriers sur lignes de fabrication désignés dans l'entreprise « mécaniciens-régleurs », et chargés du fonctionnement des machines qui découpent les tôles de fer apprêtées, les soudent puis y accolent des fonds.

Une triple évolution touche ces postes. La première, organisationnelle, vise à accroître la polyvalence de ces mécaniciens-régleurs par l'attribution d'une responsabilité de maintenance de premier niveau.

« Nous demandons aux mécaniciens-régleurs une plus grande ouverture au métier. Ils doivent être en mesure de produire mais aussi de faire de l'entretien et de mieux contrôler la production. Il faut faire en sorte que la qualité soit le souci dominant chez eux et qu'ils fassent des propositions d'amélioration du process et du produit ». (directeur technique)

En outre, les normes en matière d'hygiène alimentaire imposent à Ferbox, compte tenu de la concurrence qu'elle affronte, de répondre aux impératifs de qualité imposés par la procédure ISO 14000. Enfin, la Direction des Ressources Humaines envisage, pour « lisser » le rythme saisonnier d'une partie de l'activité, la mise en place d'une mobilité intersites (sur un même bassin industriel) se traduisant, pour les opérateurs, par un travail différent sous un même intitulé d'emploi et donc par la recherche d'une plus grande polyvalence pour les opérateurs de production.

« Le » travail : l'exigence de polyvalence

Cette polyvalence est susceptible de faciliter une mobilité externe comme le note le DRH, acteur principal du projet :

« Autrefois, l'emploi y était garanti plus ou moins à vie, au même poste et dans la même usine ou presque. Dans le contexte actuel, nous ne pouvons plus garantir l'emploi. Par conséquent, il est important que le personnel qui arrive chez nous soit "employable" mais aussi en mesure de trouver rapidement un emploi correspondant à sa capacité, s'il devait quitter l'entreprise. »

Il en résulte l'orientation arrêtée par la direction en la matière :

« Le dispositif doit non seulement élargir la compétence des opérateurs et renforcer leur adaptabilité mais aussi fournir une validation externe à l'entreprise, par un diplôme reconnu au niveau national. »

On retrouve là, dans un contexte particulier, une situation fort générale : la variation des environnements et des modes de production accroît les exigences vis-à-vis des opérateurs en même temps qu'elle redéfinit l'organisation du travail. Les équipes de direction sont alors accaparées par une multitude de décisions à prendre sur ces différents domaines. Une retiendra particulièrement notre attention : l'anticipation des évolutions jugées indispensables et la formalisation d'une stratégie de développement conduisent à effectuer un diagnostic des compétences telles qu'elles sont détenues et telles qu'elles seront nécessaires à terme. La notion de polyvalence, toujours fortement évocatrice et toutefois un peu confuse, effectue alors une double opération :

- elle redéfinit pour partie le métier des opérateurs, ou du moins, annonce sa modification inéluctable ;
- elle indique que les opérateurs sont en première ligne de cette modification

(en complément des mesures d'organisation sociale et technique de la production), ce qui conduit à envisager un recours à la formation.

C'est en ce sens que la direction de l'entreprise élabore un « projet de formation qualifiante pour les mécaniciens-régleurs » : ce dernier définit d'abord les raisons pour lesquelles l'entreprise doit changer et les conséquences sur une des populations dont la contribution est tout à fait centrale pour ce changement. Cela débouche sur une procédure de choix d'un partenaire expert non seulement dans les questions de formation, mais dans la prise en compte du travail qui la fonde.

Ce choix s'opère autour d'une concordance de vue moins sur la compétence attendue que sur la notion de compétence elle-même. Ainsi, l'entreprise promeut une compétence « croisement d'une capacité et d'une situation », définition qui concorde avec celle d'un prestataire valideur de « capacités acquises ». Reste que la « situation » professionnelle est l'élément central, mais imprécis, de la démarche engagée.

Le management : la mise en œuvre d'une démarche compétence

Le diagnostic posé est que la démarche compétence est rendue nécessaire par la dissociation de deux éléments : la compétence technique est volontiers reconnue aux anciens et l'ouverture aux « jeunes » embauchés. On comprend en quoi ce projet est stratégique pour l'entreprise : il touche aux différents aspects de la production et, à travers elle, à la position dominante qu'elle a conquise sur son marché. Pour rester leader, elle doit simultanément assurer le métissage des conditions d'ouverture et de technicité, tout en forgeant une définition spécifique à la notion de polyvalence articulée avec les possibilités d'un diplôme assurant la reconnaissance externe à l'entreprise, gage d'une mobilité éventuelle facilitée pour les opérateurs. On retrouve là l'idée d'une double promesse : la performance productive et la reconnaissance des personnes. Les choix du management sont donc centraux pour la mise en œuvre de la démarche compétence. Cinq points sont ici soulignés.

La situation professionnelle de référence, facteur de succès d'une démarche compétence

Le recours à la polyvalence est un objectif stratégique. Si ce terme a une signification relativement claire, son opérationnalisation dans ce contexte est délicate. En effet, il y a dans l'entreprise, deux types de population concernés par ces évolutions :

- d'une part, des jeunes récemment embauchés, ayant un niveau bac voire supérieur, mais parfois un peu démunis quant aux compétences nécessaires dans ce secteur professionnel spécifique ;

- d'autre part, des opérateurs anciens, recrutés généralement au niveau du CAP, disposant d'une certaine expertise de ce mode de production, mais dont les capacités d'adaptation, voire d'innovation, semblent devoir être renforcées.

L'objectif poursuivi est, selon la formulation d'un des responsables :

« d'avoir un personnel professionnellement très compétent et doté d'une très grande ouverture d'esprit (....) Bien entendu dans ce type de schéma, les anciens sont amenés à suivre davantage les parties théoriques que techniques. A l'inverse, les jeunes bien que très ouverts, ne sont pas toujours les plus compétents techniquement ». (Le DRH)

Le principe adopté est donc simple : il s'agit de croiser les parcours. Le personnel expérimenté est envoyé en formation plus « théorique », en l'occurrence une formation diplômante ; pendant ce temps, les jeunes embauchés forgent leur expérience de terrain.

Mais précisément, agir dans l'esprit d'une démarche compétence suppose d'aller plus loin que cette seule juxtaposition, même croisée. C'est le sens du recours à la notion de situation professionnelle, parent pauvre des définitions dans l'espace de réflexion sur les compétences. Si nombre de définitions de la compétence raffinent sa précision pour en faciliter l'usage dans les systèmes de gestion, peu d'entre elles spécifient leur domaine de validité. Or, penser la dimension référentielle de la situation dessine le périmètre de validité (opérationnelle et reconnaissance) de l'énoncé de compétence proposé. Comment, en effet, faire mention de caractères aussi larges que l'autonomie, la responsabilité et l'initiative si leur espace « autorisé » n'est pas spécifié ? Chez Ferbox, la désignation de ces situations par les opérateurs, confirmée par les managers, est de plus couplée à leur pertinence en terme d'acquisition. Ainsi, elles ne se superposent pas seulement aux situations effectives du quotidien, mais en regroupent plusieurs dans un prototype.

Pour être utilisable en formation, au regard des référentiels de diplôme professionnels (du type Brevet professionnel), chaque contexte nécessite une traduction en **situations professionnelles** : là encore, il ne s'agit pas seulement de situations réelles de l'entreprise car elle ne suffit pas pour anticiper les situations futures. Elles reposent sur la définition, à partir des exigences des tâches que les opérateurs auront à accomplir dans la nouvelle organisation du travail, des situations qui seront rencontrées et dont les opérateurs n'ont actuellement aucune expérience.

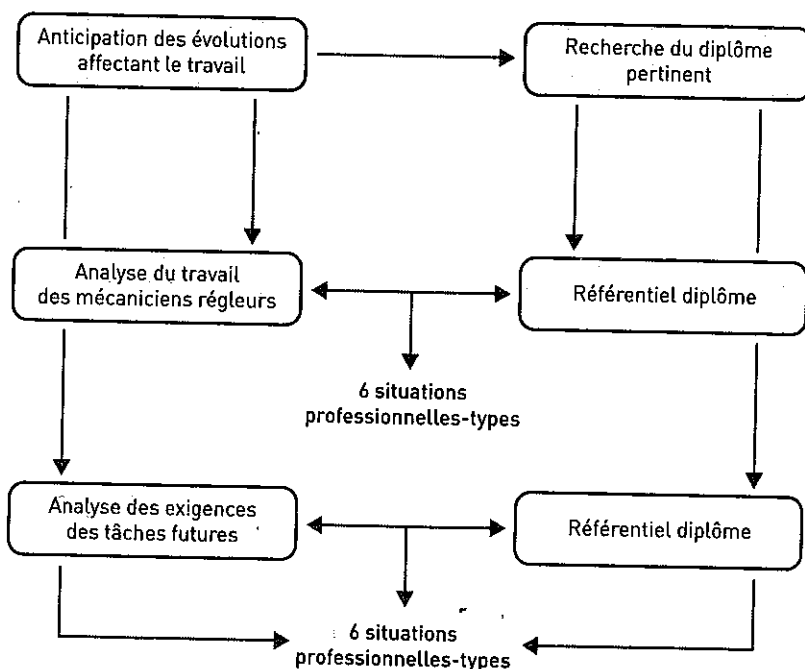
C'est donc par l'analyse croisée des **situations actuelles et anticipées** de production et des prescriptions du diplôme retenu, que se fixent la définition, le cursus et la reconnaissance qui fondent la polyvalence.

La démarche est ainsi résumée :

« Tout d'abord les activités des salariés ont été croisées avec les compétences décrites dans le référentiel du diplôme. Ensuite, nous avons déterminé les situations professionnelles et les supports du dispositif. Nous avons observé le travail des mécaniciens — régleurs de deux établissements différents, Nantes et Concarneau, et nous en avons déduit six situations professionnelles représentatives de leur métier. L'organisation des ateliers évoluant vers la mise en place de cellules autonomes de fabrication, nous avons imaginé six autres situations professionnelles liées aux responsabilités futures des mécaniciens — régleurs. En dernier lieu, les situations professionnelles repérées ont été validées par l'entreprise et par les inspecteurs (EN) chargés de la certification ».

On peut schématiser ainsi cette démarche :

TABLEAU 1 : CONSTRUCTION DES SITUATIONS PROFESSIONNELLES ET POLYVALENCE CHEZ FERBOX



Les douze situations ainsi définies constituent, en quelque sorte, le référentiel orientant la formation. Celui-ci s'articule aux situations de travail puisque ce sont les contextes de travail réels et envisagés qui sont pris en compte. Mais il est aussi désingularisé parce que chaque situation est

confrontée aux éléments définis par les référentiels métiers, qui ne dépendent pas de cette entreprise et qui sont la garantie de la reconnaissance nationale de la formation via le diplôme. Ce dernier est essentiel, puisque le cursus s'est déroulé en totalité sur chaque site de production³, un local étant dévolu à la manipulation de dossiers d'apprentissage, qui déclinaient les situations de référence définies.

Ce sont en quelque sorte des produits spécifiques pour cette action, fruit de la rencontre de l'expertise du CAFOC et de celle de l'entreprise et notamment des différents acteurs des situations de production. Leur caractéristique, c'est de constituer une **passerelle opératoire entre le travail tel qu'il se fait, tel qu'il devrait se faire et tel que la formation le définit**.

C'est parce qu'elle réduit l'espace des possibles et qu'elle forge un consensus de l'ensemble de la chaîne hiérarchique opérationnelle que la notion de situation professionnelle de référence apparaît ainsi comme un facteur de succès pour la concrétisation de la démarche compétence.

Les évolutions du rôle et de l'activité des managers de proximité

L'adoption d'une telle approche n'est pas spontanée, Elle relève en premier lieu de la conduite de projet et à cet égard chez Ferbox, le choix du partenaire produit ici un plein effet. En effet, Ferbox s'engage dans ce projet avec l'aide du CAFOC de Nantes. La définition de la polyvalence porte la marque à la fois de la double finalité du dispositif (mobilité interne et externe) et des acteurs associés dans cette démarche.

Dans cet esprit, c'est une activité supplémentaire qui a été confiée aux managers de proximité. Avec l'aide des formateurs internes de Ferbox, familiers d'une formation structurée par une vision statique du montage/démontage des machines, ils ont dû formaliser la dynamique des process machines plus avant. La définition des situations de référence en témoigne :

- A : préparation d'une opération (concernant le produit, l'installation)
- B : lancement d'une production (engagement produit, sciage, soudage)
- C : fonctionnement normal d'une ligne de fabrication (surveillance flottante)
- D : fonctionnement en dégradé (surveillance active)
- E : arrêt de l'installation (programmé ou urgence)
- F : contrôle du produit (manuel, visuel ou équipé)
- G : échange à contenu professionnel occasionné par l'activité
- H : incident de production

3. Cette logique se poursuit selon le principe d'une *formation qui s'effectue en alternance hors site de production et sur ligne de production*, mobilisant ainsi, dans un contexte original, les acquis de la formation en alternance bien connus des cursus professionnels en formation initiale notamment.

Cette activité n'est pas anodine ou spontanée. Déplacer, pour la rendre communicable, sa vision de l'action, énoncer les séquences, les rythmes et les gestes professionnels pour les rendre transmissibles, les classer par situation typifiée, a constitué une épreuve pour les managers de proximité. D'abord par la nature de cette tâche souvent pour eux inédite, mais également par ce qu'elle révèle d'une part, de normes et de conventions partagées et, d'autre part, de compétences incorporées qui complexifient considérablement ce qui peut être vu comme une simple mise à plat.

Mais, l'adoption d'une autre vision de ce qui doit être fait, de ce qui doit être su, pour « tenir la machine » dans une perspective de polyvalence, suppose également des managers des rôles complémentaires. Ainsi, nombre de procédures, si elles existaient, n'étaient plus à jour, les changements techniques des installations ayant entraîné des modifications de réglages connus sans être écrits.

De même, les managers ont dû « installer » cette nouvelle répartition des attributions avec ces anciens ouvriers devenus « mécaniciens régleurs » par la grâce de la formation diplômante. Notre présence dans l'entreprise est trop courte pour avoir pu en juger les effets, mais très tôt se manifestaient deux attitudes de la part des agents de maîtrise :

- un repli soulagé sur les activités de gestion de la production, toujours plus gourmandes et exigeantes en terme d'informations ;
- une inquiétude « identitaire » au regard de cette nouvelle fonction à tenir, à distance de leur légitimité technique antérieure.

Ce changement de position a entraîné pour certains managers un changement de posture. Des compositions d'équipe (par poste) ont été modifiées pour favoriser les équipes conjointes d'opérateurs « de base », des jeunes embauchés et des mécaniciens-régleurs « en formation ».

Ces changements dans la composition des équipes se sont accompagnés de modifications de la prescription sur deux points. Dans ce type d'installation, deux problèmes récurrents retardent le démarrage journalier : les réglages initiaux et les changements de format. La durée acceptée de réglage initial sur une installation trois pièces était de 40 minutes ; dans la nouvelle configuration, l'objectif est de parvenir à un démarrage à moyen terme en 20 minutes. La polyvalence sur plusieurs machines vise en partie à limiter le second inconvénient en responsabilisant les mécaniciens-régleurs sur la gestion des ordres de fabrication.

Ainsi, comme dans d'autres univers professionnels, les agents de maîtrise, managers de proximité, sont-ils conduits à déterminer (ou relayer) des objectifs de performance, tout en laissant des marges de manœuvre nouvelles aux mécaniciens-régleurs.

Les situations professionnelles « pour former » interrogent les pratiques « pour manager »

L'allocation de ressources aux équipes

Dans les démarches compétence, la redistribution des attributions et des ressources qui leur sont attachées est un élément central d'observation de leur mise en œuvre. Dans le cas de Ferbox, le levier central de la démarche est l'option de remettre en travail les situations industrielles à maîtriser. En effet, il est clair que c'est la priorité politique donnée à ce projet par la Direction générale qui « force » les usines, les directions techniques et chefs d'atelier à prendre en compte cette perturbation, portée par la formation, qui, de fait, contraint à des réaménagements organisationnels. Ainsi, cette démarche compétence poursuit plusieurs buts. C'est pourquoi, il faut souligner les fonctions jouées par la mise en forme des situations professionnelles de référence pour l'organisation du travail et l'action managériale.

Une fonction de « déclenchement concret » de la démarche compétence

Définir des situations professionnelles, c'est élaborer une référence pour l'action commune à l'entreprise et à ses partenaires. En effet, elles correspondent à ce que cette formation doit apporter aux opérateurs pour qu'ils puissent faire face aux transformations du travail dans l'entreprise et changer de site, voire d'employeur. Il est donc essentiel de réunir un consensus à ce propos, non seulement entre les promoteurs du projet (la direction de l'entreprise et ses partenaires) mais aussi avec les acteurs des situations de travail. C'est dire l'importance, pour les premiers, de convaincre les seconds. Le DRH le remarque clairement :

« Nous sommes dans un système qui n'est pas centralisé. Notre objectif était par conséquent de convaincre dans un premier temps les principaux patrons des usines, les responsables des ateliers, l'encadrement et le personnel de base que la démarche était cohérente, et expliquer ce que nous pouvions attendre du diplôme... Pendant environ six mois, il a fallu convaincre le personnel concerné que cela pouvait être une formation intéressante et surtout adaptée ».

Ainsi, si c'est bien la direction qui est à l'origine du projet et de la demande de formation, en lien avec la stratégie élaborée pour l'entreprise, l'enjeu est la réunion d'un collectif autour du projet pour engager une analyse du travail et, partant, des compétences, pour la confronter aux exigences du diplôme.

L'impulsion choisie est fortement perturbatrice, car elle ne porte pas, comme souvent, sur des prescriptions pour le travail actuel ou futur. Au

contraire, en questionnant les situations emblématiques des emplois de conducteur de ligne, elle interpelle la réalité de l'action professionnelle effective actuelle.

Une fonction d'instrumentation du management « au quotidien »

Si les situations formalisées fonctionnent comme des artefacts pour la formation, leur qualité majeure est la fonctionnalité. Ainsi, elles permettent d'abord de donner un sens à la notion de polyvalence en redéfinissant l'espace professionnel à connaître et à tenir.

Par ailleurs, elles ont conduit (et contraignent parfois) à une actualisation du référentiel de métier existant et, dès lors, cette formalisation *publique* conduit à une réorientation des priorités sur la ligne. Ainsi, l'attention pressante portée sur les approvisionnements de la ligne en tôle trois pièces s'est-elle déplacée vers des points de vigilance, qui ultérieurement ont donné lieu à la définition conjointe du mécanicien-régleur/entretien et à la formalisation d'une topomaintenance.

C'est moins parce qu'elles précisent le travail qui se fait concrètement en contexte, que parce qu'elles ouvrent un espace de progressions ciblées, que les situations professionnelles sont pertinentes pour le management. Elles facilitent en effet un ensemble d'opérations qui relèvent des attributions du management :

- elles clarifient et/ou actualisent les procédures, voire certains aspects du process⁴ jusque-là peu formalisés ;
- elles permettent de situer l'état des compétences d'un individu et de diagnostiquer les besoins de formation de chaque opérateur ;
- elles initient une remise à plat des modes d'acculturation des « nouveaux entrants » (embauchés, intérimaires, CDD) en leur proposant un cadre de travail communicable⁵.

Une fonction de « collectivisation » du travail

La mise en œuvre d'une démarche compétence produit des tensions sur les attributions de chacun. Chez Ferbox, le changement de désignation de l'*ouvrier-mécanicien* au *mécanicien-régleur*, traduit bien cette volonté de la direction de bousculer les frontières de métier et de division du travail. L'encadrant de proximité se trouve donc face à une collection de colla-

4. Ainsi avons-nous assisté à la recherche de la documentation fondant la procédure d'une étuveuse depuis le poste de travail d'une petite ligne de fabrication en usine jusqu'à la direction technique à Paris, en passant par tous les responsables et experts locaux.

5. Ainsi avons-nous observé sur un poste de découpe de tôles que le transfert de personnel volontaire d'une usine à l'autre, sur des process a priori similaires, est facilité par une telle modélisation en termes de situations de travail.

borateurs, à partir de laquelle il est attendu qu'il recompose un collectif performant.

« Je suis au courant de ce qui se passe sur les autres lignes par rapport aux modifications, sinon c'est chacun chez soi. Il y a des moments rares de concertation entre chefs de fabrication ; pour moi, c'est eux qui voient ça de façon quadrillée ». (agent de maîtrise)

Dépasser les logiques d'action par poste constitue donc encore un objectif du management intermédiaire. Le paradoxe est que reconstituer un fonctionnement stable dans ce cadre pousse à stabiliser et privatiser des procédures et des manières de faire qui vont à l'encontre de la souplesse attendue. C'est pourquoi nous utilisons ce terme de *collectivisation* qui spécifie une double nécessité d'attributions spécifiques reconnues à chacun, d'une part, et d'autre part, leur fédération par un but commun accepté.

Plusieurs actions menées par l'encadrement intermédiaire concrétisent cette fonction. La première est la redistribution des tâches de réglage, lesquelles ne sont pas sans incidence sur la maintenance des machines. Cette autre distribution amène les mécaniciens à redéfinir les opérations réalisées, ce qui suppose un réajustement des buts. Il ne s'agit plus seulement de produire selon l'ordre de fabrication, mais d'y ajouter une capacité à diminuer les temps d'arrêt lors de changements de formats à performance égale.

La deuxième est de synchroniser l'engagement du mécanicien-régleur et celui des autres professionnels sur les lignes dont il est responsable. Anticiper le moment pour intervenir, disposer des ressources matérielles, mobiliser le système de gestion de production, sont des opérations dépendantes de l'objet de l'action, qui supposent une disponibilité réciproque du mécanicien-régleur et des emplois-supports (technicien, maintenance, approvisionnement, etc.).

Enfin, la troisième est de veiller à l'appropriation des nouvelles procédures par les mécaniciens-régleurs, lesquelles se normalisent progressivement dans le fonctionnement des postes.

L'action du manager de proximité vise ici, selon nous, au travers de buts redéfinis, à collectiviser les moyens de la production et à systématiser ainsi l'ordonnancement des tâches à conduire.

Conclusion : Ferbox, un processus en dix étapes

Si l'on résume la démarche compétence chez Ferbox, on trouve finalement dix étapes caractéristiques que l'on peut résumer en un tableau, moins pour tenter de le modéliser, car cela est bien caractéristique de la situation de cette entreprise, que pour mettre en parallèle les phases identifiées, les

processus repérés et les dilemmes qui ont dû être tranchés pour que le processus puisse se dérouler :

**TABLEAU 2 : LA DÉMARCHÉ DE DÉVELOPPEMENT
DES COMPÉTENCES CHEZ FERBOX**

Phase ⁶	Étapes de mise en œuvre	Dilemmes et niveaux d'intervention
1	Audit interne de la formation	Caractéristiques du dispositif en place Atouts et carences pour les évolutions anticipées
2	Projet de formation qualifiante pour les mécaniciens-régleurs	Définition d'une cible particulière d'intervention
3	Elaboration du cahier des charges Appel d'offres Choix de l'organisme de formation	Quel partenaire pour assurer non seulement l'évolution interne mais aussi la certification externe ?
4	Réactualisation des référentiels métiers Projet global de formation diplômante	En quoi les évolutions attendues en termes de production, d'organisation du travail et de gestion de la main d'œuvre affectent-elles les activités et les compétences des opérateurs ?
5	Communication interne Ferbox - Education Nationale (Cafoc et Greta)	Comment faire partager cette réflexion et convaincre de l'opportunité de la formation autant pour l'entreprise que pour les opérateurs ?
6	Choix des situations professionnelles	Quelles sont les situations significatives du travail des mécaniciens-régleurs aujourd'hui et demain ?
7	Définition des compétences attendues, des niveaux d'exigence et des critères de réussite	Quelles sont les composantes des compétences nécessaires pour agir dans ces situations avec pertinence et efficience ?
8	Elaboration de l'architecture pédagogique	Comment organiser le temps, l'espace et les ressources pour que les apprenants élaborent les compétences définies ?
9	Création des supports de formation Choix des ressources nécessaires	Quels exercices, documents, ressources peuvent aider les apprenants dans leur activité et avoir du sens par rapport à leurs expériences et leurs perspectives ?
10	Mise en place de la formation et des modalités d'évaluation	Comment articuler élaboration centralisée et mise en œuvre sur site dans le respect du projet et du diplôme ?

6. Certaines phases peuvent se superposer partiellement ou être concomitantes. Dans tous les cas, elles décrivent des fonctions qui doivent être assurées pour la conduite du processus.

Quatre de ces couples étapes/dilemmes, confrontés à la suite de ce chantier, nous semblent nourrir la réflexion sur les démarches compétence.

L'audit initial (Étape 1) a révélé que les référentiels métiers produits pour définir les fonctions, tâches et savoirs des mécaniciens-régleurs étaient de peu d'utilité dès lors qu'il ne s'agissait pas d'établir un « état » de l'emploi, de sélectionner ou de rémunérer des personnels, mais d'initier une dynamique de passage d'un emploi à un autre. Pour cela, il était utile de passer (dilemme 1) de ce nous avons appelé (Astier P., 2006), la *compétence conventionnelle* à la *compétence subjective*. La compétence utile est ici celle que construit la personne dans la confrontation aux situations, ce qui suppose une autre représentation de cette compétence. La vigilance sur ce point nous paraît centrale pour les démarches compétence engagées par la formation.

Dès lors, la clarification des situations professionnelles (Étape 6) mobilisatrices de compétences est centrale. Les situations retenues sont représentatives de l'emploi à tenir. Elles ne sont productrices de compétences (dilemme 6) que parce qu'elles ont été instrumentées conjointement par l'encadrement de proximité (déclinaison en niveaux de maîtrise) et les formateurs (déclinaison en ressources de connaissances mobilisées). L'échelle retenue pour en fixer les limites ouvre l'ajustement aux contextes à venir (moins de personnel, plus de lignes en responsabilité). Ce qui rend les situations significatives aujourd'hui, c'est leur pouvoir d'accréditation des mécaniciens au réglage. En d'autres termes, ce qui fait la situation, ce ne sont pas seulement les composantes objectives qui la décrivent, mais tout autant le consensus momentané des représentations qui la fondent.

Chez Ferbox, le couple compétence/situation ainsi précisé (Étape 7) porte la définition de ce qui doit être fait simultanément avec ce qui doit être su. Le passage outillé par les formateurs d'une position (mécanicien) à une autre (mécanicien-régleur) illustre simultanément le premier sens du terme de démarche, comme manière d'avancer, et le second sens, figuré, comme tentative de relier la compétence formulée à la situation effective qui permet de l'acquérir.

C'est notamment sur ces trois points, auxquels s'ajoutent les conséquences sur l'encadrement de la mise en œuvre de cette approche « par les situations », que l'effet de l'ingénierie de la formation est maximal sur la démarche compétence.

ALUCO : QUALIFICATION, CARRIÈRE, PERFORMANCE

Ce second cas d'entreprise partage avec le précédent l'accent porté sur la formation comme moyen privilégié de la mise en œuvre d'une démarche compétence. L'usine appartient à un groupe de métallurgie des non ferreux. Le process continu consiste dans la transformation de matériaux de base en composants d'une transformation secondaire en aluminés techniques. Le contexte mondial du marché, marqué par des pays émergents, pèse sur ce type de production.

Pour diverses raisons tant économiques (productivité des équipes, par exemple) que sociétales (l'impact écologique par exemple), la pérennité du site considéré est régulièrement mise en cause. Deux caractéristiques colorent cette démarche qui concerne trois unités situées dans une zone géographique enclavée, ce qui entraîne des surcoûts logistiques : ce relatif isolement est compensé par une spécialisation « haut de gamme » et une valeur ajoutée forte de la production. C'est pourquoi son directeur fait le pari difficile auprès de la direction générale d'un accroissement de ses objectifs productifs, qui passe par une amélioration de la productivité globale de l'entité. Celle-ci suppose une adhésion à ce pari de chaque équipe de production. L'environnement de l'usine est celui d'un bassin d'emploi dont le déclin est inéluctable et de forte tradition syndicale.

A l'instar de Ferbox, bien des aspects se retrouvent dans le contexte inducteur de la démarche compétence : l'impact de la concurrence dans une économie mondialisée, la nécessité d'une amélioration des modalités de production notamment avec une centration particulière sur la qualité, la sécurité et les coûts. La direction d'ALUCO fait des opérateurs des contributeurs essentiels d'une amélioration d'abord recherchée dans une nouvelle organisation.

Des objectifs stratégiques pour une nouvelle répartition des tâches

De toute l'entreprise, nous retiendrons ici le service des fours à cuire, et la nouvelle répartition des tâches entre conducteur et pilote de four. A cette nouvelle répartition correspondent des objectifs actualisés de production. A ces objectifs est associé un prêt-à-penser ses dimensions :

TABLEAU 3 - OBJECTIFS ET QUESTIONS-CLÉS DU FOUR À CUIRE ALUCO

Quantité	Quel produit avec quel taux de marche ?
Qualité	Dimensions ? Aspect ? Physicochimique ?
Réduction de coûts	Sur quel poste ? Relativement à quels process ?

Ces objectifs génériques ont conduit à l'étude d'une organisation de l'atelier qui suppose l'analyse des actions et opérations en regard de critères de résultats actualisés. Ceux-ci sont déclinés sur plusieurs plans :

- « les **objectifs industriels** (par ex : la consommation énergétique du four à cuire) exprimés aux trois niveaux de sécurité, qualité, production ;
- les **objectifs économiques** (par ex : diminuer les coûts de maintenance, les coûts de manutention des produits recyclés, améliorer l'adaptabilité des effectifs aux fluctuations de production, etc.) qui visent à identifier les sources de gain potentiels ;
- des **objectifs sociaux** (par ex : responsabilisation et autonomie pour un domaine d'action élargi, évolution des qualifications et des rémunérations, etc.) qui visent à valoriser les fonctions du personnel ».

L'atteinte de ces objectifs s'inscrit dans une démarche compétence qui privilégie deux entrées : l'organisation des ateliers et les parcours de qualification des personnels.

La nouvelle organisation repose, outre cette feuille de route, sur la distinction « outillée » des postes de conducteur et de pilote de fonderie. Cette organisation est déclinée à la fois en périmètres d'action (production, contrôle qualité, maintenance, etc.), en capacité d'intervention individuelle ou collective sur l'installation (selon les périodes « normales » ou « dégradées ») et en espaces de travail (tel ou tel poste de l'installation).

En d'autres termes, une certaine cohérence est ainsi construite entre une stratégie et l'organisation qui la sert. Cette cohérence résulte d'un travail conduit avec les représentants des salariés, pour lesquels le second volet, « l'évolution de carrière », donne sa légitimité au projet.

Le dispositif emploi/ organisation/ formation : une approche intégrée de la démarche compétence

La progression dans l'emploi est organisée par un système très précis, qui couple le développement indiciaire à la complexité des opérations confiées aux opérateurs. Cette progression individuelle est attachée à l'extension de la polyvalence, définie par la mobilité entre postes et la multicompétence sur plusieurs lignes. L'indexation afférente à la maîtrise des compétences, validée par la tenue des emplois, ouvre à la personne les augmentations de salaire. Si la personne considérée capable par la hiérarchie souhaite s'engager plus avant dans son métier, en acquérant plus de polyvalence par exemple, un parcours de progression lui est proposé, dans le cas où un emploi se révèle manquant dans l'entreprise. C'est pourquoi les formations sont si étroitement articulées aux descriptifs des emplois à tenir.

L'accès à ces emplois est strictement organisé en fonction des besoins de l'entreprise, puis dans un second temps, ouvre un parcours individuel pour

atteindre une validation des compétences acquises dans une alternance organisée sur le papier entre des périodes de formation sur machines et des périodes de formation en salle. Ces parcours sont très précisément décrits dans des documents, fruits de négociations sociales, que les salariés sont en mesure de consulter, s'ils le souhaitent, dans les bureaux des pilotes de fabrication⁷.

Cette volonté d'intégrer les variables de gestion se double de modalités pratiques qui visent une plus grande proximité entre formation et travail. Concrètement, les actions portent sur des formations en double, des apprentissages sur le tas et des cursus individualisés dont la base reste l'activité des opérateurs. La formation accompagne donc toutes les progressions individuelles ouvertes par la libération de postes de travail, les besoins de compétences ou la volonté des opérateurs à accéder à une multicom pétence. Ce faisant, le personnel de production a une image forte et positive de la formation.

La direction s'est attaché les services d'une expertise en matière de développement des compétences et le projet a été conduit avec la mobilisation de l'ensemble des échelons de la hiérarchie de production (de la direction jusqu'aux agents de maîtrise) et celle du service interne de formation. Les organisations représentatives du personnel ont été associées aux travaux de « l'instance de garantie » et un groupe de pilotage a assuré la coordination de l'ensemble.

Si le souci de transformer l'organisation du travail est présent, la recherche de « meilleurs résultats industriels » est première à guider le dispositif mis en place, avec la volonté d'articuler exigences de production et politique de qualification. ALUCO fait ainsi un choix stratégique différent de FERBOX : là où cette dernière pense la démarche en terme de flexibilité et de mobilité interne/externe, on choisit de valoriser ici la notion de « carrière » et donc de privilégier l'hypothèse d'un maintien des salariés dans l'entreprise et d'une progression dans l'emploi. L'exigence de qualification des opérateurs, commune aux deux organisations, sert en fait des stratégies différentes.

Ainsi chez ALUCO, le projet « compétence » se fonde sur le couple « amélioration des résultats industriels » / « qualification des opérateurs » lequel repose sur un développement de leurs compétences, dont la formation est un moyen privilégié. Ceci présuppose des constats, implicites ou explicites, de carence de compétences constatées au niveau de l'organisation mais pas nécessairement à celui des individus. Toutefois, cette approche est reliée fondamentalement à l'idée que cette acquisition de compétences de la part

7. Ce sont plus précisément deux documents intitulés *L'évolution de carrière personnalisée dans l'entreprise* et *La nouvelle organisation*.

des opérateurs doit pouvoir être constatée, mais aussi reconnue par une progression dans la reconnaissance de qualification (en l'espèce, passer du seuil K 175 à K 190 de la grille des qualifications en vigueur dans l'entreprise).

LE « GROUPE MÉTIER », CHEVILLE OUVRIÈRE DE LA DÉFINITION DES COMPÉTENCES

Dans ce type de démarche, l'identification des compétences joue un rôle fondamental. Elle a été assurée par des *groupes métiers*, spécifiques à chaque coefficient et fonction et réunissant des agents, les hiérarchiques, avec la participation du service de formation interne et du consultant. Les groupes métiers listent assez classiquement les activités assurées et définissent, pour chacune, les compétences mobilisées, les points-clefs qui les caractérisent et formulent les indicateurs de performance et savoirs requis correspondants.

Ce qui singularise la démarche, c'est d'abord l'inscription des activités listées dans le référentiel au regard de la grille de classification. Les opérateurs sont situés dans une « enveloppe métier » au sein de laquelle des possibilités de progression sont affichées. Ainsi, dans le métier de fabrication des anodes, la conduite du four à cuire offre une évolution structurée par la reconnaissance conjointe d'une compétence, donc d'un niveau de maîtrise associé à un niveau de rémunération. A la suite de ce travail, il précise les conditions d'évaluation des opérateurs et celles des formations mises en place pour parvenir aux compétences définies.

Dans le cas d'ALUCO, le groupe-métier a annexé à ces descriptions des niveaux indiciaires relevant de la classification.

Les outils conçus pour le dispositif

Le dispositif repose sur une dynamique de diagnostic de compétences, de développement professionnel et de reconnaissance de ces acquis. La démarche est fondée sur un certain nombre de documents-clés élaborés spécifiquement dans ce but : la grille de compétences, le référentiel d'évolution de carrière, les grilles d'analyse des situations, la grille de co-évaluation au service du contrat d'évolution déjà évoqué et la définition des modules de formation.

La grille de compétences : une fonction de référence

Au croisement du référentiel et de l'activité conduite en situation, la grille de compétences étalonne les agents concernés au regard d'un « profil type » pour un niveau de qualification donné. La grille mentionne l'ensemble des compétences mobilisées à ce niveau de qualification et les savoirs associés qui doivent être détenus par les opérateurs. Ces compétences sont organisées selon une identification par « domaine » qui ne dépend pas du niveau de qualification (par exemple : production, maintenance, communication, optimisation, gestion-organisation...).

Ainsi chaque coefficient de qualification (K 150, 175, 190...) est décrit par :

- la désignation de la qualification (exemple : conducteur d'installation (K 160), pilote d'installation (K 190)...);
- le contexte d'intervention : installations, ateliers, équipes, partenaires...;
- une formulation synthétique de la compétence caractérisant ce degré de qualification dans ce type de contexte⁸.

Selon cette grille, les compétences se manifestent dans l'action professionnelle et s'apprécient par les performances obtenues dans la situation de travail. Mais elles supposent de détenir ce que les promoteurs appellent des ressources :

- des savoirs technologiques ;
- des savoir-faire professionnels issus de l'expérience collective liée à la situation de travail ;
- des savoir-être élaborés par chaque opérateur dans son expérience personnelle.

La grille de compétences est organisée selon une logique de « poupée russe » : les compétences de niveau inférieur sont intégrées dans le niveau supérieur auquel s'ajoutent quelques compétences spécifiques à ce niveau de qualification.

Dans le contrat de progression de carrière, le passage, par exemple, du niveau K 175 à K 190 suppose donc de vérifier d'une part que chaque opérateur positionné à K 175 dispose bien de l'ensemble des compétences et savoirs associés caractéristiques de ce niveau de qualification, puis de lui permettre d'acquérir les compétences spécifiques du niveau K 190.

La progression d'un niveau de qualification à l'autre se fait par le développement sur trois axes :

- celui de la contribution au progrès technique et économique de l'entreprise et à la spécification des modes de production ;
- celui de la sécurité et de la qualité ;
- celui de l'autonomie, de la responsabilité et de la prise d'initiatives.

Cet ensemble outille ainsi la mobilité potentielle entre conducteur et pilote de four à cuire. Pour en assurer tout à la fois la fiabilité et la validité, les promoteurs de la démarche ont eu le souci d'articuler les différents niveaux de qualification et la grille de compétences à des diplômes, permettant éventuellement une évolution des opérateurs de la qualification vers des

8. Exemple : « K 175 : en respectant les règles d'hygiène et de sécurité, assurer l'optimisation de la conduite de l'installation ».

formations diplômantes. Ainsi, à titre d'exemple, les articulations suivantes ont été mises en évidence : K 160 : CAP ; K 190 : BP, Bac pro ; K 250 : BTS. Les niveaux intermédiaires (K 175 et K 205) sont des « coefficients d'optimisation ».

Sur cette base, on identifie — par qualification et coefficient — les caractéristiques des compétences liées à chacun des niveaux (intitulé, domaine de mise en œuvre et formulation synthétique de la compétence) et, pour chacun d'entre eux, la grille détaille les compétences selon leur domaine et précise chaque fois les savoirs associés.

Le positionnement : une fonction de sélection

Chaque salarié engagé dans la démarche effectue ensuite un positionnement permettant de définir, le cas échéant, un parcours individuel de formation pour atteindre le niveau de qualification qu'il souhaite ou que le service l'invite à obtenir. Il faut noter ici que le parcours n'est pas que de formation en salle. Au contraire, il mixe des apprentissages sur le tas, des apprentissages en situation, des apprentissages en formation formelle.

Ce positionnement s'effectue sous la forme d'un entretien entre l'opérateur, les représentants du service et le formateur. Il a pour objectif de « *définir les besoins de formation théorique et pratique de chaque agent, de vérifier que le niveau de départ est bien maîtrisé* » (extrait du guide du co-évaluateur). Il est une des composantes du contrat de carrière signé.

Ce travail est, en effet, validé par les différents acteurs de la démarche et notamment par « l'instance de garantie⁹ » qui statue sur l'ensemble des propositions de référentiels et de modalités d'évaluation, assurant ainsi l'homogénéité et la cohérence de l'ensemble des documents.

La grille d'analyse des situations de travail : une fonction de production de connaissances

Si la grille des compétences est l'outil de définition des parcours ouverts par le management, la grille d'analyse des situations de travail est l'outil des opérateurs qui y sont engagés. Le principe de la grille est de distinguer trois temps dans le parcours considéré :

- **des moments d'observation de situations emblématiques** : le conducteur de four dispose de quelques heures pour observer et noter les questions qu'il se pose et les réponses qu'il a obtenues. Les situations qui lui sont données à voir ont été retenues par les titulaires confirmés d'une installation comme étant emblématiques du poste de pilote. Il est ainsi

9. Elle est composée d'un représentant de la direction, du responsable du service formation, du chef de service concerné, de deux représentants d'organisations syndicales et d'un représentant de l'Education nationale.

amené à reconstituer les procédures de travail que semblent appliquer ses futurs pairs ;

- **des moments de mise en œuvre de situations significatives** : armé de ses premières observations, le futur pilote placé en situation de produire ses tôles est confronté à leur fiabilité ; il est amené à réviser leur contenu et à construire les problèmes de production qu'il a rencontrés ;
- **des moments de transfert de l'analyse de situations** : lorsque les problèmes productifs courants sont relativement maîtrisés, le futur pilote peut se pencher sur des situations critiques, déjà présentes mais non construites par lui.

L'ensemble des données ainsi collectées par le conducteur est consigné dans un dossier individuel de progression de carrière, qui, à l'instar de la grille de compétences, fournit une base matérielle à l'instance de garantie.

Pour notre part, nous insisterons ici sur l'effet produit par ce couple d'outils *grille d'analyse de situations / dossier individuel de progression de carrière*. La nature de la prescription attachée à cette grille conduit le conducteur à sérier les problèmes selon les situations dans lesquelles ils se rencontrent. Des enquêtes sont construites, des raisonnements sont produits qui prennent peu ou prou appui sur des conceptions ou savoirs-ressources dont se saisit alors l'équipe d'accompagnement de la démarche compétence.

« Contrat de progrès » : une fonction d'articulation

Le premier élément de cette démarche est le « contrat de progrès » défini et proposé à tous les opérateurs. Il articule trois composantes qui « font démarche » :

- un diagnostic des compétences détenues par chaque salarié à son poste, sur la base d'une autoévaluation croisant éléments de situation professionnelle et unités de diplôme ;
- un dispositif d'acquisition de capacités nouvelles et de mise en œuvre de compétences, sous la forme d'un ensemble constitué de dossiers d'apprentissage, de lieu-ressource et de médiations assurées par un formateur métier ;
- une évaluation, en situation effective de travail, du développement des compétences atteint et, le cas échéant, l'attribution du seuil de qualification K 190 en fin de parcours.

Ce système est commun aux différents services, quelle que soit l'affectation des opérateurs. Donc, il dépend autant des occasions de mobilisation des nouvelles compétences qu'offre le poste qui leur est confié, que du développement personnel de compétences.

Le contrat de progrès articule ainsi trois éléments principaux : évaluation, formation, qualification au sein d'une évolution de carrière qu'il structure au bénéfice de tous les agents de l'entreprise.

Les promoteurs du projet en escomptent une amélioration des résultats industriels. Dans une logique gagnant-gagnant, les comportements producteurs de qualité en sécurité au travail répondraient à une prise en compte des aspirations personnelles en termes d'évolution de carrière, ce contrat garantissant le maintien d'un niveau d'engagement conforme aux objectifs industriels fixés.

Différents « cas d'ouverture » du contrat de progression de carrière sont envisageables :

- le réajustement du positionnement de certains agents dont la qualification est supérieure au coefficient qui leur est attribué ;
- les candidatures des agents à un développement professionnel caractérisé par une acquisition de compétences et une progression de la qualification qui leur est reconnue ;
- une sollicitation des agents pour s'engager dans la démarche, compte tenu des exigences d'évolution du service.

Si le contrat règle la relation entre les parties, dès lors que la décision est prise d'engager un opérateur dans un développement professionnel, celle-ci dépend a minima de la rencontre de deux conditions :

- la volonté de l'opérateur lui-même, d'une part (le contrat résulte alors d'une initiative volontaire) ;
- les besoins du service, d'autre part. Ce second point est important dans la mesure où l'unité de production (atelier, service...) est au cœur d'une réflexion sur l'optimisation des pratiques, les objectifs souhaités (qualité, sécurité, rentabilité, économies de fournitures, optimisation de l'utilisation des équipements, accroissement des quantités, réduction des erreurs...) et les conséquences en termes de compétences professionnelles de la part de l'équipe de travail et de chaque opérateur particulièrement.

Ainsi, la définition précise d'objectifs de qualité, de quantité et de réduction des coûts permet de délimiter un « domaine porteur » sur lequel les outils précédents (grille de compétences, etc.) vont être mobilisés. Les objectifs du service sont ainsi la seconde origine du contrat de progression de carrière, intervenant alors comme une invitation à la formation faite aux agents.

La co-évaluation : une fonction de légitimation

La démarche compétence rend possible une progression individuelle conditionnée par le développement concomitant des compétences attachées au poste de pilote de four. La formation¹⁰ se déroule à la fois au poste de travail et hors de celui-ci, c'est dire si elle comporte des aspects non formels au regard de contenus formels. C'est cette dernière part seulement des

10. Terme utilisé ici dans un sens large puisqu'il englobe les apprentissages sur le tas et les modalités de formation en situations de travail.

contenus de formation qui sont élaborés en fonction du référentiel d'évolution de carrière tel qu'il a été précédemment défini, et notamment à partir de l'identification des compétences et des savoirs associés énoncés par le groupe métier. Aussi est-il nécessaire de mettre en place un dispositif prenant en compte cette part non formelle des acquisitions.

C'est pourquoi « les formations » sont sanctionnées par une co-évaluation, qui se caractérise par deux éléments :

- l'esprit : « *la co-évaluation doit être un dialogue permanent, instaurer un climat de confiance : pas d'espionnage au travail, dans la mesure du possible laisser l'initiative du moment de la co-évaluation au co-évalué* » (extrait du guide du co-évaluateur) ;
- la lettre, l'outil référentiel d'évolution de carrière, où se trouvent la mention des résultats industriels attendus, les indicateurs de performance, les points-clefs des compétences repérées.

Cette disposition permet de satisfaire plusieurs objectifs :

- Inscrire le rôle de la hiérarchie de proximité dans une démarche compétence déclinée ainsi dans l'atelier. L'instance de garantie est ainsi constituée d'un agent de maîtrise, d'un technicien et d'un formateur externe.
- Assurer la ligne managériale du projet industriel en plaçant les acteurs dans une dynamique vertueuse engagement /participation¹¹ pour chaque acteur de processus. Ainsi, comme on l'a lu plus haut, l'initiative du moment d'évaluation est laissée au futur pilote de four.
- Garantir un degré de neutralité à la co-évaluation, en associant un formateur externe dont les contraintes d'évaluation sont celles d'une référence de certification externe à l'entreprise.

L'ensemble de ces modalités contribue à assurer, par des pratiques de co-évaluation, une légitimité à la démarche compétence engagée, d'un double point de vue : le premier donne à voir un paradoxe : une démarche compétence est d'autant légitime qu'une part de ses références sont externes ; le second est que cette légitimité externe renforce la possibilité d'apprécier la compréhension que chaque opérateur a de l'action qu'il conduit et des situations qu'il rencontre.

La validation : une fonction d'attribution et de reconnaissance

La validation de la démarche engagée conjointement par l'entreprise et l'opérateur se décline en trois phases :

- L'auto-évaluation, puis l'évaluation par un tiers, de l'ensemble des compétences spécifiques au niveau de qualification visé. Chaque

11. Au sens où la formule Yves Schwartz (2005) : « la participation n'est pas une modalité, c'est une volonté politique ».

différentiel constaté en cours d'évaluation fait l'objet d'une action de remédiation (travail en double, étude de dossiers, élaboration de projets, formation +/- formelle, etc.) jusqu'à l'acquisition des savoirs requis et des compétences définies.

- L'avis de « l'instance de garantie » sur le parcours et les compétences du candidat pilote de four ; cet avis est fondé sur trois plans : les résultats productifs attestés, les projets d'optimisation argumentés et mis en œuvre, les raisonnements et justifications produits, diversement étayés par des connaissances et savoirs mobilisés à cette occasion.
- La décision, par la direction, d'attribuer le coefficient de qualification visé est précédée par celle de reconnaître les compétences acquises, en les indexant à l'outil princeps que constitue le référentiel d'évolution de carrière.

L'évolution vers un diplôme, toujours important en cas de mobilité envisagée ou de reconversion éventuelle, est possible dans la mesure où les intervenants et les modules de formation sont compatibles avec les exigences de certification des diplômes envisagés. Il ne reste aux opérateurs qu'à acquérir, dans le cadre d'une formation complémentaire, les connaissances figurant dans le référentiel du diplôme.

Les effets de la démarche compétence par la formation

Plusieurs effets ont été observés qui résultent directement de la mise en œuvre de la démarche compétence. On abordera ici uniquement ceux qui concernent le collectif plutôt que les effets positifs et importants pour les trajectoires individuelles.

Une évolution des comportements au travail a été observée. Le point essentiel est ici l'amélioration de la communication, non seulement entre les conducteurs et le pilote, mais avec l'équipe de maintenance. Les travaux et études conduits lors de son parcours ont favorisé la connaissance mutuelle des pratiques entre les services. Un deuxième effet est lié à une meilleure compréhension de l'impératif d'un travail collectif (par exemple quant à l'affectation déchets / bennes, permettant des gains financiers importants). Un troisième effet semble relever d'une meilleure compréhension par les conducteurs des objectifs industriels de l'usine et de leur déclinaison dans les ateliers (par exemple, la performance n'est pas seulement la quantité produite en qualité). Un quatrième effet s'est traduit dans la mise en place de nouvelles techniques (notamment au niveau de la filtration des effluents du four), ainsi que par la prise en charge par les opérateurs de nouvelles tâches (comme la topo-maintenance par exemple).

Toutefois, certaines difficultés demeurent comme celles rencontrées par la maîtrise à exercer des fonctions de formation (notamment en qui concerne les définitions de compétences) ou la diffusion de la démarche à d'autres

fonctions que la production (stockage, expédition...). En revanche, il faut souligner la diffusion de la démarche compétence dans d'autres usines du groupe selon des modalités adaptées.

Conclusion

Si l'on résume la démarche entreprise, on trouve finalement onze étapes caractéristiques que l'on peut résumer en un tableau afin, comme on l'a fait pour l'exemple précédent, de mettre en parallèle les phases identifiées, les processus repérés et les dilemmes qui ont dû être tranchés pour que le processus puisse se dérouler :

**TABLEAU 4 - LA DÉMARCHE DE DÉVELOPPEMENT
DES COMPÉTENCES CHEZ ALUCO**

Phase ¹²	Processus ¹³	Dilemmes et niveaux d'intervention
1	Décision stratégique sur la mise en œuvre d'un « parcours de carrière »	Concilier objectifs industriels et Gestion des ressources humaines
2	Choix d'un partenaire expert dans le champ de la formation	Obtenir un concours extérieur qualifié
3	Détermination et mise en place des instances de la démarche (comité de pilotage, instance de garantie)	Assurer participation, transparence, cohérence et expertise
4	Mise en place des groupes métiers et production des référentiels d'évolution de carrière, modalités d'évaluation	Définir les composantes des compétences à partir d'une analyse du travail
5	Définition des outils de caractérisation des compétences et des savoirs associés	Comment s'assurer des compétences détenues par les opérateurs et des parcours de formation à définir ?
6	Validation de l'instance de garantie sur l'ensemble des documents définis et leur articulation aux niveaux de qualification	Comment assurer la cohérence du dispositif aux différents niveaux de qualification et l'équité du traitement de chaque cas individuel ?
7	Définition des « projets de service »	Anticiper avec précision les points sur lesquels l'amélioration de la production est attendue
8	Appels à candidature	Permettre (favoriser) l'engagement des opérateurs dans la démarche
9	Positionnement des candidats	Définir un parcours individualisé de formation

12. Certaines phases peuvent se superposer partiellement ou être concomitantes. Dans tous les cas, elles décrivent des fonctions qui doivent être assurées pour la conduite du processus.

13. Selon les promoteurs du projet

10	Mise en œuvre des actions de formation et de co-évaluation	Formations : définies en relation et à partir du référentiel d'évolution professionnelle et des analyses développées par les groupes métier Co-évaluations : définies à partir et au plus près des situations de travail effectives
11	Validation (proposition du service pour un nouveau coefficient, avis de l'instance de garantie, décision de la direction)	Articuler le développement professionnel à une progression dans la qualification

APPORTS D'UNE ENTRÉE FORMATION ET D'UNE RÉFLEXION EN TERME DE SITUATION DANS LES DÉMARCHES COMPÉTENCE

A l'issue de la présentation de ces deux cas, quels enseignements peut-on tirer du recours à une approche du développement des compétences avec les démarches du même nom ? Nous nous proposons de l'aborder sur deux plans : le premier est celui de la conduite de projet ; le second est celui de l'apport d'une réflexion en terme de situations sur la mise en œuvre des démarches compétence.

Quatre points-clés propres à la conduite des démarches Aluco et Ferbox

Le premier est la complémentarité entre une *logique de projet*, porté par la vision plus gestionnaire et managériale des démarches compétence, et la *logique de développement*, que porte toute approche formation. Si nous souhaitons souligner une telle évidence, c'est que cette complémentarité nous semble insuffisamment exploitée. « La » formation¹⁴ est considérée avant tout comme un moyen de combler des manques, des lacunes, d'emblée imputés aux opérateurs. Elle n'est pas considérée, à de rares exceptions, comme un moyen d'investigation de problèmes, de production de constats ou d'analyses. On se prive ainsi, de la possibilité d'une mise en perspective de l'action, non plus considérée comme seule effectuation, mais comme manifestation de l'activité des sujets.

14. Nous avons conscience de la généralité du terme, dont l'expression méconnaît la grande diversité des façons d'apprendre.

Le deuxième point touche aux rapports entre *démarches compétence* et *dispositif de formation*. Le projet compétence de nos deux entreprises est fortement structuré par un principe de certification des compétences par la formation. Mais, a contrario, les démarches compétence peuvent prétendre rechercher les compétences à l'extérieur et sélectionner les compétences à l'interne. Ou encore rechercher la certification des compétences pour introduire plus de flexibilité dans la gestion des hommes. Ce sont donc les méthodes et les pratiques qui portent la marque des choix de mise en œuvre de la démarche. On voit ici l'importance de spécifier, pour l'entreprise et pour les opérateurs, le point de vue adopté par le formateur externe. Réaffirmer le développement des personnes au travers du développement des compétences est ici une exigence des formateurs, productrice d'ajustements managériaux.

Le troisième point-clé nous semble être celui de *la conduite du projet elle-même*, qui donne une réalité sensible à la démarche compétence : la définition de principes d'action, la composition de l'équipe de formateurs, la production de documents de référence, une expérimentation sur un site, un accompagnement centralisé des acteurs locaux. Parmi ceux-ci, nous insisterons maintenant sur les référentiels qui en sont un outil-clé.

Les cas présentés se distinguent sur ce plan. Chez Aluco, le référentiel trouve son originalité dans sa connexion à une grille de classification. Pour Ferbox au contraire, le référentiel est finalement produit par la mise à jour de situations significatives, comme on l'a vu. Cette différence n'est pas sans impact sur d'autres questions que nombre de projets « compétence » laissent en suspens.

Ainsi, la prise en compte de la performance est assez différente dans les deux cas. Aluco laisse aux formateurs le soin d'attester du niveau de connaissance acquis. C'est finalement a posteriori que l'instance de garantie prend position sur les « preuves » de l'atteinte de la performance attendue. Cela suppose une grande proximité de la formation avec les situations de travail, lesquelles sont pédagogiquement outillées pour dire le niveau de maîtrise des opérateurs. La conséquence est qu'un niveau insatisfaisant alimente une « pompe à formation » :

« Ce qu'il faudrait, ce serait améliorer les capacités de diagnostic par rapport notamment à des incidents classiques. Pour intervenir il leur faut maîtriser les paramètres eau, électricité et chimie. »

Chez Ferbox, c'est finalement par la définition conjointe des chefs d'atelier et des formateurs qu'un référentiel de situations productives peut être établi, centré non seulement sur la performance d'exécution, mais encore sur la performance relative à ce que l'on pourrait désigner par des compétences d'adaptation, dont témoignent les choix, actions et

justifications argumentées produits par les opérateurs. Cela suppose pour l'entreprise, jusque dans l'évaluation des personnes, de mettre au débat les contraintes, les objectifs industriels et les moyens mis à la disposition des opérateurs dans la situation.

Ce rapport différent à la performance n'est pas sans incidence sur des outils de management courants tels que les entretiens d'évaluation. Le recours à un référentiel de situations, à maille plus large qu'une liste de compétences, est mieux à même d'ouvrir un dialogue avec l'opérateur. Comme l'évoquait un chef d'équipe :

« Sinon, il me manque quelque chose par rapport à la validation de la pratique, du savoir-faire. La validation sur machine est essentielle et pas sur le papier. Il y a des gens qui sont à 100 % sur le questionnaire, mais une fois sur la machine... »

Un quatrième point nous semble central au regard de telles conduites de projet. Chez Aluco et Ferbox, le rôle confié aux formateurs ne s'est pas limité à celui de spécialistes exécutants de l'apprentissage, mais relève plutôt d'une activité de formateurs-intervenants, tels que Renaud Sainsaulieu (Sainsaulieu R., 1997) les désignait. Les professionnels engagés avaient une triple compétence à tenir : une compréhension des objectifs de l'organisation, une capacité d'analyse du travail et une réflexion sur les ressources d'apprentissage à concevoir dans un tel cadre.

L'apport de la réflexion en termes de situation sur les démarches considérées

Les choix arrêtés par les promoteurs du dispositif participent donc au succès de la démarche compétence. Pour conclure cette contribution, il nous semble que quelques points-clés, relatifs à l'apport de la réflexion en terme de situation, méritent d'être mentionnés.

Le premier d'entre eux repose sur une évidence pourtant parfois oubliée : *le travail est naturellement au cœur des démarches compétence*. Les référentiels sont censés assurer ce lien dans la mesure où ils désignent l'état d'un savoir-faire à un moment donné. Ce faisant, on devine le risque que les référentiels font porter sur la compétence elle-même. Instituée comme référence, elle se doit d'être précisément formulée. Dès lors, cette précision précieuse pour noter, coter et mesurer, se révèle rigide pour rendre compte du travail qui se fait.

Dans les deux cas présentés ici, le travail est réinjecté dans le parcours d'acquisition par la définition des situations quotidiennes d'exercice. Cette « tentative », qui donne son second sens au terme de démarche, est ici de prendre sans cesse appui sur la compétence subjective des personnes tout

autant que sur la compétence conventionnelle propre aux référentiels. Par exemple, le pilote d'installation Ferbox sélectionne dans le système de gestion de production quelques indicateurs pertinents en terme tant de respect que d'efficacité de la procédure. Ainsi, les compétences du référentiel de mécanicien-régleur ne font pas « démarche ». C'est leur mise à l'épreuve dans des situations questionnées, repérées et outillées qui permet le mouvement relatif au dépassement des marches instituées entre les postes.

Le deuxième point est celui des *effets sur le travail*. L'analyse en terme de situations n'est pas sans effets sur l'exercice du travail. Ainsi, l'application des normes (qualité, par exemple) est largement interpellée par le travail. Comme l'évoque un opérateur contrôle qualité (Aluco) :

« je fais ce qu'il y a à faire, mais je sais aussi qui est en amont ou en aval ; ça on ne me le demande pas mais ça m'évite de retoquer des plaques ».

Tout se passe comme si l'application de la norme ne suffisait pas à la prise en compte des objectifs industriels (ici par rapport au coût des rebuts). Exprimer le cours de l'action en terme de situations fait émerger différentes manières de faire et parmi celles-ci, « les plus intelligentes pour appliquer bêtement la procédure ». Les démarches compétence orientées formation conduisent dans les deux cas présentés à une actualisation des tâches définies, et partant, interpellent la distribution du travail. Deux tensions en témoignent :

- travail redéfini *versus* travail redistribué : les opérateurs redéfinissent ce qui est à faire mais jusqu'au point où la tâche pourrait être redistribuée par l'organisation ; du côté du management, il s'agit de limiter les interférences entre acteurs ;
- l'organisation propose une synchronisation *des professionnels* : mais si les travailleurs sont conduits à « faire », c'est au risque que cette action devienne improductive par la désynchronisation d'avec autrui qu'elle provoque (Pialoux M., 1995) ; il s'agit alors pour le management d'organiser le partage des objets, de repérer les moments et ressources pour un travail efficace.

En orientant la formation comme un vecteur de la démarche compétence, on redonne la main à la hiérarchie de proximité pour favoriser les acquisitions des opérateurs en poste et des nouveaux entrants. Cette mobilisation des hiérarchiques est inscrite dans les fonctions et opérations évoquées dans la présentation de nos deux cas. Les managers de proximité assurent ainsi une **médiation permanente** quant à ce qu'il faut savoir quels que soient le moment et la modalité mobilisée pour l'apprendre.

Le troisième point souligne la *portée collective d'une réflexion en termes de situation*. Au regard d'une compétence précisément décrite, les règles

d'action sont en tant que telles indiscutables si elles sont efficaces. Replacées dans les situations qui les mobilisent, les différences entre manières de faire constituent un espace de questionnement par les membres d'une autre équipe, par des techniciens, etc. C'est d'ailleurs ce que révèle l'analyse des interactions entre professionnels nouveaux entrants (stagiaires, intérimaires, etc.), qui ne comprennent plus ce qu'ils exécutent qu'en questionnant leurs pairs sur la situation. Et interroger la situation, c'est aussi réintroduire la dimension collective du travail. Ainsi, chez Aluco, le partage d'informations avec les rondiers est essentiel à l'activité de conduite des fours.

Ce questionnement, ce partage autour des « bons » indicateurs, manifeste une appropriation du système technique qui n'est pas sans lien avec la capacité des opérateurs à concevoir et redéfinir les tâches dans une vision élargie du travail. En effet, les documents « généraux » tels que les référentiels n'ont pas vocation à prévoir toutes les difficultés de mise en œuvre. Celles-ci révèlent toujours des difficultés et des ressources imprévues, des dilemmes délicats conduisant à des « ajustements », « adaptations », « inventions », lesquels doivent pouvoir bénéficier à d'autres dans le cadre d'une mutualisation des expériences. On en trouve encore la marque dans la sollicitation forte de la hiérarchie définie ici comme « experte », « ressource », ce qui n'est sans doute pas sans effets sur le fonctionnement interne de l'entreprise.

Manipuler les conceptions des opérateurs, en terme de situations, ne relève pas seulement d'une autre façon d'appréhender la référence de la compétence conventionnelle, c'est le moteur même du développement d'une compétence collective, produit de l'intersubjectivité.

Le quatrième point pose l'approche en situation professionnelle comme *élément de faisabilité, parce que traitant du travail, d'une « ingénierie distribuée »*. Plutôt que de planifier l'action dans le détail, selon un prototype proposé ensuite à chaque site afin qu'il le « reproduise » localement, les promoteurs se sont ainsi attachés chez Ferbox, à définir des « éléments de référence » et des « zones de souplesse » des situations. Les premiers font l'objet de formalisations, caractérisent le projet et s'imposent à tous : l'accompagnement, les documents sont autant de moyens de permettre l'appropriation de ces éléments par les acteurs locaux qui doivent les mettre en œuvre car ils dépendent de deux sources auxquels les actions ne peuvent déroger :

- le partenariat entreprise/formateur et, au-delà, la finalité de la formation telle qu'elle a été co-définie ;
- le caractère réglementaire du diplôme ouvrant la possibilité d'une certification reconnue à l'extérieur de l'entreprise, pièce centrale du projet.

Mais, plus largement, on comprend bien que, pour chaque usine, chaque atelier, d'autres « zones de souplesse » et « points de fermeté » pourraient être définis. Cette conception d'une ingénierie doublement distribuée sur la base de situations professionnelles présente deux bénéfices :

- entre l'entreprise et son partenaire pour « attraper » différentes dimensions des connaissances relevant tant de l'espace du travail que de la formation ;
- entre un échelon central de conception et les sites de production / formation, pour une diffusion non normative des éléments de mise en œuvre du projet.

Conclusion

Il est toujours délicat d'énoncer des règles générales ou d'en tirer des enseignements, tant la dimension singulière des entreprises est grande. Quelques pistes de réflexion sont néanmoins susceptibles d'éclairer l'action de tous ceux qui poursuivent des finalités voisines.

Les démarches compétence ne sont pas des démarches de formation. En effet, la clarté de la stratégie, la pertinence des objectifs de performance sont premiers. Dans les cas présentés ici, le projet engagé se fonde sur des exigences de production dont les conséquences en matière de GRH ont été déclinées ; *l'objet compétence* paraît ainsi comme un outil au service à la fois de la stratégie de production et de la politique de GRH.

C'est dans sa mise en œuvre que le projet se heurte le plus souvent aux situations de travail appréhendées dans leur diversité. Il en résulte une tension entre les situations de travail réelles et les compétences décrites, du fait des exigences et transformations venant en permanence affecter les situations et empêcher la manifestation ad hoc des compétences.

Les démarches gagnent donc à ne pas occulter le développement des compétences. D'où la nécessité de concevoir des dispositifs hybrides, mixant démarche compétence et formation, situations de travail et situations extérieures, qui est à construire dans chaque cas, faisant du sur mesure pour l'organisation. On trouve peut-être là, des exemples de ce que l'on désigne le plus souvent comme ingénierie de professionnalisation, c'est-à-dire la mobilisation de différentes ressources et différents contextes pour assister, favoriser et renforcer le développement des compétences des opérateurs en relation avec les évolutions des contextes identifiés.

Si nous avons, dans ce texte, fortement insisté sur le rôle moteur de « la » formation, ce n'est pas dans son acception réglementaire la plus prescrite mais en tant que moyen d'apprentissage et de développement des compétences. A l'image du « travail, au cœur de la GRH »¹⁵, le déve-

15. Pour reprendre l'intitulé du congrès 2006 de l'AGRH

loppement des personnes est au cœur des démarches compétence. C'est nous semble-t-il ce qui est le mieux à même d'assurer une forte **implication de la hiérarchie** de proximité à laquelle sont, parfois, attribués des rôles nouveaux, pouvant se révéler délicats à mettre en œuvre. En effet, si les démarches compétence articulent travail et formation, il est inévitable que ceux qui encadrent du travail aient en charge le rôle de professionnalisation.

BIBLIOGRAPHIE

- Astier P., Conjard P., Devin B., Olry P. (2006), *Acquérir et transmettre des compétences*, Editions de l'ANACT, coll. Etudes & Documents.
- Astier P., Olry P. (2000). *Enjeux de compétences et formation*. ISERES, Cahiers de l'IRETEP n° 5.
- Barbier J.-M., Berton F., Boru J.-J. (1995), *Situations de travail et formation*, L'Harmattan.
- Conjard P., Devin B. (2004), *Formation-organisation. Une démarche pour construire une organisation apprenante* éditions de l'ANACT, coll. Etudes & Documents.
- Jorion P., Delbos G. (1990), *La transmission des savoirs*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme.
- Du Roy O., Lemay J., Paulino C. (2003), *La gestion par les compétences*, Editions de l'ANACT, Coll. Outils et Méthodes.
- Le Boterf G. (2000), *La compétence, un attracteur étrange*, Paris, Editions d'organisation.
- Masson A., Parlier M. (2006), *Les démarches compétence*, Editions de l'ANACT, coll. Agir sur...
- Olry P. (1995), « La formation à l'épreuve du travail réel », *Education Permanente* n° 123, supplément EN.
- Parlier M., Savereux S. (2000), *Reconnaître les compétences : des démarches d'entreprise*, éditions de l'ANACT, coll. Les cahiers de l'ANACT.
- Parlier M. (2001), *Plateforme pour la conception d'une démarche compétence*, Editions de l'ANACT.
- Pialoux M. (1995), « L'ouvrière et le chef d'équipe ou Comment parler du travail », *Travail et Emploi* n° 62.
- Sainsaulieu R. (1997), *Sociologie de l'entreprise. Organisation, culture et développement*, 2^e éd, Dalloz-Sirey.
- Schwartz, Y. et al. (2005), « Travail et formation : les bénéfices d'une analyse exigeante », *Education Permanente*, n° 165.

Travailler mieux, autrement, et travailler moins



Pouvoir bien faire son boulot: au-delà de la réduction du temps de travail et de la revalorisation des salaires, cette revendication, qui affirme la citoyenneté du travailleur, est au cœur du nouveau statut du travail salarié que porte la CGT.

ALAIN ALPHON-LAYRE, RESPONSABLE NATIONAL DE LA CGT

«**N**otre bataille pour la réduction du temps de travail ne se limite pas au seul objectif des 32 heures par semaine. Elle vise aussi à restaurer le droit à la retraite à taux plein à 60 ans, et à 55 ans pour les métiers pénibles. Elle doit s'inscrire dans notre campagne contre l'intox du "coût du travail" et pour la mise en lumière du coût du capital. Depuis des décennies, les politiques mises en œuvre pour développer l'emploi s'inscrivent dans ce dogme du "coût du travail" trop élevé. C'est là une contradiction majeure. Comment créer des emplois si l'on considère le travail comme un coût et non comme une richesse, comme ce qui crée la richesse?

Le constat est pourtant sans appel. En 30 ans, en France comme en Europe (pour s'en tenir qu'à notre continent), on a rogné sur les droits des salariés, la précarité s'est développée, la part des salaires dans la valeur ajoutée a baissé de 8 points pendant que celle des dividendes versés aux actionnaires augmentait de 20 points. Le chômage, pourtant, ne cesse de battre des records.

Notre lutte pour la réduction du temps de travail doit donc s'inscrire dans celle pour la revalorisation du travail. Au-delà de la nécessaire augmentation des salaires, nous devons agir pour que cette réduction du temps de travail se conjugue avec un travailler mieux et autrement.

C'est la leçon à tirer du passage aux 35 heures en 2002. Nous avons alors bataillé contre la perte de salaire que

tentait d'imposer le patronat et pour des créations d'emplois. Mais nous avons négligé la question du travail, de son organisation. Résultat: trop souvent, le passage des 35 heures s'est traduit par une intensification du travail avec les conséquences que nous connaissons aujourd'hui sur la santé des salariés.

SOUFFRANCE ET DÉSINTÉRÊT

Le travail est une richesse. Le "mal-travail", en revanche, coûte très cher: 4 points de produit intérieur brut par an, selon nos évaluations, soit 80 milliards d'euros, à comparer aux 14 milliards d'euros de déficit de la Sécurité sociale. Sans doute sommes-nous en dessous de la réalité! Nous comptabilisons l'ensemble des accidents du travail et maladies professionnelles – d'ailleurs sous-déclarés. Toutes les inaptitudes partielles ou totales qui débouchent presque toujours sur des licenciements. Mais

nous avons du mal à chiffrer les gâchis, rebus, malfaçons, heures passées par les cadres dans le reporting (Rendre compte de l'ensemble de ses tâches à son supérieur – NDLR)... Et les catastrophes sanitaires ou environnementales, de plus en plus fré-

LORS DU PASSAGE AUX 35 HEURES, NOUS AVONS NÉGLIGÉ LA QUESTION DE L'ORGANISATION DU TRAVAIL.

Le Monde

quentes, qui dépassent le cadre de l'entreprise: prothèses mammaires PIP, catastrophe AZF à Toulouse (la sous-traitance est une organisation du travail), viande de cheval commercialisée pour du bœuf chez Spanghero et bien d'autres.

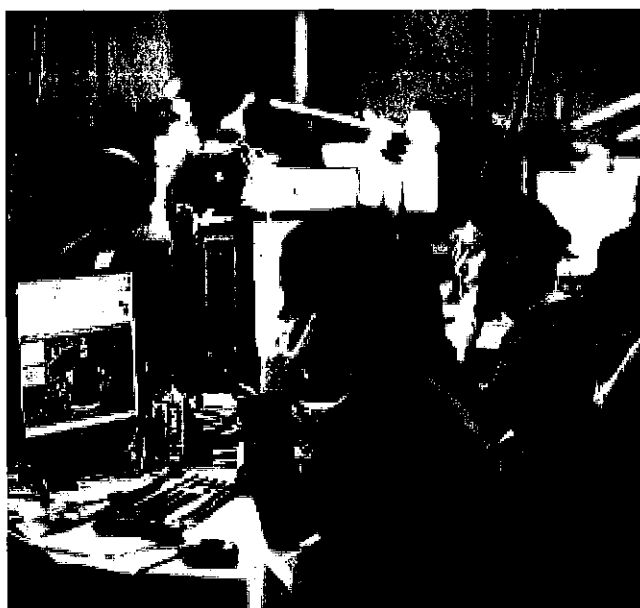
Les salariés souffrent ou se désengagent, non à cause du travail, mais parce que, volontairement ou non, on les empêche de bien faire leur boulot. Ce sont eux, les experts du travail. Pourtant, loin d'être écoutés, ils sont confrontés à des injonctions de toutes sortes dont ils ne peuvent débattre collectivement. Réduire le temps de travail pour travailler mieux et autrement passe donc par la reconnaissance de la citoyenneté de chaque salarié au travail.

UN SOCLE DE DROITS

C'est la revendication que nous avons portée dans la négociation sur le dialogue social et que nous portons dans la loi en préparation.

L'organisation scientifique du travail imposée par le capitalisme depuis 150 ans – et jamais redébatue politiquement, même avec l'expérience des pays socialistes (Lénine était un fervent défenseur du taylorisme) – a vécu même si, malheureusement, elle va encore dominer quelque temps. Le développement du numérique, la multiplication des réseaux sociaux, le développement de la communication bousculent les organisations du travail. La révolution informationnelle qu'évoquait René Le Guen (dirigeant CGT, ancien membre du bureau politique du PCF, décédé en 1993 – NDLR), il y a 30 ans, est là. Elle doit nous permettre d'agir avec tous les salariés pour un nouveau statut du travail salarié, socle de droits attachés à la personne et transférables d'une entreprise à l'autre. Un sésame pour sortir de la subordination liée actuellement au contrat de travail et développer la citoyenneté au travail. » ★

Le développement du numérique, de la communication et des réseaux sociaux bouscule l'organisation du travail.



DENIS ALLARD / FRA

Bref *du* Céreq

n° 330 janvier 2015

● Les PME s'intéressent de plus en plus aux effets de la formation

Interrogées sur leurs pratiques d'évaluation, les entreprises apparaissent de plus en plus attentives aux effets des formations qu'elles mettent en place. Si la part d'entreprises ayant organisé des formations pour leurs salariés a peu évolué entre 2005 et 2010, elles se disent plus sensibles aux liens entre leurs efforts de formation et leurs résultats économiques.

De ce point de vue, les petites entreprises ne sont pas à la traîne.

économie
formation professionnelle
ressources humaines
évaluation
réforme enquête
entreprise

Delphine Beraud
(Céreq)

La réforme de la formation professionnelle tente d'infléchir l'attitude des entreprises et leurs pratiques en matière de formation. En supprimant l'obligation de dépense au titre du plan de formation, la loi du 5 mars 2014 vise à ce que les entreprises appréhendent la formation comme un facteur de compétitivité à part entière. Elle ambitionne de rendre les entreprises plus attentives à leur politique de formation en permettant un ajustement plus souple à leurs contraintes économiques.

Les enquêtes européennes CVTS (encadré p. 4) permettent d'approcher la manière dont les entreprises perçoivent la formation et à quelles fins elles forment les salariés. En outre, elles montrent que les entreprises cherchent à évaluer les formations suivies par leurs personnels, et ce de plusieurs manières. Ces démarches d'évaluation peuvent constituer des indicateurs de l'attention portée aux effets des formations, même si elles ne permettent pas d'en observer le détail des outils ou les modalités. Force est de constater qu'entre 2005 et 2010, cette préoccupation, déjà présente, se renforce, et ce avant même la mise en œuvre de la réforme de 2014.

Les critères d'évaluation proposés par l'enquête correspondent à trois entrées distinctes. La mesure de la satisfaction est une appréciation de la formation portée « à chaud » par les stagiaires. Elle diffère d'une évaluation de l'acquisition des compétences, dont le but est de déterminer si les formés se sont appropriés les savoirs dispensés au cours de la formation.

Enfin, l'évaluation de l'impact de la formation sur la performance économique de l'entreprise ou la performance des salariés s'attache à saisir l'efficacité des formations en termes de retour sur investissement pour les entreprises (amélioration de la productivité, de la qualité...). Ces critères sont plus ou moins aisés à objectiver mais peuvent tous être interprétés, comme un indicateur du degré d'attention porté par les entreprises aux effets de la formation.

Des entreprises plus concernées par les effets des formations

En 2010 comme en 2005, les trois quarts des entreprises forment au moins un de leurs salariés, et la proportion de celles qui déclarent évaluer les effets des formations est en hausse. Sur cette période, les pratiques d'évaluation semblent se diffuser nettement plus vite dans les petites entreprises que dans les grandes. En 2010, les écarts entre petites et grandes entreprises tendent ainsi à se réduire. En 2005, 46 % des entreprises formatrices évaluent la satisfaction des stagiaires à l'issue des formations. Cinq ans plus tard, cette proportion atteint 66 %. Dans la même période, la part d'entreprises qui déclarent évaluer les impacts des formations sur la performance économique passe de 14 % à 21 %. Ce sont les deux critères d'évaluation qui connaissent la plus forte croissance. L'attention portée à l'acquisition des compétences à l'issue des formations et à l'évaluation ● ● ●

Tableau 1 • Les pratiques d'évaluation des formations utilisées par les entreprises en 2005 et 2010

Taille de l'entreprise	Part d'entreprises formatrices (%)		Part des entreprises formatrices qui évaluent l'impact de la formation sur...							
			...la satisfaction des salariés* (%)		...l'acquisition des compétences* (%)		...la performance économique* (%)		...la performance des salariés* (%)	
	2005	2010	2005	2010	2005	2010	2005	2010	2005	2010
10 à 49 salariés	69	72	43	65	36	39	15	22	40	43
50 à 249 salariés	98	95	54	67	41	44	11	20	43	46
250 à 499 salariés	69	97	69	86	50	49	18	17	45	45
500 salariés et plus	69	99	78	90	49	50	15	19	44	45
Ensemble	74	76	46	66	37	40	14	21	41	44

Champ : ensemble des entreprises formatrices de 10 salariés et plus, en 2005 et 2010. * concerne les seules entreprises formatrices.

Lecture : 43 % des entreprises formatrices de 10 à 49 salariés évaluent la satisfaction à l'issue de la formation en 2005, ce taux atteint 65 % en 2010, soit une hausse de 50 %.

Source : CVTS 3, CVTS 4.

Entreprises formatrices •
Entreprises qui ont formé au moins un de leurs salariés dans l'année écoulée

CVTS • Continuing Vocational Training Survey
(Enquête sur la formation professionnelle continue)

OPCA • Organisme paritaire collecteur agréé

Les OPCA sont chargés de collecter les fonds de la formation continue pour financer la formation des salariés

••• des performances individuelles progresse également mais plus faiblement sur la période (tableau 1).

Ces évolutions peuvent témoigner d'une vigilance accrue de la part des entreprises – notamment des plus petites d'entre elles – sur tous les postes de dépense dans un contexte économique difficile. Elles peuvent aussi être le signal d'une attention particulière portée à la qualité des formations. En effet, quel que soit le critère, on observe un lien significatif entre la déclaration d'une pratique d'évaluation des formations et celle d'une exigence qualitative : la probabilité d'évaluer les formations augmente lorsque les entreprises déclarent s'assurer de leur qualité au moyen d'un recours à des organismes certifiés ou lorsqu'elles forment régulièrement des formateurs internes (tableau 2). On peut y voir la conséquence d'un développement d'une ingénierie de formation, incluant les pratiques d'évaluation, qui pèse notamment sur les petites entreprises quand elles sont en position de sous-traitance vis-à-vis de structures plus grandes. On peut y voir aussi des modifications propres aux organismes formateurs qui évaluent les formations qu'ils dispensent auprès de leurs clients, ou l'influence des OPCA et des cabinets conseils qui ont encouragé ces pratiques.

Pour poursuivre ces interprétations, il s'agit de se pencher sur les deux critères qui connaissent les plus fortes hausses entre 2005 et 2010 parmi les entreprises formatrices et qui renvoient à des pratiques d'évaluation très différentes. Certes, leur développement vient compléter un ensemble d'outils de GRH déjà existant au sein des entreprises. Mais, d'une part, la mesure de la satisfaction permet de recueillir les impressions des bénéficiaires sur la qualité des formations (pédagogie, réponse aux attentes, sentiment d'avoir progressé...) et, de ce fait, mieux sélectionner les organismes formateurs. D'autre part, évaluer l'impact de la forma-

tion sur la performance économique des entreprises peut signifier que ces dernières sont de plus en plus sensibilisées aux effets des formations.

Une hausse importante de la mesure de la satisfaction des formés

Évaluer la satisfaction des participants à l'issue de leur formation est une pratique qui s'est généralisée dans les grandes entreprises mais qui s'est particulièrement répandue dans les entreprises formatrices les plus petites. En 2010, 9 entreprises formatrices d'au moins 500 salariés sur 10 mesurent la satisfaction des formés, quand ce sont 65 % des entreprises de 10 à 49 salariés (tableau 1).

La part d'entreprises qui déclarent mesurer la satisfaction augmente avec la taille. Cette évaluation est d'autant plus probable que les entreprises utilisent depuis longtemps des dispositifs de GRH. Ainsi, celles qui réalisent des entretiens individuels dans le but d'estimer les besoins en formation, celles qui ont des services ou des personnels dédiés à la formation, ou encore celles qui ont un plan de formation élaboré ont une probabilité de mesurer la satisfaction des formés qui augmente sensiblement. Les entreprises qui déclarent que des normes qualité sont utilisées dans l'activité de production, ou celles qui ont des objectifs économiques planifiés ont aussi une probabilité plus grande de recourir à cette pratique d'évaluation. Par ailleurs, la mesure de la satisfaction des formés est d'autant plus probable que le taux d'accès à la formation est important, mais n'est pas significativement plus important lorsque l'entreprise a un niveau de dépense élevé (tableau 2).

Il est à noter que cette pratique d'évaluation est aussi induite par les organismes de formation, qui systématisent la mesure de la satisfaction de leurs clients dans le cadre de leur propre démarche qualité. Si cette pratique déborde largement le

Tableau 2 • Évaluation de l'impact de la formation sur la satisfaction des salariés et la performance économique de l'entreprise

	Facteur multiplicatif pour une entreprise formatrice d'évaluer la formation selon le critère de	
	Satisfaction	Performance économique
Taille de l'entreprise		
l'entreprise emploie 10 à 49 salariés	0,6	2
l'entreprise emploie de 50 à 249 salariés	0,4	1,3
l'entreprise emploie de 250 à 499 salariés	0,7	1,1
l'entreprise emploie plus de 500 salariés	Réf.	Réf.
Structure d'entreprise		
l'entreprise appartient à un groupe	1,1	0,8
la proportion de cadres dans l'entreprise est supérieure à la proportion moyenne	1,5	0,9
la proportion d'ouvriers dans l'entreprise est supérieure à la proportion moyenne	1,0	1,0
Effort de formation		
les dépenses en formations de l'entreprise sont supérieures à l'obligation légale	1,2	0,9
l'entreprise a un taux d'accès à la formation supérieur à la moyenne des entreprises de même taille et même secteur	1,2	1,1
Outils RH destinés à la politique de formation de l'entreprise		
l'entreprise ou le groupe dispose d'un service ou personnel dédié à l'organisation de la formation continue	1,4	1,0
l'entreprise a mis en place un plan de formation	1,5	1,3
l'entreprise réalise des entretiens dans le but de recueillir des informations sur les besoins en formation de ses salariés	1,6	1,3
Outils et procédures de production de l'entreprise		
l'entreprise utilise des normes qualité dans son activité de production ou de prestation de service	1,5	1,1
l'entreprise a des objectifs économiques formalisés et planifiés	1,2	1,2
l'entreprise utilise des méthodes formalisées de résolution des problèmes dans son activité de production ou de prestation de service	1,1	1,4
Attention portée à la qualité des formations		
l'entreprise s'assure de la qualité des formations par une formation régulière des formateurs internes à l'entreprise	1,5	1,9
l'entreprise s'assure de la qualité des formations en ayant recours à des organismes formateurs certifiés (registres nationaux)	1,2	1,3

Champ : ensemble des entreprises formatrices de 10 salariés et plus, en 2010.

Lecture : toutes choses égales par ailleurs, la probabilité d'évaluer la satisfaction à l'issue de la formation est multipliée par 0,6 lorsque l'entreprise emploie de 10 à 49 salariés par rapport à celles employant 500 salariés ou plus. En l'absence de données, la probabilité est égale à 1. Source : CVTS 4.

••• cadre des organismes labellisés, la multiplication des normes de qualité dans le domaine de la formation professionnelle continue (depuis octobre 2010, il existe une norme ISO spécifique pour la formation, ISO 29990), incluant la passation systématique de questionnaires de satisfaction à l'issue des stages, contribue à la diffusion rapide de cette pratique.

La part croissante d'entreprises qui déclarent réaliser cette mesure s'inscrit dans un mouvement de production de normes, que ce soit par les entreprises ou par les organismes de formation, et traduit en grande partie la diffusion des outils de GRH des entreprises.

Les PME sont sensibles à l'impact des formations sur leur performance économique

En 2010, l'évaluation de l'impact des formations sur la performance économique concernerait une entreprise sur cinq. Les difficultés de production des résultats d'une telle évaluation expliquent probablement cette diffusion modeste. Cepen-

dant, depuis 2005, les entreprises formatrices utilisent de plus en plus ce critère d'évaluation. Il est d'ailleurs étonnant d'observer que l'attention portée à l'impact des formations sur la performance économique est plus fréquente dans les entreprises qui sont susceptibles d'avoir le plus de difficultés à produire ces évaluations, à savoir les plus petites d'entre elles (tableau 1). C'est pourquoi, lorsqu'elles déclarent évaluer les effets de la formation, cela peut vouloir dire qu'elles y sont plus sensibles sans que l'on puisse savoir précisément comment elles le traduisent dans les faits.

Indépendamment des autres dimensions prises en compte, les entreprises de 10 à 49 salariés ont une probabilité plus grande d'évaluer la performance économique à l'issue des formations que les entreprises de taille supérieure. Ainsi ce sont les entreprises de 500 salariés et plus qui ont la probabilité la plus réduite d'évaluer la formation selon ce critère.

Alors qu'il est généralement admis que les petites entreprises perçoivent la formation principalement comme une contrainte budgétaire, ces résultats montrent qu'une proportion croissante

Les modalités de l'enquête CVTS

Les enquêtes CVTS (Continuing Vocational Training Survey) interrogent les entreprises sur la formation professionnelle qu'elles financent partiellement ou en totalité pour leur personnel. Ces enquêtes européennes sont pilotées en France par le Céreq en concertation avec la DARES. Ce sont les chefs d'entreprises ou les responsables de formations qui répondent à l'enquête.

Les entreprises qui ont formé au moins un de leurs salariés (74 % de l'ensemble des entreprises d'au moins 10 salariés en 2005 et 76 % en 2010) sont interrogées sur leur pratique d'évaluation des formations selon quatre critères : « À l'issue d'une action de formation, l'entreprise mesure-t-elle le niveau de satisfaction des participants ? » ; « Évalue-t-elle les participants pour vérifier l'acquisition de compétences visées par la formation (à l'aide de tests écrits ou pratiques, réalisés par l'organisme formateur ou l'entreprise) ? » ; « Mesure-t-elle son impact sur les performances économiques de l'entreprise à travers des indicateurs (le temps de production, délais, utilisation d'équipement, réduction de pertes...) ? » ; « Évalue-t-elle le comportement professionnel et/ou la performance des participants (avec l'évaluation sur le poste de travail par le supérieur ou un questionnaire rempli par celui-ci) ? ».

Si la mesure de la satisfaction renvoie à une pratique relativement connue et répandue (les stagiaires remplissent un questionnaire « à chaud » sur leur satisfaction vis-à-vis de la formation, juste après que celle-ci ait eu lieu), l'évaluation des compétences ou de l'impact sur les performances économiques correspond à des pratiques bien plus hétérogènes, dont le contenu n'est pas observable à partir de l'enquête.

d'entre elles se préoccupe davantage aujourd'hui des effets économiques de leur politique de formation.

L'évaluation des formations selon leur impact sur la performance économique de l'entreprise est favorisée lorsque un plan de formation ou des entretiens individuels ont été réalisés. Ainsi, tout comme pour la mesure de la satisfaction, l'évaluation de l'impact des formations sur la performance économique se répand en même temps que les instruments de gestion des ressources humaines se diffusent. Par ailleurs, l'attention portée aux effets économiques des formations n'a pas de lien significatif avec le niveau de dépenses en formation des entreprises, et ne dépend pas non plus de la proportion de salariés formés (tableau 2).

La diffusion au sein des petites entreprises formatrices de l'évaluation de l'impact des formations sur la performance économique, dans une période de stagnation de l'effort global de formation, semble ainsi révéler une préoccupation grandissante vis-à-vis des effets économiques de l'investissement en formation.

Vers une évolution du rapport des entreprises à la formation ?

Si l'évolution de l'évaluation de la satisfaction dans les entreprises rend massivement compte d'un mouvement de pénétration des outils de gestion, il semble que l'attention accrue portée aux impacts des forma-

tions sur la performance économique se diffuse, notamment dans les petites entreprises, au-delà de ce mouvement général d'équipement de la gestion des ressources humaines et de production de normes. Ainsi, en 2010, ce sont les petites entreprises de 10 à 49 salariés qui, lorsqu'elles forment leurs salariés, déclarent le plus souvent évaluer les impacts des formations sur leur performance économique.

La réforme de la formation professionnelle renforcera-t-elle cette attention portée aux effets de la formation ? Au-delà de la suppression de l'obligation de dépense, la loi du 5 mars 2014 inscrit de manière inédite les outils de gestion de la formation dans le code du travail. Les entretiens professionnels, réguliers et obligatoires, devraient contribuer à renforcer l'articulation entre les besoins des salariés et ceux des entreprises, la formation étant pensée comme un levier de cette articulation. En outre, dans le cadre de cette réforme, les PME devraient trouver auprès des OPCA, un acteur essentiel dans la conception de la politique de formation.

La question est désormais de savoir comment ces organismes vont poursuivre l'instrumentation des entreprises pour mesurer les effets de la formation. ■

Pour en savoir plus

« Les entreprises forment moins quand la conjoncture se dégrade », A. Checcaglini, I. Marion-Vernoux, C. Gauthier, P. Rousset, Céreq, *Bref*, n° 267, septembre 2009.

Quand la formation continue, Céreq, 2014.

« Make or buy : les démarches de rationalisation de la gestion de la formation par les entreprises », J. Bonamy, A. Voisin, *Éducation permanente*, n° 126, 1996.

« Variété des politiques de formation continue dans les petites entreprises », I. Marion-Vernoux, Céreq, *Bref*, n° 310, mai 2013.

Céreq

Bref n° 330 • janvier 2015

Bulletin de recherche
emploi-formation du Céreq

Directeur de la publication
Alberto Lopez

Secrétariat de rédaction et mise en page
Christian Campo

Centre d'études
et de recherches
sur les qualifications
10, place de la Joliette,
BP 21321,
13567 Marseille cedex 02
T 04 91 13 28 28
www.cereq.fr

Commission paritaire
n° 1063 ADEP.
Reproduction autorisée à condition
expresse de mentionner la source.
Dépôt légal février 2015.
Imprimé au Céreq
Publication gratuite
ISSN 2116-6110



Ministère de l'Éducation Nationale
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Céreq

Jane Bryson et Kiri Merritt

Le travail et le développement des capacités

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Jane Bryson et Kiri Merritt, « Le travail et le développement des capacités », *Formation emploi* [En ligne], 98 | avril-juin 2007, mis en ligne le 30 juin 2009, consulté le 11 octobre 2012. URL : <http://formationemploi.revues.org/1777>

Éditeur : La documentation française

<http://formationemploi.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://formationemploi.revues.org/1777>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

© Tous droits réservés



uméro spécial

Le travail et le développement des capacités¹

Par Jane Bryson et Kiri Merritt*

La qualité du travail joue un rôle important dans le développement des capacités des salariés. À l'inverse, en Nouvelle-Zélande, de nombreux freins à ce développement sont apparus aux niveaux organisationnel et institutionnel.

Le travail peut jouer un rôle critique dans le développement des capacités. Cet article vise à mieux comprendre le rôle du travail au travers d'une revue de la littérature récente consacrée aux capacités et d'une discussion des conclusions de nos recherches portant sur le développement des capacités dans des organisations néo-zélandaises. Dans un premier temps, nous commentons les diverses théories relatives aux capacités et nous mettons en évidence les points communs et les différences entre ces théories, puis nous les comparons à la notion plus large de capacités exposée par l'économiste Amartya Sen. Dans un deuxième temps, nous commentons les conclusions des recherches concernant les moteurs, les éléments contributifs et les freins au développement des capacités. Nous abordons enfin l'interconnexion entre travail et capacités et les questions que cela soulève.

¹ Le mot anglais « *capability* » est traduit par le néologisme « capacité » ou, par souci de simplicité, par « capacité » dans les expressions « approche par les capacités » et « développement des capacités ».

Ces travaux de recherche ont été rendus possibles grâce aux fonds de la *New Zealand Foundation for Research, Science & Technology* alloués au projet « Développement des capacités humaines : institutions de l'emploi, organisations et individus ».

* **Jane Bryson** est psychologue organisationnelle, maître de conférence à la Management School, université Victoria de Wellington, Nouvelle-Zélande. Elle est également l'une des deux responsables d'un projet de recherche intitulé « Développement des capacités humaines : institutions de l'emploi, organisations et individus », qui explore les différentes influences sur le développement des capacités au sein d'organisations néo-zélandaises. Ses travaux portent principalement sur la gestion des ressources humaines, les capacités organisationnelles et individuelles, et ont trait aux professions libérales, aux cadres dirigeants et aux changements professionnels.

jane.bryson@vuw.ac.nz ou tél. : + NZ 64 4 4635707.

Kiri Merritt est chargée de recherche Maori à l'université Victoria de Wellington, Nouvelle-Zélande. Elle est titulaire d'un master en psychologie de l'université Waikato, Hamilton, Nouvelle-Zélande. Elle a travaillé précédemment comme chargée de recherche sur le projet « Développement des capacités humaines : institutions de l'emploi, organisations et individus ». Elle poursuit des recherches sur le développement de carrière de la population indigène maori. Ses domaines de recherche ont trait au développement des carrières, au développement du personnel et à l'éducation des Maoris.

La littérature consacrée aux capacités est abondante et recouvre une diversité de disciplines allant de l'économie à l'éducation, de la gestion à la politique publique. Chaque discipline attribue des sens et des usages différents au terme « capacité » en fonction de sa nature. Dans la brève discussion ci-dessous, plusieurs facteurs communs émergent : l'importance du développement des individus, le rôle significatif que le travail peut jouer et la portée de l'interaction entre l'individu et l'organisation en matière de développement des capacités. Des points faibles communs se dégagent également : une tendance à ne pas placer l'individu au centre de tout et, en particulier, l'impact des structures institutionnelles, des politiques organisationnelles et du comportement des individus sur le développement et l'expression des capacités.

■ CAPABILITÉS ET TRAVAIL

Ce chapitre présente deux grands courants de pensée sur les capacités. L'approche par les capacités de Sen, d'une part, et les capacités telles que définies dans la littérature consacrée à la gestion et l'organisation, d'autre part.

■ Développement et bien-être selon A. Sen

Dans cette partie, nous décrivons l'approche par les capacités de Sen. Nous étudions en particulier la manière dont le travail peut s'inscrire dans cette notion de capacités. Sen (1999) a remis en question la vision purement économique du développement, uniquement perçu en termes d'augmentation du PIB (produit intérieur brut) ou du revenu réel, au profit d'une vision plus large du développement qui intègre les opportunités et l'espace de liberté dont dispose un individu pour mener la vie choisie. Dans sa forme la plus simple, l'approche par les capacités définit le bien-être comme « la capacité d'un individu à être et faire ce à quoi il aspire » (Sen, 1993, p. 30). L'approche de Sen se fonde sur les notions de fonctionnements et de capacités. Les fonctionnements sont définis comme « tout ce qu'il est possible de faire dans la vie, toutes les façons d'être et d'agir des

individus » (p. 31). Il n'existe pas de liste définitive des fonctionnements mais on peut citer par exemple le fait d'avoir un toit ou un emploi rémunéré. Dès lors, le concept de capacité « reflète les diverses combinaisons de fonctionnements qu'un individu peut accomplir, et parmi lesquelles il peut faire son choix » (p. 31). Le développement des capacités s'appuie donc sur les fonctionnements et nécessite une reconnaissance des opportunités, des libertés et des avantages (Basu et Lopez-Calva, 2002). L'évaluation de la qualité de vie peut résulter de la capacité d'un individu à pouvoir effectivement réaliser les fonctionnements auxquels il accorde de la valeur (Sen, 1993).

Dans ses travaux, Sen n'établit aucune liste des capacités fondamentales. En revanche, Nussbaum (1999) a dressé, dans le cadre d'une approche par les capacités, une liste de capacités fonctionnelles de base, indispensables à un « fonctionnement véritablement humain ». Elle répertorie onze capacités fonctionnelles de base, depuis « Pouvoir vivre, autant que possible, une vie humaine complète jusqu'à la fin » jusqu'à « Pouvoir vivre notre propre vie dans un environnement et un contexte de notre choix. » Cette dernière inclut le droit à un emploi selon le principe d'égalité et le droit de travailler dans la dignité.

De récentes études ont permis de mieux comprendre le travail et sa contribution à l'approche par les capacités. Par exemple, Burchardt (2002) a soulevé la question de la capacité d'emploi des femmes et ses recherches ont démontré que de nombreuses femmes qui n'ont pas d'emploi rémunéré manquent de capacité d'emploi. Elle suggère que la capacité d'emploi est une mesure plus utile que des mesures telles que le taux de chômage. Salais et Villeneuve (2004) revendiquent l'utilisation de l'approche par les capacités comme moyen de concilier les objectifs sociaux et économiques au niveau institutionnel. Ils affirment que la « capacité se développe (ou diminue) en fonction des conditions de vie et de travail quotidiennes » (p. 12) et que cet aspect est essentiel dans le traitement de problématiques « à la fois individuelles et collectives couvrant l'employabilité, la formation tout au long de la vie, la prévention des risques économiques et sociaux, le juste et libre équilibre entre vie professionnelle et vie privée,

la sécurité sociale active » (p. 16). Enfin, Sehnbruch (2004) a appliqué l'approche par les capacités au marché du travail et a suggéré qu'une telle approche exige de prendre en compte la qualité de l'emploi au lieu de se concentrer uniquement sur les taux d'emploi ou de chômage.

La vie de nombreuses personnes est en grande partie absorbée par le travail. Il est donc primordial que nous essayions de comprendre en quoi le travail peut constituer un moteur ou un frein, selon la notion de capacités de Sen. Le travail peut répondre à différents besoins d'un individu et contribuer ainsi à son bien-être. Selon Burchardt (2002), un emploi rémunéré constitue une contribution significative au revenu, à l'estime de soi et à l'interaction sociale, outre sa valeur en tant qu'activité. Dans d'autres études (Deeks et Rasmussen, 2002), le travail a été défini comme un moyen en vue d'une fin (le travail comme moyen de survivre, de financer des objectifs de vie extra-professionnels, de servir la communauté) ou comme une fin en soi (le travail procure une satisfaction intrinsèque basée sur la croissance psychologique, la créativité, le statut, la progression de carrière). Le travail peut donc utiliser les fonctionnements et les capacités des individus et leur permettre d'apporter leur contribution à l'organisation, de se sentir compétents professionnellement, de renforcer la confiance en leurs capacités, de s'engager dans une activité utile, d'être un membre reconnu de la société et de groupes sur son lieu de travail, d'obtenir des ressources qui leur serviront à entretenir d'autres personnes et à mener la vie qu'ils souhaitent. Voici, pour l'essentiel, ce que le travail peut apporter aux individus en termes de capacités.

Mais on sait également qu'un travail peut déresponsabiliser des salariés, voire les exploiter, qu'il existe des employeurs versatiles et plus soucieux d'atteindre leurs objectifs financiers que de promouvoir le bien-être des salariés. C'est pourquoi les politiques publiques et la législation sur l'emploi s'efforcent d'offrir des protections institutionnalisées aux salariés et aux employeurs. Elles établissent les règles de base régissant la relation d'emploi et l'expérience de travail.

Le travail peut jouer un rôle fondamental dans la capacité des individus à mener la vie qu'ils ont choisie. La relation d'emploi et la législation qui la

régit constituent un élément central de la notion de capacités de Sen. Le travail peut représenter un frein ou un facteur du bien-être des individus.

■ Les autres visions de la capacité appliquée au travail

Dans cette partie, nous passons brièvement en revue les différents concepts de capacités dans la littérature consacrée à la gestion. Nous comparons également ces concepts avec la vision de Sen. La littérature sur la gestion et l'organisation pourrait laisser croire à une vision unique du concept de capacités, alors qu'il n'en est rien (Brown et McCartney, 2004). Divers courants de pensée sur la nature et la fonction des capacités sont représentés dans cette littérature, allant des approches les plus restrictives, focalisées sur les avantages pour l'organisation (par exemple dans la littérature consacrée à la gestion stratégique), à des approches plus holistiques qui considèrent le développement conjoint de l'organisation et de l'individu (par exemple dans la littérature consacrée au développement de l'organisation). L'usage et la définition du terme « capacité » sont souvent déterminés par le résultat recherché. Néanmoins, cette littérature se caractérise généralement par un utilitarisme étroit des concepts de capacités. Des notions plus larges, telles que l'approche par les capacités de Sen, y sont rarement abordées et lorsque c'est le cas, par exemple dans certaines théories du développement de l'organisation et de l'organisation apprenante qui reconnaissent le potentiel humain, elles servent en fin de compte les intérêts de l'organisation. Ainsi, la littérature sur la gestion et l'organisation a tendance à mesurer les capacités à l'aune des performances des salariés et des augmentations de productivité qui devraient en résulter.

Une branche reconnue de cette littérature suggère que la productivité et la performance organisationnelles résultent essentiellement d'une augmentation des compétences et des connaissances des salariés (Pfeffer, 1994 ; Huselid, 1995 ; Becker et Gerhart, 1996). La théorie du capital humain sous-tend nombre de ces hypothèses dans des disciplines liées à la gestion et à l'organisation. À cet égard, la distinction entre la théorie du capital humain et la théorie des capacités est révélatrice. Selon Sen (1997, p. 1959), le capital humain se réfère à « la capacité d'individus –

à travers leurs compétences, leurs connaissances et leurs efforts – d'augmenter les possibilités de production ». En revanche, la capabilité est définie comme la « capacité d'individus à mener la vie qu'ils ont des raisons de valoriser » (Sen, 1997 p. 1959). Sen commente la nature des deux concepts et présente quelques points de comparaison importants. Tout d'abord, les deux concepts sont centrés sur les individus et leurs capacités et ont donc, à cet égard, un point commun. Ils présentent toutefois des différences : en effet, le capital humain est souvent perçu en termes de contribution à la productivité de l'organisation, tandis que la capabilité est considérée comme une contribution plus large permettant aux individus d'améliorer leur vie de façon générale. En fait, nous retrouvons ici la même distinction qui existe entre employeurs et salariés. Les employeurs veulent développer les capacités des salariés afin d'améliorer la production, tandis que les salariés développent leurs capacités non seulement pour le travail, mais également pour contribuer à leur bien-être général.

Dans une certaine mesure, la capabilité est définie différemment selon que vous percevez la capabilité individuelle comme un objectif final, ou que vous considérez l'individu comme un moyen d'atteindre les objectifs organisationnels.

Les approches du capital humain ont permis de mieux cerner la relation entre travail et apprentissage. Une branche très influente de cette littérature est le concept d'organisation apprenante présenté par Senge (1990). Selon lui, en mettant en place certaines pratiques, une organisation peut devenir un lieu où les individus apprennent continuellement ensemble et développent leurs capacités afin de générer des résultats. Toutefois, le concept d'organisation apprenante peut susciter certaines critiques. D'aucuns avancent que le concept conduit à une forme de contrôle social et d'exploitation accrue des salariés, en particulier des femmes (Mojab et Gorman, 2003). D'autres prétendent qu'il n'est pas démontré que ce processus d'apprentissage apporte des avantages mutuels aux organisations et aux individus (Thomson, Mabey, Storey, Gray et Isles, 2001 ; Fenwick, 1998) :

« Selon le discours officiel, l'objectif de l'organisation apprenante est une libération et une responsabilisation des individus, mais cette libération est un

piège : on promet l'émancipation aux individus en récompense de leur participation active à une organisation apprenante pour optimiser leur potentiel de salariés novateurs et intelligents – à condition que cet apprentissage serve la prospérité de l'organisation. » (Fenwick, 1998)

Certains auteurs ont préconisé aux organisations d'adopter une approche plus holistique de l'apprentissage et du développement. Selon cette approche, le lieu de travail ne doit pas être considéré uniquement comme un environnement physique mais doit englober « le lieu physique, des idées et des objectifs communs, des comportements et des attitudes qui déterminent l'environnement de travail et les relations de travail » (Matthews, 1999, p. 19). Matthews défend une définition de l'organisation apprenante qui privilégie la réalisation à la fois des objectifs individuels et organisationnels.

Dans la même veine, la littérature sur les relations professionnelles (à savoir les relations entre employeurs et salariés) propose un contrepoint aux visions exposées dans la littérature sur la gestion et l'organisation. Selon Peirce (2000), les relations professionnelles doivent trouver un équilibre entre efficacité et équité et prendre en compte les points de vue des salariés et du patronat. Plus récemment, Budd (2004) a suggéré que la voix des salariés soit prise en considération dans la relation d'emploi, et ce dans un souci d'équité et d'efficacité.

Les arguments ayant trait aux relations professionnelles se fondent sur l'hypothèse d'un déséquilibre de pouvoir entre l'employeur et le salarié. Afin d'équilibrer les intérêts de l'employeur et du salarié, il convient de privilégier les recours institutionnels qui permettent aux salariés de développer leurs capacités et de s'épanouir, tout en servant les intérêts de l'employeur. Les droits et les protections en matière d'emploi constituent un recours institutionnel important qui se traduit par divers mécanismes législatifs. Les syndicats constituent un autre recours de poids. Ils peuvent en effet représenter les salariés et leur permettre d'influencer leur environnement de travail. Cependant, au niveau macro-économique, la législation en matière d'emploi exerce une influence notable sur le rôle des syndicats. Ainsi, en Nouvelle-Zélande, l'*Employment Contracts Act 1991* a fortement contribué au déclin considérable des négociations

collectives et du nombre de syndiqués dans les années 90. Cette loi a restreint l'activité des syndicats et l'accès des salariés aux syndicats et a rendu les négociations collectives plus difficiles (Deeks et Rasmussen, 2002). Plus récemment, la Nouvelle-Zélande a adopté l'*Employment Relations Act 2000* qui offre une meilleure protection de l'activité syndicale, encourageant à la fois les négociations collectives et l'adhésion des salariés aux syndicats (Blackwood, Feinberg-Danieli, Lafferty et Kiely, 2005). L'environnement institutionnel et politique subit des changements. Cela peut avoir de fortes répercussions sur l'aptitude des salariés à protéger leur propre bien-être et celui des autres salariés.

Le développement des capacités est une question controversée qui requiert une attention sérieuse et soutenue compte tenu de son impact sur les individus, les organisations et les sociétés. Notre brève analyse de la littérature a montré l'existence d'un large éventail de concepts en matière de capacités, allant de versions plus restrictives, associées à des disciplines telles que la gestion et l'organisation, à des notions plus larges résumées dans les débats sur l'approche par les capacités de Sen. Les principales différences entre ces approches résident dans les résultats attendus du développement des capacités. Le point commun de ces approches est que, indépendamment du résultat recherché, les fonctionnements et les capacités des individus, leur capacité à mener la vie de leur choix, sont influencés par leurs expériences quotidiennes au travail.

Pour étudier le rôle du travail dans le développement des capacités, il convient de prendre en considération des notions plus larges des capacités. Circonscrire la discussion et le débat dans des perspectives restrictives prenant uniquement en compte les objectifs organisationnels est révélateur d'une incapacité à replacer le travail dans le contexte de la vie des individus et à appréhender les dimensions sociales et économiques associées au travail. Nous devons également chercher à comprendre, sous le prisme de notions plus larges des capacités, telles que prônées par Sen et d'autres, en quoi le travail peut constituer un frein ou être un moteur du développement des capacités. Tant que ces liens ne seront pas établis, les politiques institutionnelles et les pratiques organisationnelles continueront à être guidées par des recherches et des études dont les

arguments sont fondés sur des visions étroites des capacités, notamment celles servant les seuls intérêts des employeurs.

LE DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS AU TRAVAIL

Cette partie présente une recherche empirique utilisant l'approche par les capacités. Elle décrit les méthodes de recherche utilisées, la base de sondage et le cadre analytique appliqué aux données.

La recherche a pour objet d'identifier et d'étudier l'influence que les individus, les organisations et les institutions exercent les uns sur les autres en matière de développement des capacités. Les organisations et les institutions constituent le cadre dans lequel les individus fonctionnent ; dès lors, elles déterminent la liberté de choix et d'action des individus par rapport à leur propre développement. Nous nous appuyons sur un vaste programme de recherche appliquée réalisé à l'université Victoria de Wellington, intitulé « Développement des capacités humaines : institutions de l'emploi, organisations et individus ». Ce programme étudie l'impact des facteurs institutionnels, organisationnels et individuels sur le développement des capacités dans des organisations néo-zélandaises.

Le projet a utilisé une approche multiniveaux en introduisant la notion d'ensemble de capacités dans la recherche empirique. Cela signifie que la recherche porte sur les capacités individuelles dans le contexte élargi d'un réseau de connexions entre organisation, industrie et région géographique, autant de facteurs qui influencent le développement des capacités. Les études de cas ont donc impliqué des discussions avec des dirigeants, des salariés et des syndicats, ainsi que la collecte d'informations auprès d'organes externes intervenant, au niveau des régions et des industries, dans le développement des capacités (par exemple les prestataires de formation, les organes professionnels, etc.). Par ailleurs, lors des entretiens individuels, nous avons demandé aux salariés de réfléchir à l'historique du développement de leurs capacités, aussi bien dans leur environnement familial que scolaire et professionnel, afin de dessiner une image précise des moteurs et des freins

au développement. Nous pensons que cette approche permet une meilleure compréhension du contexte global du développement des capacités.

Selon Yin (2003), l'objet des études de cas est d'élaborer une théorie, complétant ou confirmant probablement des explications particulières issues de catégories générales, en l'occurrence ici la théorie du développement des capacités au travail. Dans ce projet, les études de cas contribueront à élaborer un

cadre permettant de comprendre le développement des capacités dans le contexte d'organisations néo-zélandaises. La conception globale de nos études de cas combine une approche collective et stratifiée (Stake, 1995 ; Patton, 2002). Autrement dit, elle s'appuie sur plusieurs cas dans un souci de mieux appréhender les questions de recherche. À travers ce processus de stratification, nous étudions des cas individuels tout en explorant des schémas communs aux différents cas.

Encadré 1

Des entretiens semi-structurés selon l'approche par les capacités

La principale méthode utilisée reposait sur des entretiens semi-structurés. L'objectif étant de savoir comment les personnes percevaient le développement de leurs capacités au travail et les opportunités de développement, les entretiens ont été considérés comme la méthode la mieux appropriée. Les entretiens étaient approfondis et semi-structurés (Kvale, 1996). Un scénario d'entretien flexible a été utilisé, puis complété et modifié tout au long de la période d'entretiens. Les frontières délimitant les sujets susceptibles d'être explorés n'étaient aucunement figées, et les entretiens étaient destinés à traiter des questions à la fois individuelles, organisationnelles et institutionnelles. Les entretiens avec les salariés comportaient les questions générales suivantes : comment avez-vous développé vos compétences et vos capacités tout au long de votre vie professionnelle et au sein de votre organisation actuelle ? Quelles ont été les opportunités de formation et de développement et comment y avez-vous réagi ? Quels sont vos projets professionnels et vos projets de développement des capacités pour l'avenir et quels facteurs ont favorisé ou desservi le développement de vos capacités individuelles ? Les entretiens avec des dirigeants et des propriétaires ont couvert les mêmes questions que celles posées aux salariés, avec en plus une question sur la manière dont ils développaient les compétences de leurs collaborateurs et dont l'organisation et l'industrie en général appréhendaient le développement des compétences et des capacités. Les entretiens avec des prestataires de formation et des représentants de l'industrie portaient sur les pratiques et les enjeux du développement des capacités (moteurs et freins) pour l'industrie.

Des entretiens ont été menés avec le personnel à tous les niveaux. Tous les entretiens ont été enregistrés et transcrits. L'analyse a été réalisée selon la méthode des gabarits (King, 1998) assistée par le logiciel N6. Pour le présent article, des codes ont été conçus afin de classer les commentaires sur le développement des capacités dans les catégories suivantes : 1) les moteurs ; 2) les éléments contributifs ; 3) les freins au développement des capacités. Les moteurs sont définis comme les facteurs qui catalysent activement le développement des capacités. Les éléments contributifs sont les facteurs qui soutiennent le développement des capacités mais qui sont incapables de déclencher un processus de développement sans la présence d'un moteur. Les freins se réfèrent aux facteurs qui empêchent les individus de se développer et/ou d'exploiter leurs capacités au travail. Les freins peuvent être tout simplement l'absence de moteurs, mais il existe également des freins actifs qui empêchent le développement des capacités, même en présence de moteurs. Ces trois catégories ont ensuite été divisées en sous-catégories de facteurs : 1) les facteurs individuels ; 2) organisationnels, liés aux pratiques en vigueur dans une organisation ; 3) institutionnels et liés à des dispositifs systémiques à l'échelle de la société, tels que la politique, la législation, les réglementations et les attitudes sociales liées à l'éducation, l'emploi, le développement industriel et l'économie. Deux membres de l'équipe de recherche ont classé indépendamment les données dans ce cadre, puis ont déterminé ensemble les catégorisations.

Dans cet article, notre analyse s'appuie sur une étude de cas pilote chez un fabricant de produits de consommation courante et sur deux études de cas dans l'industrie du vin et l'industrie de fabrication de meubles. Ces études de cas représentent au total 100 entretiens, dans 20 organisations différentes².

Les principaux facteurs et freins au développement des capacités au travail

Cette partie présente les conclusions de notre recherche empirique qui a exploré les facteurs influençant le développement des capacités au travail en Nouvelle-Zélande³. Les principaux facteurs qui ressortent de notre analyse des transcriptions d'entretiens sont synthétisés dans le **Tableau 1**.

² Bien que non citées dans cet article, d'autres études sont en cours, et notamment sur les approches du développement des capacités dans des organisations maori (les Maoris sont les populations indigènes de Nouvelle-Zélande).

³ Il convient de souligner que la moitié des salariés du secteur privé en Nouvelle-Zélande sont employés dans de petites et moyennes entreprises (ministère du Développement économique, 2003). Aucune loi ou réglementation n'oblige les employeurs à former ou développer les compétences de leur personnel. L'enseignement secondaire est obligatoire jusqu'à 16 ans.

Les facteurs individuels et organisationnels, moteurs des capacités

Les moteurs du développement des capacités, dans ces organisations néo-zélandaises, ont été identifiés uniquement au niveau de l'individu et de l'organisation. Les facteurs individuels étaient essentiellement liés à « l'attitude », ce qui n'a rien d'étonnant. En tant que moteur, l'attitude a été décrite comme un « état d'esprit positif », la volonté « d'entreprendre des choses » ou de « sortir de sa zone de confort ». Elle a également été caractérisée comme l'intérêt qu'une personne porte à ce qu'elle fait et donc le désir de se montrer à la hauteur et d'apprendre. Outre l'attitude, trois autres moteurs individuels ont été fréquemment cités : l'aspiration à la réussite, la pro-activité et des priorités non liées au travail.

L'aspiration à la réussite pour soi-même ou pour ses proches constituait un moteur important pour de nombreux salariés. Des salariés immigrants et des salariés néo-zélandais de souche, issus de milieux socio-économiques plus défavorisés, ont indiqué qu'ils développaient leurs capacités afin d'offrir à leurs enfants une vie meilleure. Quelques salariés plus jeunes, sans responsabilités familiales, ont

Tableau 1
Les principaux facteurs de développement des capacités

	Moteurs	Éléments contributifs	Freins
Institutionnels	– Attitudes sociales – Infrastructure de formation en entreprise	– État de l'industrie et de l'économie	– Attitudes sociales – Infrastructure de formation en entreprise/politique – Influences de l'école sur le choix du métier
Organisationnels	– Soutien et encouragement des employeurs et supérieurs hiérarchiques – Salaire – Conception et pratiques de travail	– Avantages sociaux ou autres des salariés – Bonnes relations avec les clients et les fournisseurs	– Vision à court terme des dirigeants d'entreprise – Organisations de petite taille – Refus et réticence de partager savoir-faire et capacités (entre les individus et les organisations)
Individuels	– Attitude – Aspiration – Pro-activité – Autres priorités	– Aimer son travail – Aptitude à apprendre	– Attitude – Manque de maîtrise de la lecture et de l'écriture

déclaré vouloir réussir pour faire plaisir à leurs parents ou à une autre personne importante dans leur vie.

Nombre de nos analyses ont également mis en évidence un autre moteur significatif : la pro-activité. L'offre et l'exploitation d'opportunités de développement étaient positivement influencées par un comportement individuel proactif : être à l'initiative de la demande, ne pas être avare de son temps et façonner l'environnement de travail en fonction de ses besoins ; dans ce cas là, on était susceptible d'obtenir le développement désiré.

Toutefois, nous avons également observé que chez certaines personnes, les « fonctionnements de valeur » se situent exclusivement hors de la sphère du travail. Par exemple, plusieurs personnes ont indiqué que leurs engagements familiaux ou la quête d'un autre mode de vie absorbaient leur temps libre et leur énergie. Certaines ont affirmé ne pas vouloir du surcroît de stress qui accompagne une promotion professionnelle. Parmi les salariés les plus jeunes, nous avons également observé une volonté de maximiser la rémunération à court terme avec un minimum d'efforts (par exemple, en changeant d'employeur au lieu de s'impliquer dans des activités de développement) pour profiter des loisirs. Pour beaucoup donc, le développement des capacités relevait de priorités non liées au travail. Cette observation s'inscrit davantage dans une perspective de capacités que dans une vision du capital humain.

Trois principaux moteurs du développement des capacités ont émergé au niveau organisationnel : le salaire ; le soutien et l'encouragement de la part des dirigeants et supérieurs hiérarchiques et la définition même du travail. Quelques-unes des organisations étudiées rémunéraient leurs salariés sur la base des compétences et de la productivité. Dans de nombreux cas, le système de rémunération basé sur les compétences a été mis en place sous la pression de syndicats. Les salariés ont indiqué qu'un tel système était très incitatif en matière de développement des compétences. Toutefois, plusieurs salariés ont fait remarquer que même si l'acquisition de compétences conduisait à une augmentation de salaire, l'opportunité de mettre en pratique ces nouvelles capacités était souvent restreinte par la définition du poste ou la nature du travail.

D'un autre côté, la nature et la conception du travail ont été fréquemment citées comme facteurs de développement des capacités. La possibilité de réaliser des tâches différentes, un travail conçu de manière à englober un processus entier plutôt qu'un processus fragmenté en de multiples activités séparées, et la possibilité de mesurer (constater) le résultat de ses efforts, étaient considérés comme des facteurs importants du développement des capacités au travail.

Durant les entretiens, et cela mérite d'être souligné, beaucoup de salariés ont tenu à raconter des expériences de développement des capacités survenues grâce aux efforts de certains employeurs, dirigeants ou supérieurs hiérarchiques. Les salariés ont cité des employeurs qui prenaient des apprentis ou des stagiaires et leur offraient des opportunités de renforcer leurs compétences. Ils ont également évoqué en termes positifs ces employeurs qui « sortent des sentiers battus » et qui sont prêts à essayer de nouvelles méthodes de travail afin d'améliorer les capacités de l'organisation et de ses salariés. Dans toutes les industries étudiées, le principal moteur de développement était lié aux encouragements réguliers, au soutien et au coaching de dirigeants et supérieurs hiérarchiques qui permettaient de renforcer la confiance et les capacités des salariés. Pour certains salariés, une personne-clé, par exemple la « maman », un ami respecté ou un collègue, les avait encouragés. Cette personne-clé, qui n'était pas en mesure de leur offrir des opportunités ou un coaching, les aidait cependant à avoir confiance en eux, ce qui leur avait permis d'être plus proactifs dans la quête d'opportunités de développement de leurs capacités.

Au niveau institutionnel, les infrastructures de formation en entreprise (en Nouvelle-Zélande, elles ont vu le jour dans le cadre de l'*Industry Training Act, 1992*) sont jugées aptes à favoriser le développement des compétences, souvent assimilé au développement des capacités. Plus particulièrement, la réintroduction d'un système d'apprentissage (en 1999, après une absence de presque une décennie) a encouragé les personnes et les entreprises à investir davantage dans le développement des capacités. Par ailleurs, la création de postes de conseillers professionnels itinérants est citée comme un facteur de développement des capacités car ils ont aidé les

entreprises à mieux soutenir leurs apprentis/stagiaires. Ces conseillers visitent les lieux de travail afin d'évaluer les progrès des apprentis/stagiaires par rapport à des normes de qualification spécifiques à l'industrie concernée et ils s'assurent que ceux-ci acquièrent l'expérience nécessaire. Cette aide est encore plus précieuse pour les nombreuses petites entreprises, car les conseillers apportent un soutien à l'employeur et gèrent l'ensemble des documents administratifs relatifs aux apprentis/stagiaires ; ils contribuent ainsi à lever en partie un frein important pour les petites entreprises qui ne souhaitaient pas ou n'étaient pas capables de gérer la paperasserie administrative liée à la formation.

Cependant, au niveau institutionnel, les attitudes sociétales face au travail, aux compétences et à l'éducation constituent à la fois un moteur et un frein. L'étude a mis en évidence une vision mitigée de la valeur que la société accorde à l'éducation. Les attitudes face aux différents types de travail sont influencées par les programmes scolaires, l'image de l'industrie et l'orientation de la politique gouvernementale.

Les éléments contributifs du développement des capacités étaient liés à des circonstances ou des caractéristiques importantes mais qui ne suffisaient pas, à elles seules, à induire le développement des capacités. Au niveau institutionnel, ces éléments contributifs englobaient l'état général de l'économie et de l'industrie concernée. Au niveau organisationnel, l'environnement de travail constituait un élément contributif manifeste ; par exemple, proposer des activités sociales ou un environnement plus favorable au personnel conduisait à une « relative augmentation de la productivité en raison d'un léger changement d'attitude ». Il pouvait s'agir de quelque chose d'aussi simple que de donner aux salariés le sentiment d'appartenir à l'organisation ou au groupe et d'être appréciés par leur employeur. Au niveau individuel, l'aptitude à apprendre contribuait au développement des capacités, au même titre qu'aimer son travail, « *vous devez aimer ce que vous faites. Cela se reflète dans votre attitude, votre productivité – moins de corrections et moins d'erreurs* » (extrait d'un entretien auprès d'un salarié d'une usine de fabrication de meubles).

L'organisation et les institutions freinent les capacités

Les freins au développement des capacités au travail sont apparus nombreux aux niveaux organisationnel et institutionnel. En revanche, au niveau individuel, les principaux freins identifiés étaient l'attitude et le manque de maîtrise de la lecture et de l'écriture. Parmi les attitudes constituant un frein au développement des capacités figuraient le fait de ne pas être intéressé par son travail, de refuser d'essayer et la paresse. Ces attitudes pouvaient être liées à un manque de maturité, de confiance en soi et à ce que certains prestataires de formation dans nos entretiens décrivaient comme une « peur de l'éducation ou de l'engagement dans un choix de carrière ». Peut-être que ces attitudes peuvent également être fortement liées au frein induit par le manque de maîtrise de la lecture et de l'écriture. En effet, des travailleurs immigrés mais également des travailleurs nés et éduqués en Nouvelle-Zélande possédaient une faible maîtrise de la lecture et de l'écriture. Par exemple, beaucoup ont déclaré fuir les opportunités de développement parce que : « *je suis dyslexique* », « *l'école n'a jamais été mon truc* », « *je suis paresseux* », « *je suis trop vieux pour ça* », « *je n'aime pas les livres* », « *je ne comprends pas ce qu'on me dit* ». Dans cette catégorie, de nombreux salariés ont indiqué que de mauvaises expériences à l'école, des problèmes familiaux ou d'autres problèmes avaient perturbé leur scolarité et étaient la cause de leur faible niveau scolaire. Il semble qu'un mauvais niveau scolaire ait un impact, par la suite, sur la confiance et la volonté d'apprendre dans certains types de contexte.

Les plus grands freins organisationnels que nous avons observés et qui ont été cités étaient principalement liés à la petite taille des organisations et, plus important encore, à la vision étroite et à court terme des entreprises et des industries en matière de développement des capacités. Certaines organisations ont déclaré investir dans la formation ou dans toute autre forme de développement des capacités uniquement lorsqu'elles y étaient contraintes par la loi (par exemple, la formation à la santé et à la sécurité). Les petites entreprises n'avaient qu'un seul objectif : assurer leur survie grâce à la productivité de la main-d'œuvre, mais avec un investissement minimum dans

le développement des capacités. Ces entreprises considéraient le développement des capacités comme un coût, sans possibilité ou presque de tirer profit de ces capacités accrues, d'où la crainte de perdre ces salariés au profit d'autres employeurs. Dans les petites et moyennes entreprises, les contraintes résidaient dans des parcours professionnels internes limités qui empêchaient les salariés de progresser. Certains employeurs considéraient les salariés aspirant à développer leurs compétences et à progresser comme une source d'ennui.

De surcroît, le rôle accru des technologies dans certaines industries s'est traduit par une diminution du nombre de postes intéressants, et le désir de rentabilité à court terme des entreprises a abouti à une conception taylorienne ou fragmentée du travail. Cette situation a considérablement réduit la capacité de ces salariés uniquement qualifiés dans des activités hyper spécialisées, et donc moins aptes à s'adapter aux changements. Il semble que certaines industries se trouvent dans un cercle vicieux : l'impossibilité de recruter pour des postes qualifiés entraîne une déqualification des processus et ainsi aucune génération future de travailleurs qualifiés n'est formée.

Enfin, nombre d'entretiens ont mis en évidence les freins au développement des capacités créés par d'autres personnes de l'organisation. Il s'agissait le plus souvent de dirigeants, supérieurs hiérarchiques ou collègues qui ne savaient pas comment partager leur savoir-faire et leurs connaissances avec les autres ou comment améliorer les capacités des autres, ou qui ne voulaient pas contribuer au développement des capacités des autres. De façon surprenante, en appliquant l'approche par les capacités, nous avons observé que la notion de capital humain et d'autres visions instrumentales des salariés et du développement prévalaient dans les entreprises.

Des freins institutionnels ont également été identifiés. Le principal frein se rapportait aux attitudes sociales (mentalités) généralement répandues dans la société néo-zélandaise qui ne valorisaient pas toujours l'éducation et décourageaient l'intérêt pour certaines professions. Les personnes interrogées associaient souvent ce frein aux changements de société. Dans les années 70, la Nouvelle-Zélande était surnommée le

« *half-gallon, quarter-acre, pavlova paradise* » (d'après le titre du roman de Mitchell, 1972), un paradis où les familles vivaient dans des maisons individuelles sur leur lopin de terre (*quarter acre*) et où les enfants s'amusaient dehors à fabriquer des choses et à bricoler. Aujourd'hui, la population s'est urbanisée et les enfants ont des loisirs plus sédentaires tels que l'ordinateur, la télévision ou le shopping. Selon certaines personnes interrogées, ce changement de société est responsable du moindre intérêt des jeunes pour l'apprentissage et les métiers manuels. D'autres encore estimaient que l'école décourageait – ou n'encourageait pas – les étudiants à choisir certains métiers, professions et industries (faible mise en valeur des filières professionnelles, préjugés des parents, enseignants et conseillers d'orientation). Cette situation a été exacerbée par des tensions au sein de l'infrastructure de formation en entreprise et par la réticence des employeurs à prendre des apprentis/stagiaires. Par exemple, dans les années 90, le système d'apprentissage était inexistant en Nouvelle-Zélande, et un cadre national de qualifications (NQF : *National Qualifications Framework*) a été mis en place pour valider la formation tout au long de la vie (des diplômes scolaires aux formations et qualifications postsecondaires). Le NQF valide les formations conformément à des « unités » (*unit standards*) qui ont été enregistrés dans le NQF. De nombreuses unités ont été créées pour les différentes industries, professions et postes, en consultation avec les organisations de formation pour l'industrie (ITO = *Industry Training Organisations*) qui financent et gèrent la formation au sein des industries (par exemple, les ITO emploient les conseillers itinérants). Des salariés et des experts d'industrie ont évoqué certains problèmes posés par les unités utilisées dans l'industrie. Ces dernières sont perçues comme trop atomisées, découpant les processus en activités distinctes et séparées (chacune correspondant à un critère d'unité), mais sont inutiles sans une compréhension du processus global et de ses principes sous-jacents. Les personnes interrogées ont indiqué que les salariés formés selon ce système d'unités sont moins aptes à s'adapter aux changements des processus. C'est pourquoi les unités pourraient être interprétées comme un frein au développement des capacités. En fait, la politique de financement public des ITO a consisté à maximiser le

nombre d'apprentis/stagiaires au moindre coût, sans se soucier véritablement de la qualité de la formation ou de ses résultats. Par ailleurs, des tensions ont été évoquées entre les ITO et les Instituts Polytechniques (établissements d'enseignement supérieur). Les Instituts Polytechniques sont financés en fonction du nombre d'inscrits et ils hésitent donc à développer ou dispenser de nouvelles formations professionnelles si un nombre minimum d'étudiants n'est pas garanti. Dès lors, l'enseignement et la formation professionnels n'ont pas toujours été capables de transmettre les compétences requises par la mutation de nombreuses industries.

La politique gouvernementale était jusqu'ici axée sur les compétences et leur validation dans une volonté de répondre aux préoccupations des employeurs concernant les pénuries de compétences dans certaines industries. Cependant, certaines personnes interrogées estimaient qu'il fallait adopter une approche plus holistique du développement des capacités au travail en Nouvelle-Zélande. Elles ont également souligné que le manque de coopération des employeurs (mauvaise volonté, absence d'opportunités) en matière de développement des capacités, pourrait constituer un frein permanent dans certaines industries.

Ainsi se dessine une image nette mais complexe des influences individuelles, organisationnelles et institutionnelles sur le développement des capacités dans les organisations néo-zélandaises étudiées.

* *
*

Sen, Nussbaum et d'autres reconnaissent l'interaction entre les individus et les institutions dans le développement et l'utilisation des capacités. Le travail joue un rôle important dans le développement des capacités. Il constitue à la fois un moteur et un frein. Nos recherches montrent que la réalité quotidienne du développement des capacités des salariés au sein d'organisations néo-zélandaises est influencée par de nombreux facteurs liés les uns aux autres : politique gouvernementale, pratiques de l'industrie et de l'éducation, comportement des employeurs, actions et mentalités des individus. Et cela renforce l'idée d'interactions dans la vie de

l'individu – les expériences vécues dans la famille, dans la communauté, à l'école et au travail ont des répercussions sur le développement des capacités. Ces expériences façonnent les aspirations, la confiance en soi, la volonté de créer ou de saisir des opportunités afin de mener la vie à laquelle on aspire.

Les recherches montrent, comme le suggère également Sehnbruch (2004), que la qualité de l'emploi et du travail est un aspect important du développement des capacités. À savoir, la nature et la définition du travail ; les opportunités offertes ; l'environnement du travail et la qualité des relations avec les collègues et les supérieurs ; le salaire et la reconnaissance. Mais, par-dessus tout, les recherches mettent en avant l'importance des encouragements qui peuvent se traduire par une plus grande confiance en soi, une meilleure estime de soi et, au final, une pro-activité de l'individu. En ce sens, la qualité de l'emploi permet d'atteindre l'une des « capacités fonctionnelles » fondamentales de Nussbaum : le contrôle de son environnement.

Les recherches révèlent également que le gouvernement et les employeurs considèrent majoritairement le développement des capacités dans les organisations comme un moyen d'atteindre les objectifs de production. Le développement d'autres capacités fonctionnelles est considéré comme un bonus. Cela est révélateur d'une approche complexe des compétences qui se reflète dans le dispositif de validation de la formation tout au long de la vie en Nouvelle-Zélande.

Cependant, il serait faux de croire que tous les individus aspirent à développer leurs capacités dans le cadre du travail ou dans quelque cadre formalisé que ce soit. Selon Sen (1993), la qualité de vie dépend de la capacité de l'individu à réaliser des fonctionnements auxquels il accorde de la valeur. Pour certains, le travail n'est qu'un moyen pour réaliser leurs fonctionnements de valeur ; pour d'autres, le travail représente leur fonctionnement de valeur (le travail est une fin en soi). Mais il serait également erroné de supposer que tous les individus ont suffisamment confiance en eux pour défendre les valeurs auxquelles ils croient ou qu'ils savent en fait à quoi ils aspirent.

Les gouvernements souhaitent que les citoyens apportent, d'une manière ou d'une autre, une contribution à la société. Beaucoup apportent cette contribution à

travers le travail – un emploi rémunéré ou un travail non rémunéré dans la communauté ou au foyer. Le travail répond aux besoins sociaux, psychologiques, financiers et autres des individus. Ainsi, une expérience de travail est un ingrédient important dans le développement des capacités. Les nations, les mains-d'œuvre et les organisations « capables » s'appuient sur des individus « capables » et sur des communautés, des politiques, des systèmes, des infrastructures et des ressources auxquels ces individus s'adaptent ou qu'ils créent ou modifient. Dans ces recherches, nous nous sommes concentré sur le lieu de travail organisationnel et nous pouvons nous interroger sur ce qu'il est raisonnable d'attendre des employeurs en matière de développement des capacités.

Nous pouvons ainsi raisonnablement attendre des employeurs qu'ils s'engagent à investir dans le développement des capacités de leurs salariés. Par exemple, au travers de divers mécanismes tels que la formation, une meilleure définition du travail, des compétences managériales et d'encadrement

améliorées, une attitude de soutien et d'encouragement contribuant à une meilleure estime de soi.

Un accord entre les citoyens, le gouvernement et les entreprises – un partenariat social relatif au travail et au développement des capacités – est-il nécessaire ? Le problème, c'est que pour gagner du temps, la plupart des gouvernements consultent uniquement les principales associations patronales et syndicales. Pourtant, ces groupes (notamment en Nouvelle-Zélande) sont rarement représentatifs de la multitude de petites organisations, comme celles étudiées dans les recherches présentées dans cet article. De ce fait, les résultats de ces consultations ont peu d'impact sur ces organisations qui ne se sentent pas véritablement concernées. Ainsi, le défi majeur auquel sont confrontés les gouvernements engagés dans une démarche de développement des capacités au travail est de parvenir à atteindre et à impliquer ces organisations petites ou moyennes. ■

Traduction : TSF

Biobliographie

Basu K. & Lopez-Calva L.F.(2002), "Functionings and capabilities", in K. Arrow A. Sen. & K. Suzumura (eds), *Handbook of social choice and welfare*, London: Elsevier.

Becker B. & Gerhart B. (1996), "The impact of human resource management on organizational performance: progress and prospects", *Academy of Management Journal*, 39 (4), pp. 779-801.

Blackwood L., Feinberg-Danieli G., Lafferty G. & Kiely P. (2005), *Employment agreements: Bargaining trends & Employment law 2004/2005*, Wellington: Industrial Relations Centre, Victoria University.

Brown R. & McCartney S. (2004), "The development of capability: the content of potential and the potential of content", *Education and Training*, 46 (1), pp. 7-10.

Budd J. W. (2004), *Employment with a human face*, Ithaca: Cornell University Press.

Burchardt T. (2002), *Constraint and opportunity: women's employment in Britain*. Paper presented at the Von Hugel Institute Conference – Promoting Women's Capabilities: examining Nussbaum's capabilities approach, septembre 2002, Cambridge.

Deeks J. & Rasmussen E. (2002), *Employment relations in New Zealand*. Auckland, N.Z: Pearson Education Limited New Zealand.

Fenwick T. (1998), "Questioning the concept of the learning organisation", in S. Scott, B. Spencer, & A.Thomas (Eds.), *Learning for life*, Toronto: Thompson Educational Publishing, pp.140-152.

- Huselid M. (1995), "The impact of human resource management practices on turnover, productivity and corporate financial performance", *Academy of Management Journal*, 38(3), pp. 635-672.
- King N. (Ed.) (1998), *Template analysis*, London: Sage.
- Kvale S. (1996), *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*, Thousand Oaks, C.A: Sage Publications.
- Matthews P. (1999), "Workplace learning: Developing an holistic model", *The Learning Organization*, 6(1), pp. 18-29.
- Ministry of Economic Development (2003), *SME's in New Zealand: structure and dynamics*, Wellington, New Zealand: Author.
- Mitchell A. (1972), *The Half-gallon Quarter-acre Pavlova Paradise*, Whitcombe & Tombs: NZ
- Mojab S. & Gorman R. (2003), "Women and Consciousness in the "Learning Organization": Emancipation or Exploitation?" *Adult Education Quarterly*, 53(4), pp. 228-241.
- Nussbaum M. (1999), "Women and equality: The capabilities approach", *International Labour Review*, 3, pp. 227-245.
- Patton M. Q. (2002), *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.), London: Sage Publications.
- Peirce J. (2000), *Canadian Industrial Relations*, Scarborough, Ontario: Prentice-Hall Canada Inc.
- Pfeffer J. (1994), *Competitive advantage through people*, Boston: Harvard Business School Press.
- Salais R., Villeneuve R. (sous la dir.) (2006), *Développer les capacités des hommes et des territoires en Europe*, (traduction de l'ouvrage paru aux presses universitaires de Cambridge), Éditions de l'Anact, 452 p.
- Sehnbruch K. (2004), *From the quantity of employment to the quality of employment: An application of the capability approach to the Chilean Labour Market*. California, USA: University of California.
- Sehnbruch K. (2005), *The capability approach: Just the latest fashionable trend in economic thought?*, Retrieved from: <http://tere.r-t.cl/ei/paper11.pdf>.
- Sen A. (1993), "Capability and Wellbeing", in M. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The Quality of Life* (pp. 30-53), Oxford: Oxford University Press.
- Sen A. (1997) [1959-1961], "Editorial: Human capital and human capability", *World Development*, 34 (3).
- Sen A. (1999), *Development as Freedom*, Oxford: Oxford University Press.
- Senge P. (1990), *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organisation*, New York: Doubleday.
- Stake R. (1995), *The art of case study research*, London: Sage Publications.
- Thomson A., Mabey C., Storey J., Gray C. & Iles P. (2001), *Changing patterns of management development*, Oxford: Blackwell.
- Yin R. K. (2003), *Case study research: Design and methods* (3rd ed.), Thousand Oaks, C.A: Sage Publications.

Résumé

Le travail et le développement des capacités

Par Jane Bryson et Kiri Merritt

Cet article explore les moteurs, les éléments contributifs et les freins au développement des capacités au travail. Il passe en revue les principales thématiques de la littérature consacrée aux capacités (*) et met en évidence les tensions entre les visions utilitaristes étroites de la théorie du capital humain et l'approche par les capacités plus holistique défendue par Amartya Sen. Cet article présente ensuite des travaux de recherche qui étudient les influences institutionnelles, organisationnelles et individuelles sur le développement des capacités dans des organisations néo-zélandaises. Il analyse enfin le rôle du travail dans le développement des capacités et met en lumière des facteurs importants tels que la qualité de l'emploi et l'influence de personnes clés sur les progrès individuels. Et il conclut sur la question suivante : que peut-on raisonnablement attendre des gouvernements et des employeurs en matière de contribution au développement des capacités ?

(*) Le mot anglais « *capability* » est traduit par le néologisme « *capabilité* » ou, par souci de simplicité, par « *capacité* » dans les expressions « *approche par les capacités* » et « *développement des capacités* ».

Mots-clés

Approche par les capacités, théorie du capital humain, travail, Nouvelle-Zélande

Journal of Economic Literature : D 63, J 24, J 59

MAXIMISER LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES EN FORMATION : PERSPECTIVES PROFESSIONNELLES

**Simon Bélair,
Université de Montréal**

**Roger Laroche,
Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre**

**Jean-Claude Laurin,
Hôpital Louis-H. Lafontaine**

**Robert R. Haccoun,
Université de Montréal**

RÉSUMÉ

Deux instruments de travail sont présentés pour maximiser le transfert des apprentissages lors de programmes de formation. D'abord, une grille diagnostique du potentiel de transfert regroupant les variables sentiment d'efficacité, motivation, contrôle perçu, soutien perçu et environnement de travail est présentée. Ensuite, des stratégies d'intervention pouvant être utilisées en fonction des résultats du diagnostic et permettant d'influencer spécifiquement chacune de ces variables sont abordées. Les réactions et les suggestions des professionnelles et professionnels de la formation en milieu de travail présents à la communication sont ensuite intégrées et discutées.

En Amérique du Nord, plusieurs milliards sont investis dans la formation de la main-d'œuvre dans le but d'accroître son efficacité. Malheureusement, plusieurs chercheurs estiment que peu de ces investissements se traduisent en changements au niveau du travail, c'est-à-dire que les gens ne mettent pas nécessairement en application ce qui leur a été enseigné en formation (Tannenbaum & Yukl, 1992).

Cet article, appuyé par des résultats de recherche et enrichi par le point de vue de professionnelles et professionnels de la formation en milieu de travail au Québec et participant au colloque sur la diversité de la pratique professionnelle en psychologie, permettra aux praticiens et praticiennes de maximiser le transfert des apprentissages dans leurs différents mandats de formation. Ces derniers se doivent d'être bien outillés car une formation qui n'est pas utilisée est un échec, rien de moins. Pour ce faire, un instrument diagnostique permettant d'évaluer le potentiel de transfert d'une activité de formation est d'abord présenté. Un instrument d'intervention découlant du diagnostic est ensuite abordé². Enfin, dans le but d'illustrer et d'enrichir ces deux instruments, les commentaires et les suggestions des professionnelles et professionnels de la formation en milieu de travail présents à la communication sont rapportés.

INSTRUMENT 1 : DIAGNOSTIC DU POTENTIEL DE TRANSFERT

L'apprentissage est une condition nécessaire mais non suffisante pour générer le transfert des acquis. Alliger, Tannenbaum, Bennet et Traver (1997) ont démontré que le lien entre les apprentissages et le transfert est de faible à nul. En d'autres termes, ce n'est pas parce qu'un individu apprend quelque chose en formation qu'il l'utilisera lors de son retour au travail. L'intervenant en formation doit donc porter son attention sur d'autres paramètres que l'apprentissage. Les recherches contemporaines démontrent l'existence des facteurs suivants ayant un impact sur le transfert des apprentissages : le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation, le contrôle perçu, le soutien perçu et l'environnement de travail (Haccoun et Saks, 1998; Laroche et Haccoun, 1999). Le regroupement de ces facteurs permet de constituer une grille d'analyse du potentiel de transfert pour

² Ces deux instruments sont traités avec plus de profondeur dans l'article de Laroche et Haccoun (1999)

ensuite mettre en œuvre des moyens d'augmenter le niveau des facteurs qui apparaissent faibles.

La première étape du diagnostic consiste à définir le plus clairement et le plus précisément possible les comportements qui sont attendus des apprenants et apprenantes à la suite de la formation. Cette étape se nomme clarification des attentes de transfert (Laroche et Haccoun, 1999). En fonction de ces comportements, on pourra évaluer le potentiel de transfert d'apprentissage en examinant systématiquement les facteurs suivants.

Le premier facteur ayant un impact sur le transfert des apprentissages est le sentiment d'efficacité personnelle (Haccoun et Saks, 1998). Il importe d'examiner dans un premier temps, si les apprenants et apprenantes se sentent capables **d'apprendre** le contenu du cours et dans un deuxième temps, si ces derniers se sentent capables **d'appliquer** ce qu'ils ont appris à leur retour au travail.

Le succès d'une activité de formation dépend aussi de la motivation des apprenants et apprenantes (Baldwin et Ford, 1988, Gaudine, 1997). Il faut d'abord évaluer le degré avec lequel ceux-ci sont motivés à apprendre le contenu d'une formation et ensuite, examiner la motivation à transférer, c'est-à-dire l'effort avec lequel les apprenants et apprenantes vont tenter d'appliquer dans leur travail ce qu'ils ont appris en formation.

Le troisième facteur à considérer est le contrôle perçu. Il importe d'évaluer si les gens se sentent convaincus d'avoir du contrôle sur leur propre performance, c'est-à-dire en mesure d'appliquer ce qu'ils ont appris en formation (Haccoun, Jeanrie et Saks, 1997). En d'autres termes, il faut mesurer le degré avec lequel les gens s'estiment capables de contrôler les nouveaux comportements issus de la formation.

Le soutien perçu est le quatrième facteur à considérer. Il faut analyser à quel point les gens se sentent soutenus par leur entourage pour appliquer les nouveaux comportements (Saks, Haccoun et Applebaum, 1997). Ce soutien peut provenir de différentes sources telles que la ou le supérieur immédiat, les collègues ou la haute direction.

Le dernier facteur à considérer dans ce diagnostic du potentiel de transfert est l'environnement de travail. Ce dernier est composé de trois composantes : (1) le degré avec lequel l'entourage social incite et encourage l'apprenant ou l'apprenante à transférer ses apprentissages; (2) le degré avec lequel la tâche elle-même incite au transfert; et (3) le degré avec lequel les comportements de transfert sont renforcés. (Rouiller et Goldstein, 1993).

La mesure de ces facteurs peut s'effectuer par l'entremise de questionnaires pouvant être administrés aux participants et participantes soit au début, au terme ou quelque temps après un programme de formation. Par exemple, la motivation à apprendre peut se mesurer durant les premières minutes d'une activité tandis que le sentiment d'efficacité à transférer peut se mesurer au terme d'une activité de formation. Pour ce faire, plusieurs échelles existantes sont offertes aux praticiens (voir Noe, 1986; Tziner, Haccoun et Kaddish, 1991; Rouiller et Goldstein, 1993).

La mesure du transfert des apprentissages peut, quant à elle, s'effectuer à l'aide de questionnaires d'auto-évaluation dans lesquels les attentes de transfert servent de comportements à évaluer par l'apprenant ou l'apprenante même. Il importe donc de traduire ces attentes en comportements précis et spécifiques. L'intervenant en formation doit aussi s'assurer que ces comportements sont entourés d'un cadre temporel précis et d'un espace temps relativement court. Un exemple d'item peut prendre la forme suivante : « combien de fois avez-vous effectué le comportement X depuis la dernière semaine ». Enfin, il est important d'administrer ce questionnaire dans un délai raisonnable, c'est-à-dire un délai dans lequel les participants et participantes ont eu le temps de pratiquer et d'intégrer leurs apprentissages.

INSTRUMENT 2 : LES STRATÉGIES D'INTERVENTION

Après avoir identifié les facteurs qui sont susceptibles de freiner le transfert des apprentissages, on devra mettre en œuvre des moyens d'augmenter le niveau des facteurs problématiques. Les stratégies d'intervention suivantes permettront de s'attaquer à ces facteurs.

Quatre stratégies de base permettent d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle durant la formation: donner de la rétroaction positive, présenter des modèles de réussite, faire vivre des expériences de succès et calmer les peurs reliées à l'application des apprentissages (Bandura, 1997, Haccoun et Saks, 1998).

La motivation peut être augmentée par un engagement des apprenants et apprenantes dans la démarche de préparation du cours ainsi que par une stratégie de communication axée sur la promotion du programme de formation (Tannenbaum et Yulk, 1992).

Dans le but d'augmenter le contrôle perçu, le praticien peut utiliser un module de transfert à l'environnement pratique (module TEP). Un module TEP est un module d'animation distinct du contenu de formation proprement dit, qui peut être animé tout de suite après la formation et qui vise à préparer activement le retour au travail des participants et participantes (Laroche et Haccoun, 1999). Par exemple, la prévention de rechute (ou de retour aux comportements d'avant la formation) consiste à demander aux apprenants et apprenantes d'identifier les obstacles pouvant les empêcher d'appliquer ce qu'ils ont appris et d'identifier par eux-mêmes des solutions pour les surmonter.

Pour augmenter le soutien perçu, il est possible de mettre en place une structure de rencontres post-formatives. Ces dernières consistent à réunir les participants et participantes et à leur proposer d'échanger entre eux au sujet de l'application de leurs apprentissages ainsi que des problèmes et solutions qu'ils ont découverts en cours de route (Laroche et Haccoun, 1999).

Pour rendre l'environnement de travail plus favorable, le praticien peut solliciter l'engagement du supérieur immédiat à faire un suivi (Baldwin et Ford, 1988). Celui-ci devra alors offrir un soutien tangible à ses employés et employées dans le but de faciliter le transfert de leurs apprentissages. Ce dernier peut, lors de réunion avec son personnel, s'attarder sur les sujets suivants: (1) le degré d'apprentissage atteint par ses employés et employées; (2) les barrières empêchant l'application des apprentissages; (3) les occasions d'utilisation des apprentissages; et (4) il peut exprimer l'attente que la formation soit appliquée (Brinkeroff et Montesimo, 1995). De plus, il peut de manière ponctuelle dans

son travail adopter les comportements suivants : (1) donner une rétroaction constructive sur l'utilisation des apprentissages; (2) renforcer les nouveaux comportements issus de la formation; (3) donner des occasions de s'exercer; et (4) modifier l'environnement de travail pour réduire ou éliminer les barrières, si possible (Oliviero, Bane et Kopelman, 1997; Grégoire, Propp et Poertner, 1998).

Dans une perspective plus large, le praticien, la praticienne peut accompagner la formation d'une intervention de développement organisationnel touchant le réseau social ou l'organisation du travail dans le but de diminuer ou d'éliminer l'effet de contraintes environnementales nuisant au transfert des apprentissages (Laroche et Haccoun, 1999).

CAPACITÉ DES INTERVENANTS ET INTERVENANTES À RÉUSSIR LE TRANSFERT

L'instrument diagnostique présenté plus haut a été utilisé auprès du groupe d'intervenants et intervenantes en formation participant à l'atelier «d'entraînement à la maximisation du transfert des apprentissages» présenté au colloque. Il s'agit de 26 professionnels intervenant en formation. La majorité d'entre eux ont une formation de base en psychologie; 50% proviennent du secteur parapublic et 50% du secteur privé, la majorité de ces derniers travaillant dans le domaine de la consultation. Au cours d'un premier exercice, les intervenants et intervenantes devaient auto-évaluer leur capacité de réussir à gérer le transfert dans le cadre de leur emploi actuel en fonction d'un projet de formation précis dont ils s'occupaient à ce moment. À l'aide d'un questionnaire, les répondants et répondantes devaient indiquer jusqu'à quel point six énoncés s'appliquaient à leur situation (un item pour chaque aspect du diagnostic: attentes de transfert, sentiment d'efficacité personnelle, motivation, contrôle perçu, soutien perçu et environnement). La compilation des données a permis d'obtenir un portrait approximatif de leur situation. Certains résultats sont particulièrement intéressants et illustrent bien le contexte dans lequel les intervenants et intervenantes en formation doivent travailler. Cependant, ils doivent être interprétés à titre indicatif car l'instrument de mesure utilisé était rudimentaire.

Comme l'indique le tableau 1, les professionnels consacrent au transfert des apprentissages la plus haute importance : «Je suis certain(e) que l'organisation

pour laquelle je travaille s'attend à ce que je m'assure que cette formation génère un haut niveau de transfert des apprentissages» (facteur attentes de transfert). Présumément le contexte organisationnel induit de la pression exigeant que la formation génère du transfert. Les commentaires émis par les professionnels confirment cette conclusion: « les gestionnaires ont une nette volonté de transfert des apprentissages, nous n'avons jamais autant travaillé ».

Cette pression vers le transfert, se traduit aussi par la réponse à la question « je pense retirer d'importants bénéfices personnels si je m'assure que cette formation génère un haut niveau de transfert des apprentissages» (facteur motivation). Les participants manifestent donc une forte motivation à travailler pour que leurs activités de formation génèrent un taux élevé de transfert des apprentissages. Ces deux premiers facteurs (attentes de l'employeur et motivation de l'intervenant) sont fortement reliés chez les participants au colloque ($r = 0.61, p < .01$). Clairement les professionnels sont très sensibles à la problématique du transfert des apprentissages.

De l'autre côté nous retrouvons chez les professionnels un sentiment de contrôle perçu plutôt faible. Au tableau 1, au sujet de la réponse à la question : « je suis certain (e) de savoir comment faire pour surmonter les obstacles qui, dans mon environnement de travail, pourraient m'empêcher de faire en sorte que cette formation génère un haut niveau de transfert des apprentissages» (facteur contrôle perçu), l'échantillon produit une moyenne faible.

Tableau 1: Facteurs associés à la capacité des intervenants à réussir le transfert

Facteurs de transfert	Moyenne obtenue (x/10)
Attentes de transfert de l'employeur	8.35
Sentiment d'efficacité personnelle	6.62
Motivation	8.28
Contrôle perçu	6.62
Soutien perçu	7.42
Environnement	7.42

Le contexte organisationnel, même s'il s'attend à du transfert, ne semble pas particulièrement soutenant. Ainsi, les professionnels rapportent plusieurs problèmes. La loi 90 qui oblige les organisations québécoises à investir un pour cent de leur masse salariale en activité de formation contraint le formateur à consacrer maints efforts d'ordre administratifs, efforts qui ne peuvent pas être consacrés à améliorer le transfert des apprentissages. Les contraintes rapportées par les professionnels portent aussi sur le soutien matériel que leur offre l'organisation : principalement le temps et les moyens. L'organisation s'attend à un grand volume de cours très efficaces, organisés rapidement et à faible coût. Clairement les formateurs ne se sentent pas en mesure, dans un tel contexte de « livrer la marchandise ». Dans ce contexte, il n'est guère surprenant que le sentiment d'efficacité personnelle des participants soit assez faible comme l'indique le tableau 1. : À la question « je suis certain (e) d'être capable de m'assurer que cette formation génère un haut niveau de transfert des apprentissages » (facteur sentiment d'efficacité) la moyenne obtenue n'est que de 6.6/10. Il semble que malgré les attentes de leur employeur et leur motivation élevée, les intervenants en formation ne se sentent ni en contrôle, ni capables de réussir le transfert.

En fait, les professionnels qui ont répondu au questionnaire, décrivent leur situation conjuguée (haute motivation et perception de l'importance du transfert aux yeux de l'employeur) à un manque de confiance dans leurs capacités et dans la capacité du milieu de convenablement soutenir les efforts requis afin d'accroître le transfert. Dans un tel contexte, il n'est guère surprenant de voir plusieurs formateurs professionnels s'attarder principalement au seul élément de la formation qui leur semble sous leur contrôle : le niveau d'apprentissage des stagiaires. Mais le problème demeure : d'autres facteurs entrent en ligne de compte. Les intervenants en formation, forts de leur propre expérience, sont peut-être en voie d'être conscientisés à leur importance.

Ces résultats peuvent aussi s'expliquer par le fait que peu d'intervenants et intervenantes en formation disposent d'un contrôle sur l'environnement post-formatif des apprenants et apprenantes, rarement favorable au transfert des apprentissages. Il est alors compréhensible que les professionnels et professionnelles de la formation se sentent démunis face à cette problématique. Cela expliquerait bien le faible sentiment d'efficacité personnelle des

intervenants et intervenantes à réussir le transfert. En fait, les intervenants se trouvent dans la même situation que plusieurs personnes pour qui ils organisent de la formation: ils sont fortement intéressés au sujet de la formation, ils veulent l'appliquer autant que leur employeur, mais ne sentent pas qu'ils ont la marge de manœuvre et ni les moyens de le faire.

STRATÉGIES SUPPLÉMENTAIRES DES PROFESSIONNELS ET PROFESSIONNELLES DE LA FORMATION EN MILIEU DE TRAVAIL

Dans le cadre de la communication, les participants se sont engagés dans un exercice d'analyse de cas dans lequel ils avaient à diagnostiquer le potentiel de transfert de l'un de leur projet de formation. Par la suite, les participants devaient identifier des pistes de solutions pour maximiser le transfert des apprentissages. Il est intéressant de rapporter ces stratégies car elles complètent bien celles qui ont été proposées dans la partie précédente. Il faut souligner que les participants au colloque ont apporté beaucoup d'attention aux problèmes entourant la motivation et ce, autant dans le diagnostic des problèmes de transfert que dans la recherche de solutions. Encore une fois, les professionnels en formation comprennent fort bien l'importance de cette dernière.

Une première stratégie d'intervention proposée par les professionnels et professionnelles de la formation consiste à rendre explicite le lien entre la formation et les bénéfices personnels ou monétaires qu'une activité de formation pourrait générer pour les participants et participantes. En d'autres termes, les participants et participantes seront motivés à apprendre d'une formation et ils seront motivés à transférer leurs apprentissages dans la mesure où ils peuvent en retirer quelque chose qu'ils perçoivent comme important. Il est possible de conceptualiser trois types de motivation: (1) personnelle, c'est-à-dire que la formation aura un impact positif sur la personne elle-même; (2) la motivation reliée au poste, c'est-à-dire que la formation aura un impact positif sur le travail ou l'emploi d'un individu; et (3) la motivation organisationnelle, c'est-à-dire que la formation aura un impact sur le comportement de citoyen organisationnel (ce dernier sera encore plus favorable à adopter des comportements qui ont un impact positif sur son organisation mais qui se situent en dehors de sa tâche normale).

Une deuxième stratégie proposée par les participants et participantes est de rendre explicite l'écart de rendement pour lequel une formation fut élaborée. Les participants et participantes seront alors plus motivés à apprendre et plus motivés à transférer s'ils comprennent que leur rendement au travail est insuffisant ou nécessite une amélioration tangible. Dans la mesure où les participants et participantes accorderont une importance à leur rendement au travail, ils devraient être plus motivés surtout s'ils perçoivent que l'activité de formation va combler cet écart.

En somme, ces deux stratégies additionnelles sont intéressantes car elles viennent enrichir celles qui furent développées dans la première partie de cet article. Il est aussi possible de constater que plusieurs solutions peuvent être disponibles aux intervenants et intervenantes en formation. Il s'agit juste, avec un peu de créativité, de s'attaquer aux différents facteurs ayant un impact important sur le transfert des apprentissages.

CONCLUSION

Au Québec, avec l'adoption de la loi 90, il est d'autant plus important de s'assurer que les investissements en formation de la main d'œuvre donnent des résultats tangibles. Les intervenants et intervenantes le perçoivent bien lorsqu'ils disent que leur employeur leur demande clairement d'organiser des formations qui génèrent du transfert. Par contre, les résultats du petit test d'auto-évaluation soulèvent certaines questions sur l'efficacité de nos interventions. S'il est vrai que malgré leur motivation, les intervenants et intervenantes en formation ne se sentent pas capables et ne sentent pas qu'ils ont la marge de manœuvre requise pour réussir le transfert des apprentissages, on pourrait se demander quoi faire pour améliorer la situation.

Les instruments proposés dans cet article apportent un début de solution pour permettre aux praticiens et praticiennes de s'attaquer rondement à ce défi. L'utilisation de ces stratégies implique de dépasser une approche de formation purement pédagogique centrée uniquement sur les apprentissages devant être réalisés. Il faut s'assurer que les apprenants et apprenantes se sentent motivés, efficaces, soutenus, en contrôle et que leur environnement de travail les appuie

dans leurs efforts de transfert. L'intervenant, l'intervenante doit donc voir la formation selon une perspective de changement organisationnel dans laquelle la formation engendre un mouvement contre-culturel. Il faut alors travailler à préparer l'individu et l'environnement de travail à accueillir ce changement.

Pour ce faire, le praticien, la praticienne disposent d'un éventail de moyens faciles à mettre en œuvre. Il est possible que certaines stratégies ne soient pas toujours accessibles. On doit donc se concentrer sur les stratégies sur lesquelles on peut exercer du contrôle. Comme nous l'avons vu, il est aussi possible pour le praticien, la praticienne d'inventer eux-mêmes leurs propres stratégies d'intervention. En effet, les professionnels et professionnelles en formation présents à la communication ont proposé deux stratégies intéressantes qui méritent d'être utilisées. Celles-ci doivent toutefois s'arrimer aux différents facteurs de transfert mentionnés dans cet article.

Puisque les difficultés des intervenants et intervenantes semblent se situer autour de leur sentiment d'efficacité personnelle et de leur contrôle perçu, il y aurait peut-être lieu de réviser de quelle manière on forme ces professionnels et professionnelles de la formation. Il faudrait s'assurer qu'ils disposent de connaissances suffisantes en gestion du transfert et pas seulement en stratégies pédagogiques. Il faudrait que leur formation comprenne un bon bagage d'expériences pratiques favorisant la construction de leur sentiment d'efficacité personnelle. Il faudrait également qu'on développe leur capacité à faire face aux nombreuses contraintes pratiques qui font obstacle au succès de leurs interventions. Sommes-nous prêts à relever ces défis?

RÉFÉRENCES

- Alliger G.-M., Tannenbaum S.I., Bennet W. et Traver H. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel psychology*, 50 (2), 341-958.
- Baldwin T. et Ford J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman and Company.

- Brinkeroff, R.O., et Montesimo, M.U. (1995). Partnership for training transfer : Lessons from a corporate study. *Human Resource Development Quarterly*, 6(3), 263-274.
- Gaudine A. (1997). *A longitudinal field experiment of post-training interventions and transfer of training of the McGill model of nursing*. Document inédit. Montréal : Université Concordia.
- Grégoire, T.K., Propp, J., et Poertner, J. (1998). The supervisor's role in the transfer of training. *Administration and Social Work*, 22(1), 1-18.
- Haccoun, R.R., Jeanrie, C., et Saks, A.M. (1997). Concepts et pratiques contemporaines en évaluation de la formation: vers un modèle de diagnostic des impacts. *Gestion*, 22(3), 108-113.
- Haccoun R.R et Saks A.M. (1998). Training in the 21st Century: Some Lessons from the Last One. Invited Paper: Special Issue: Industrial Psychology at the Turn of the Century. *Canadian Psychologist*, 39 (1-2), 33-51.
- Kirkpatrick D.L. (1967). « Evaluation of training. » dans R.L. Craig et L.R. Bittel (Éds). *Training and development handbook*. New York: McGraw-Hill, 87-112.
- Laroche, R., et Haccoun, R.R. (1999). Maximiser le transfert des apprentissages en formation : un guide pour le praticien, *Revue Québécoise de psychologie* 20 (1), 9-22.
- Mathieu J.E., Tannenbaum S.I. et Salas E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal*, 35, 828-847.
- Noe, R.A. (1986). Trainees attributes and attitudes : Neglected influence on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11(4), 736-749.
- Oliviero, G., Bane, D.K., et Kopelman, R.E. (1997). Executive coaching as a transfer of training toll : Effects on productivity in a public agency. *Public Personnel Management*, 26(4), 461-469.
- Rouiller J.Z. et Goldstein I.L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4, 377-390.
- Saks A.M., Haccoun R.R. et Appelbaum S.H. (1997). The role of behaviour modeling and perceived social support in the transfer of training. *Actes du Convention of the European Work and Organizational Psychology*, Verona, Italie.
- Tannenbaum S.I. et Yukl G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.

Tziner, A., Haccoun, R.R., et Kadish, A. (1991). Personal and situational characteristics influencing the effectiveness of transfert of training improvement strategies. *Journal of Occupational Psychology*, 64, 167-177.

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Comment la formation pourrait servir la qualité du travail, la santé et la performance ?

- Partie V -

- **Quatre vidéos de l'Uodc sur le sujet** pp. 114-118
 - Produire de la compétence en situation de travail. Développement professionnel, développement du métier
Patrick Mayen, *Site web Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), VS n°88, mai 2009
 - Travail et pouvoir d'agir
Yves Clot, *Site web Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), VS n°163, mars 2009
 - Le formateur d'adultes : un agent de développement
Guy Jobert, *Site web Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), VS n°136, avril 2012
 - Le travail ni fait ni à faire : comment en sortir ?
F. Gri, JF Naton, Y. Clot, *Site web Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), VS n°134, mars 2012

Produire de la compétence en situation de travail Développement professionnel, développement du métier

Patrick Mayen

Professeur en sciences de l'éducation, responsable de recherches à AgroSup Dijon



En Musique, il se dit qu'il existe des musiciens pour musiciens.

Dans le monde de la recherche sur la formation, il existe des chercheurs qui parlent avec un égal bonheur aux praticiens et aux chercheurs.

Peut-être parce qu'ils s'intéressent à l'activité réelle des personnes en situation de travail. Et qu'ils savent en tirer des enseignements qui parlent aux praticiens de la production et de la transmission de compétences.

Patrick Mayen en fait partie.

Il s'intéresse à une question centrale : **comment se produit de la compétence en situation de travail ?** Et comment « s'en débrouillent » les personnes...

Les Séquences :

- . 1. Comment les compétences se construisent (ou pas) dans le travail et par la formation ? (04:31)
- . 2. De la situation de travail à l'inscription dans le métier. Un premier cas : les ouvriers qualifiés « voiries, réseaux, divers » (12:40)
- . 3. Du métier d'ouvrier au management, sans formation ? Un deuxième cas : les contremaîtres des services techniques hospitaliers (12:01)
- . 4. Nouveaux métiers, nouvelles fonctions : du process de travail à l'identité de métier. Un troisième cas : les conseillers des points relais conseil en VAE (10:30)
- . 5. Produire du développement professionnel ? Repères et observations (06:09)
- . 6. Les compétences, la langue et le travail : du « bain de langage » au parler du métier (02:30)
- . 7. Qu'entendre par « situations potentielles de développement » ? (07:28)
- . 8. La Vae, un processus (facteur ?) de développement des compétences au travail ? (04:05)
- . 9. Le processus VAE pour la personne, comparable à une situation de travail ? Exemple des aides-soignantes en milieu hospitalier (01:53)
- . 10. Quelles règles, quelles configurations pour produire du développement professionnel ? Peut-on nommer des invariants du développement ? (02:32)
- . 11. Communication et langage au travail. L'exemple des garagistes (07:00)

Les Mots-clefs :

Didactique professionnel, métier formation, ingénierie formation, compétences, développement professionnel

Vidéo séquencée n°88
© Pratiques & Stratégies - mai 2009

Travail et pouvoir d'agir

Yves Clot

Titulaire de la Chaire de Psychologie du travail, CNAM



« En ce début de siècle, le travail soumet les femmes et les hommes à des épreuves sociales dont l'issue pèsera lourd sur le destin des générations futures. Dans ce nouvel ouvrage, l'auteur de *"La fonction psychologique du travail"*, retourne le problème vers sa discipline : saura-t-elle seconder l'action individuelle et collective nécessaire pour y faire face ?

Pour répondre à la question, Yves Clot fait l'**inventaire des ressources historiques, théoriques, méthodologiques et techniques dont la psychologie du travail dispose pour développer le pouvoir d'agir des sujets sur leurs milieux professionnels...**

Les Séquences :

- . 1. La santé au travail, nouveau domaine de gestion de la souffrance (04:08)
- . 2. Le Plan santé travail et le marché du stress : un hygiénisme rampant ? (05:18)
- . 3. C'est quoi le stress au travail... des hommes « trop petits » pour les organisations ? (08:58)
- . 4. « Bonnes pratiques » : l'émergence d'un « nouveau standard psychosocial » (06:08)
- . 5. Reconnaissance et santé au travail (02:34)
- . 6. La restandardisation du monde du travail : de l'analyse des pratiques aux « bonnes pratiques » (06:02)
- . 7. La sous-traitance des troubles psychosociaux, une nouvelle extension du domaine de la gestion (06:59)
- . 8. Vers un néo-fordisme compassionnel ? (03:03)
- . 9. Soigner les personnes ou soigner le travail ? (02:18)
- . 10. Redéfinir la santé au travail (06:41)
- . 11. Santé, activité et pouvoir d'agir (01:46)
- . 12. Le métier, le collectif, la dispute professionnelle, le travail bien fait (06:14)
- . 13. Installer la bonne « dispute professionnelle » : le cas de l'entreprise Schneider (05:35)
- . 14. Intensité et intensification du travail : la personne « empêchée » (02:57)
- . 15. Fabriquer du collectif au travail (04:49)
- . 16. La gestion de la reconnaissance (04:01)

Les Mots-clefs :

Psychologie travail, gestion stress, psychopathologie, santé sécurité travail, management, métier, hiérarchie entreprise, collectif travail, organisation travail

Vidéo séquencée n°84
© Pratiques & Stratégies - mars 2009

Le formateur d'adultes : un agent de développement

Guy Jobert

Professeur titulaire de la Chaire de formation des adultes au CNAM



De plus en plus de voix se font entendre pour affirmer que la formation des adultes est en panne, qu'elle ne parvient pas à renouveler ses approches et ses méthodes et qu'elle poursuit son chemin dans la répétition des formes instituées. Certains doutent même de son utilité.

Ces questionnements et remises en cause doivent être pris au sérieux et **inciter les professionnels de la formation à interroger et à porter plus loin leurs principes d'action et leurs pratiques.**

Historiquement, les formateurs d'adultes ont construit leur spécificité en s'appuyant sur **l'héritage de l'éducation populaire pour se démarquer du modèle scolaire dominant**. Sans doute ne sommes-nous pas sortis de cette période fondatrice...

Les Séquences :

- . **Extrait découverte** > Alternance : des dizaines d'années qu'on pédale dans la semoule ! (02:25)
- . 1. Le travail : un point devenu aveugle pour les formateurs (02:34)
- . 2. Le lien entre la formation et le travail : des occasions manquées (05:13)
- . 3. La formation asservie depuis trente ans à l'emploi et aux politiques de l'emploi (06:38)
- . 4. Le travail : entre la tâche et l'activité, ce qui n'est pas donné par la prescription (07:49)
- . 5. Le travail : une prise de risque, une action efficace, située et normée (03:29)
- . 6. Le travail : une activité délibérée, une suite de décisions (05:19)
- . 7. Le travail : une production de soi, un opérateur de développement, de « formation » (03:17)
- . 8. La formation des adultes, davantage du côté du développement que de l'apprentissage : (1) L'apprentissage (05:12)
- . 9. La formation des adultes, davantage du côté du développement que de l'apprentissage : (2) Le développement (08:54)
- . 10. Les liens entre apprentissage, développement et travail : Piaget, Vygotski (06:33)
- . 11. Le formateur d'adultes : un agent de développement (03:46)
- . 12. Ingénierie de formation : sortir du « former des gens qui n'existent pas à un travail qui n'existe pas » ! (04:01)
- . 13. Alternance : ne pas pacifier l'espace entre l'école et le travail (09:09)
- . 14. VAE, bilan de compétences, orientation, conseil pour l'emploi, accompagnement (01:33)
- . 15. Des dispositifs de formation visant le développement plutôt que l'apprentissage (03:20)
- . 16. La dynamique de la reconnaissance, moteur du développement des compétences (03:57)
- . 17. Pourquoi le formateur d'adultes « agent de développement » se développe-t-il si peu ? (03:09)
- . 18. Délivescence des collectifs de travail et dégradation des services (03:19)
- . 19. « Plus mieux que le travail est fait, plus moins que ça se voit ! » (01:15)
- . 20. Analyse du travail : le travail des formateurs et des enseignants (02:00)
- . 21. La VAE : c'est qu'est-ce que je fais de ce que je dis de ce que j'ai fait... (02:46)
- . 22. Formation continue, éducation permanente... Où est le rêve des origines ? L'autonomie, le développement (03:11)
- . 23. Dynamique et dérives de la reconnaissance : les pairs, la hiérarchie, les clients (05:35)

Les Mots-clefs :

Métier formation, formation formateur, formateur, formation professionnelle continue, analyse activité, clinique travail

Vidéo séquencée n°136
© Pratiques & Stratégies - avril 2012

Le travail ni fait ni à faire : comment en sortir ?

Françoise Gri, Jean-François Naton, Yves Clot

Présidente de ManpowerGroup France - Conseiller confédéral CGT - Président du conseil scientifique de l'ITMD



Un grand nombre d'observateurs constatent aujourd'hui une baisse du professionnalisme, un « **travail ni fait ni à faire** ». La qualité du travail se dégrade... Les savoir-faire, l'expérience sont de moins en moins reconnus. Les salariés en souffrent... La performance de l'entreprise en est affectée.

Un sentiment qui rejoint aussi celui des usagers, particuliers et entreprises, par exemple des services, renforcé par des scandales anciens ou plus récents (Mediator, prothèses mammaires) qui montrent au-delà des malversations des dysfonctionnements graves dans les chaînes de production...

Les Séquences :

- . **Extrait découverte** > Le désengagement au travail : un risque pour l'économie française (Jean-François Naton, Françoise Gri, Yves Clot) (03:04)
- . 1. Présentation de la conférence-débat, par Jean Besançon, Université Ouverte des Compétences (03:48)
- . 2. Les enjeux du débat, par Alain Coffineau, Institut du Travail et du Management Durable (03:46)
- . 3. Le travail ni fait ni à faire : comment en sortir ? Intervention de Françoise Gri, ManpowerGroup France et Europe du Sud (14:31)
- . 4. Le travail ni fait ni à faire : comment en sortir ? Intervention de Jean-François Naton, Confédération Générale du Travail (13:40)
- . 5. Le travail ni fait ni à faire : comment en sortir ? Intervention d'Yves Clot, CNAM, ITMD (23:04)
- . 6. Sortir du « drame français » : regarder les pratiques vertueuses (Françoise Gri) (07:56)
- . 7. La notion de travail « bien fait » : une notion très datée ? (Françoise Gri) (01:59)
- . 8. Reconstruire la parole de chacun : concrètement comment ça s'organise ? (Jean-François Naton) (04:55)
- . 9. Un syndicalisme qui protège les acquis, un mal de chien à envisager le futur (Françoise Gri) (02:35)
- . 10. Des collectifs multiples dans le travail ? Générations « Y », communautés « d'amis », d'experts... (Françoise Gri) (02:51)
- . 11. Le travail bien fait : la « marque de fabrique » d'une génération ? (Yves Clot) (03:05)
- . 12. Préférer le « sens » à la notion de travail bien fait ? (Françoise Gri, Yves Clot) (02:38)
- . 13. Où discuter des conditions du travail bien fait ? Une obligation de sursaut (Jean-François Naton) (04:45)
- . 14. Deux cercles vicieux : les règles partout... et l'absence de confiance (Françoise Gri) (01:46)
- . 15. La sécurité sociale professionnelle, au centre des débats sur le travail (Jean-François Naton) (01:53)
- . 16. Comment peut-on (bien) travailler si on n'a pas confiance ? (Yves Clot) (02:45)
- . 17. Aller concrètement vers le travail bien fait (Jean-François Naton) (03:28)

Les Mots-clefs :

Psychologie travail, relation travail, syndicalisme, négociation collective, responsabilité sociale entreprise

Vidéo séquencée n°134
© Pratiques & Stratégies - mars 2012