

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
CAHIER DE LA SECTION DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Ingénierie, évaluation et qualité en formation

Dispositifs et démarches d'analyse

Benoît MICHEL
Bernadette MORAND-AYMON
Nicolas PERRIN
Johnny STROUMZA

Édité par le GREOP

Cahier N°82
Février 1997

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

CEFA 93 - 95: CHRONIQUE ET BILAN DE DEUX ANS DE FORMATION

Par Bernadette MORAND-AYMON

1. Participants du CEFA : homogénéité et hétérogénéité	2
2. Objectifs, stratégie, structures du CEFA	3
3. Degré d'atteinte des objectifs	4
4. Entrée en formation Journées résidentielles, Le Courtil, Rolle	5
5. Points positifs	6
6. Points faibles	10
7. L'insertion universitaire du CEFA ou le rôle de l'Université dans la professionnalisation des formateurs	16
8. Suites du CEFA	18

APERÇU DE L'ÉVALUATION D'UN COURS POUR ENSEIGNANTS DU SECTEUR PROFESSIONNEL. Cours de Perfectionnement en Entreprise pour enseignants professionnels CPE 95-96

Par Bernadette MORAND-AYMON et Johnny STROUMZA

1. Introduction	19
2. Le cadre de l'évaluation	21
3. Les résultats de l'évaluation	23
3.1 Les objectifs et leur pertinence	23
♦ Le perfectionnement technique dans la branche enseignée	
♦ Le perfectionnement dans la compréhension de l'entreprise et de son contexte	
♦ Le ressourcement personnel	
3.2 Pertinence.....	25
3.3 Efficacité de la formation, atteinte des objectifs	26
♦ L'objectif de perfectionnement technique	
♦ L'objectif de compréhension du contexte	
♦ L'objectif de ressourcement	
4. Remarques sur la Qualité du processus et du Dispositif	27

IV

4.1	<i>L'entrée en formation</i>	28
4.2	<i>Le stage</i>	28
4.3	<i>Le voyage</i>	29
4.4	<i>L'évaluation des travaux</i>	29
5.	<i>Conclusion</i>	31

L'ÉVALUATION DE DISPOSITIFS DE FORMATION PROFESSIONNELLE: une démarche d'audit de la formation des apprentis-peintres en automobiles. Quelle posture pour le consultant?

Par Benoît MICHEL

1.	<i>Introduction</i>	35
2.	<i>La démarche adoptée</i>	38
2.1	<i>L'analyse de la demande</i>	39
2.2	<i>L'élaboration du projet</i>	40
2.3	<i>Le mandat et la démarche acceptés par le CCI</i>	43
2.4	<i>Le déroulement de l'Audit</i>	46
	♦ La récolte et l'analyse des données "factuelles"	
	♦ Les observations	
	♦ Les entretiens individuels	
	♦ Les entretiens collectifs	
	♦ Le rapport intermédiaire	
	♦ L'entretien collectif final	
	♦ Le rapport final	
3.	<i>Les résultats</i>	56
3.1	<i>Analyse des volées de candidats de 1978 à 1994</i>	57
3.2	<i>Évaluation du dispositif de formation à Genève</i>	61
	♦ Points positifs	
	♦ Difficultés liées à la cohérence du dispositif de formation	
	♦ Difficultés liées à l'adéquation des moyens	
3.3	<i>Propositions de remédiations</i>	65
	♦ Entrée en apprentissage et fin d'apprentissage	
	♦ Le déroulement de l'apprentissage	
4.	<i>La posture de consultant</i>	73
4.1	<i>Une démarche clinique</i>	74
4.2	<i>La construction d'un savoir clinique</i>	76
4.3	<i>Un savoir clinique au service d'un cadre de référence pluriel</i>	79
4.4	<i>Savoir rationnel et savoir d'intuition</i>	80
4.5	<i>La posture du consultant</i>	82
5.	<i>Conclusion</i>	83
6.	<i>Annexe: tableau comparatif entre les cantons de Genève, Neuchâtel, Vaud et Zurich</i>	85

INGENIERIE DE LA FORMATION : une démarche pour concevoir, analyser, évaluer la formation

Par Johnny STROUMZA

1. Préambule	89
2. Introduction	91
2.1 Activités et fonctions du formateur	91
2.2 Architecture de la formation.....	92
2.3 Contexte de la formation	95
2.4 Ingénierie de la formation.....	97
2.5 Critères de qualité de la formation.....	98
3. Construction du modèle.....	102
3.1 Les éléments du système.....	102
3.2 Recherche des contextes privilégiés	103
3.3 Les paramètres de la formation et des contextes	105
♦ Un exemple	
3.4 Les interactions du système.....	107
♦ Les interactions dans la dimension politique	
♦ Les interactions dans la dimension économique	
♦ Les interactions dans la dimension culturelle	
♦ Le nombre des interactions	
♦ Le choix des interactions principales	
3.5 Image du modèle.....	111
4. Usage du modèle: vers une optimisation	111
4.1 Pertinence des buts de la formation.....	112
4.2 La cohérence interne de la formation	112
4.3 Compatibilité de la formation a son contexte.....	114
5. Remarques	115

MISE EN OEUVRE D'UN MODÈLE D'ANALYSE DES DISPOSITIFS DE FORMATION : intérêt et limites d'un modèle face à la singularité de toute situation

Par Nicolas PERRIN

1. Enjeux pour un modèle.....	117
1.1 Il ne suffit pas d'appliquer un modèle.....	118
1.2 La mise en oeuvre d'un modèle requiert quelques précautions	119
1.3 Mais quel modèle s'agit-il de mettre en oeuvre?	120
1.4 Structure de l'article.....	120
2. Quelle est la logique sous-jacente à l'élaboration du modèle?.....	121
2.1 Qu'est-ce qu'un modèle? 122	
2.2 Le dispositif de formation comme objet du modèle.....	124
2.3 Les éléments pris en compte par le modèle.....	126
2.4 Les relations existant entre les éléments significatifs	131
2.5 L'explicitation du cadre de références comme aide à la modélisation.....	134
2.6 Modéliser, c'est aussi savoir où s'arrête le modèle.....	138

VI

3. Comment mettre en oeuvre le modèle proposé?	140
3.1 Définition de l'objet et du système	141
3.2 Description du dispositif de formation	142
3.3 Choix et description des contextes privilégiés	144
3.4 Analyse: interaction entre les paramètres.....	148
3.5 Mise en évidence des principaux résultats de l'analyse	151
4. Pour réellement prendre en compte la question de la validité du modèle: une étude « aux limites »	152
4.1 Le modèle, des « passages obligés » à négociier plutôt qu'un dispositif d'analyse à proposer « en bloc »	154
4.2 Lorsqu'un « modèle dérivé » doit être élaboré pour rendre compte d'une situation particulière	156
4.3 Lorsque la situation impose de changer de paradigme.....	161
5. Conclusion	164

PANORAMA DES DÉMARCHES D'ASSURANCE QUALITÉ DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN SUISSE ROMANDE : État de la situation en juin 1996

Par Benoît MICHEL

1. Introduction	169
2. La qualité de la formation, un défi pour tous	171
3. La qualité par les normes ou modèles de certification.....	172
4. La qualité par des démarches d'évaluation internes - externes hors-normes	177
5. La qualité dans la formation des apprentis	182
6. La qualité dans le perfectionnement professionnel et les formations pour demandeurs d'emplois.....	187
7. La qualité dans les services de formation des entreprises.....	196
8. Conclusion	202

PRÉSENTATION DU GREOP

INTRODUCTION

Réalisés par des membres du GREOP¹, les articles de ce cahier retracent des démarches d'évaluation et/ou proposent des cadres de référence possibles pour ces démarches. Fruit de pratiques, d'approches et de terrains différents, ce cahier n'illustre donc pas l'application d'un modèle unique, mais capitalise différentes expériences qui ont le mérite de s'interroger mutuellement.

L'évaluation - mais aussi l'élaboration et l'analyse - des dispositifs de formation peuvent procéder selon plusieurs logiques différentes. Rendre compte de quelques démarches d'évaluation par des études de cas est un premier but de ce cahier.

De fait, ces démarches s'appuient toujours sur un cadre de référence. Plus ou moins explicite et structuré, il contribue à la cohérence et à la pertinence de l'action. Il permet aussi de négocier et d'optimiser la nature de l'intervention, et d'en discuter les résultats. Le deuxième but de ce cahier est donc d'apporter quelques clefs de lecture pour l'établissement de ce cadre de référence.

Pour présenter brièvement les différents articles, nous pouvons schématiquement distinguer deux conceptions qui peuvent sous-tendre une démarche d'évaluation. L'une sera à dominante technique: les caractéristiques recherchées seront la fiabilité, la précision et l'objectivité. L'autre sera plus politique: le partenariat et la confiance des différents acteurs seront privilégiées. L'une et l'autre, complémentaires, permettront de situer le terrain étudié ou le cadre de la réflexion présentée, ainsi que les apports de chaque article.

Dans « *CEFA 93-95. Chronique et bilan de de x ans de fo mation* », Bernadette MORAND-AYMON met en évidence des éléments qui se sont avérés cruciaux dans le déroulement d'une formation continue de formateurs en milieu universitaire, le CEFA. A partir d'appréciations exprimées par les formés et

1. Le GREOP (Groupe de Recherche en ÉducatiOn Permanente) est présenté en fin de cahier.

d'un regard porté sur l'ensemble de la formation, Bernadette MORAND-AYMON discute la pertinence d'innovations et de corrections apportées au dispositif de formation. La formation est alors appréhendée comme un processus - c'est-à-dire comme un ensemble actif de fonctions organisées dans le temps - qu'il s'agit de réguler. La définition et l'évaluation de ces différentes fonctions résultent alors d'un regard propre aux formés, qui s'expriment avec leur cadre de référence, et de la vision de la « chroniqueuse » qui se fait l'écho des différents avis, les ordonne et les met en perspective.

Le deuxième article intitulé « *Aperçu de l'évaluation d'un cours pour enseignants du secteur professionnel. Cours de Perfectionnement en Entreprise pour enseignants professionnels CPE 95-96* » a été rédigé par Johnny STROUMZA et Bernadette MORAND-AYMON. Il met en évidence une situation où de nombreux partenaires sont impliqués, et où les objectifs liés à la formation sont multiples. Un des enjeux de l'évaluation est alors d'examiner dans quelle mesure ils sont conciliables, et comment la formation doit évoluer pour gagner en cohérence et en efficacité. Le cas présenté est également une bonne illustration de l'articulation existant entre l'organisation du dispositif et du processus de formation; l'origine possible des dysfonctionnements identifiés est alors à rechercher dans ces deux niveaux.

De son côté, Benoît MICHEL nous propose un compte-rendu très détaillé d'une démarche d'audit dans « *L'évaluation de dispositifs de formation professionnelle: Quelle posture pour le consultant? Une démarche d'audit de la formation des apprentis peintres en automobile* ». Chaque option prise par le consultant - qu'elle soit « technique » ou « stratégique » - est détaillée et rapportée aux éléments qui l'ont motivée. Mais cet article pose également la question des compétences sociales indispensables à l'évaluateur. Benoît MICHEL montre comment on peut prendre en compte une situation dans ce qu'elle a de singulier et de complexe, notamment au niveau humain. L'enjeu est alors d'articuler un cadre de référence rigoureux et un « flair » pour débusquer ce qui n'est pas verbalisé par les différents acteurs, mais qui doit être pris en compte pour qu'un projet puisse être accepté par tous. L'évaluation concourt alors à la recherche de points qui font consensus et qui permettent, potentiellement, une évolution du dispositif de formation.

Dans « *Ingénierie de la formation. Une démarche pour concevoir, analyser, évaluer la formation* », Johnny STROUMZA propose un modèle d'analyse des dispositifs de formation. Cette approche de l'analyse vise à objectiver le regard de celui

qui la pratique, à dépister ses préjugés. Le modèle permet en effet de poser et de valider certaines hypothèses, et d'argumenter des propositions de transformation du dispositif. Proposer un modèle ne signifie pas que l'ingénierie doit être comprise comme « une affaire » de techniciens. Un modèle est une représentation de la réalité qui, si elle est explicitée et éventuellement amendée, peut déboucher sur une démarche participative. C'est dans ce sens que Johnny STROUMZA parle d'assurance qualité, c'est-à-dire d'un système où la régulation est déléguée au plus bas niveau de responsabilité possible.

« *Mise en oeuvre d'un modèle d'analyse des dispositifs de formation. Intérêt et limites d'un modèle face à la singularité de toute situation* » présente une discussion du modèle élaboré par Johnny STROUMZA, et plus généralement, étudie les modalités de mise en oeuvre d'un modèle d'analyse. Nicolas PERRIN articule son propos autour de trois enjeux. Premièrement, les conclusions d'une analyse basée sur un modèle ne seront valables que si le recours à un modèle tient compte de la logique qui lui est sous-jacente, et si les limites de validité du modèle ne sont pas dépassées. Deuxièmement, il est important de différencier le modèle qui est un cadre d'analyse, de l'évaluation qui peut en résulter. Troisièmement, il faut pouvoir se distancer du modèle sans tomber dans l'empirisme. L'élaboration d'un modèle dérivé et le contrôle de son domaine de validité permet alors de relever ce défi.

Enfin, dans « *Panorama des démarches d'assurance qualité dans la formation professionnelle en Suisse romande. État de la situation en juin 1996* », Benoît MICHEL tente de faire une synthèse des différentes façons d'envisager les démarches qualité et de les adapter à leur contexte : Procédure de certification ISO ou autre type de certification, modèle EFQM ou mise en place de processus d'évaluation internes, toutes visent à garantir une qualité optimale de la formation offerte, et se rejoignent pour affirmer que la qualité est d'abord un état d'esprit, une philosophie, une culture auxquels il importe que tous les acteurs impliqués adhèrent. Il est intéressant de souligner l'importance des démarches pragmatiques. Il semble donc que le système est censé ne pas se « figer » au moment où la structure est définie, mais doit permettre de faire évoluer cette structure, et contribuer au processus de régulation permanent visant plus au traitement des causes que des symptômes en vue de remédier aux problèmes qui apparaissent.

Face à ces contributions de nature différente, deux logiques de lectures sont notamment possibles. L'une privilégiera

une approche plutôt inductive: elle partira d'études de cas regroupées au début du cahier, puis les interrogera à l'aide de cadres de référence proposés dans les trois derniers articles. L'autre adoptera une stratégie plus déductive: elle cherchera à constituer un cadre de référence puis à le confronter à différentes études de cas. Les articles seront alors lus dans l'ordre inverse de leur exposition.

Seule la confrontation d'enjeux pratiques et théoriques, qu'ils soient exposés dans ce cahier, ou tirés de l'expérience du lecteur, permettra de développer et d'affiner des cadres de référence, et de mieux structurer des démarches d'intervention. Affaire à suivre...

Bernadette MORAND-AYMON

***CEFA 93 - 95: Chronique et bilan
de deux ans de formation***

Pour la troisième volée du CEFA (Certificat de formation continue pour formateurs d'adultes, FPSE), le Comité Scientifique qui pilote la formation a approuvé la proposition du responsable du programme, à savoir de décerner à une tierce personne - non impliquée dans l'animation - un mandat concernant l'évaluation du programme. Il ne s'agissait pas d'évaluer les participants ni l'atteinte des objectifs pédagogiques fixés au CEFA, mais de procéder à une évaluation régulation du processus. Aussi, plutôt que de parler d'évaluation - ce qui peut donner à penser à un plan, à une démarche rigoureuse, ou à un objet précis -, parlons-nous d'une chronique de la volée 1993-95 (3ème volée).

Cette chronique, qui a servi la régulation en continu de la formation opérée par la commission pédagogique du CEFA et son responsable, se base sur les observations et réflexions d'une observatrice (qui a suivi l'ensemble de la formation), sur celles des participants (en particulier lors des bilans écrits réalisés à l'issue de chaque module) et des formateurs (en particulier lors des séances de coordination de la commission CEFA).

La troisième volée du CEFA se distingue des précédentes, non par ses contenus ou son organisation du temps, mais par son encadrement. La première volée (1989-91) avait été placée sous la responsabilité d'un formateur par séquence : la charge fut trop lourde, en termes d'animation comme d'encadrement des étudiants. La deuxième volée (91-93) fut confiée à six formateurs : cette fois, la répartition fut trop diluée, la coordination en devint plus difficile, le CEFA plus éclaté.

La volée 93-95 fut donc confiée à trois formateurs, responsables chacun de deux à trois modules et d'un groupe de

6 à 7 étudiants (tutorat). Pour faciliter la coordination entre les formateurs, assurer une certaine continuité auprès des participants et en même temps observer le déroulement de la formation, une observatrice-médiatrice a suivi l'ensemble du programme. Les bilans de fin de modules lui furent destinés, et c'est essentiellement à partir de ces documents qu'une chronique, reflet du déroulement de la formation, a été rédigée.

Les pages qui suivent, nourries de cette chronique, donnent lieu à des commentaires de l'observatrice-médiatrice, sur les points essentiels qui lui paraissent mériter discussion et réflexion : les participants, la stratégie, les objectifs et les structures du CEFA, ses points forts et ses points faibles.

1. PARTICIPANTS DU CEFA : HOMOGENÉITÉ ET HÉTÉROGENÉITÉ

Avant toute chose, il n'est pas inutile de rappeler ici que près de 80 dossiers de candidature ont été déposés au CEFA pour cette troisième volée. Quatre critères de sélection les ont départagés :

- expérience en tant que formateurs (minimum deux ans),
- motivation à suivre cette formation (pertinence du CEFA par rapport à un projet professionnel),
- formation professionnelle suivie (dont formation de formateurs),
- soutien de l'employeur dans la démarche de formation (garantie de la disponibilité du Céfiste).

Vingt-et-un candidats¹ ont été retenus; la sélection a ainsi créé une certaine homogénéité du groupe, chaque participant répondant à l'ensemble des critères énoncés. Pour autant, ce groupe homogène représente une grande variété de secteurs professionnels :

Social :	7 (3 femmes, 4 hommes)	[≈ 38 %]
Santé :	4 (5) (4 femmes [1 homme])	[≈ 21 %]
Entreprise :	4 (5) (1 femme, 3 hommes)	[≈ 21 %]
Enseignement :	2 (1 femme, 1 homme)	[≈ 10 %]
Église :	1 (1 homme)	[≈ 5 %]
Indépendant :	1 (1 homme)	[≈ 5 %]

1. Neuf femmes, dix hommes. Ils étaient 21 au départ; un abandon à la fin du premier module, un à la fin de la première séquence.

Ces regroupements par secteurs correspondent à un besoin d'identification des terrains professionnels par famille; ils trahissent cependant les spécificités de chacun. Ainsi, dans le secteur social se côtoient des institutions fort diverses, tant par leur taille que par le public qui y est accueilli et par les objectifs poursuivis (intégration de femmes immigrées, alphabétisation, formations pour chômeurs, remise à niveaux des connaissances de base, cours de langue pour travailleurs transfrontaliers, ...).

Le secteur santé regroupe des infirmiers/ères-formateurs/trices dans de grands hôpitaux (CHUV, HCUG) ou d'importantes institutions oeuvrant dans le domaine sanitaire, tel le CICR (département Santé). Ils/elles travaillent à la formation en soins généraux, en soins intensifs, en santé publique, en psychiatrie.

Jelmoli, CICR (département Formation) et banques constituent le groupe "Entreprise" (du secondaire ou du tertiaire), qui se caractérise d'une part par la taille de l'institution et d'autre part par l'existence d'un service de formation continue interne, autonome ou dirigé par une maison-mère².

Dans l'enseignement se côtoient une enseignante du secondaire en charge de la formation continue de collègues et un professeur au Collège pour Adultes (anciennement Collège du soir). Enfin, un formateur dans une institution de formation au ministère (église catholique) et un indépendant oeuvrant essentiellement dans la formation à la communication.

Il y a donc hétérogénéité des terrains professionnels.

2. OBJECTIFS, STRATÉGIE, STRUCTURES DU CEFA

« L'objectif central du CEFA est de permettre aux participants d'améliorer leur compréhension de la situation professionnelle dans laquelle ils s'insèrent, donc de développer leur capacité d'analyse de cette situation. »³

Ces quelques lignes donnent les caractéristiques principales du CEFA. Formation continue, il s'adresse à des praticiens déjà expérimentés d'une part, et en emploi d'autre part, puisque la stratégie d'apprentissage s'appuie sur la pratique professionnelle de chacun, le terrain étant le lieu

2. Il n'empêche que les formateurs de ce secteur professionnel ressentent de grandes différences entre leurs institutions respectives.

3. Document d'orientation 1993-95, p. 1.

d'apprentissage et de réflexion, l'objet d'analyse privilégié durant toute la formation.

« La première séquence vise d'abord à clarifier le champ des activités du formateur, les fonctions qu'il occupe et les compétences qu'il mobilise. Elle vise ensuite à préciser le champ des connaissances qui fondent ces compétences. (...). La deuxième séquence doit permettre aux participants une confrontation aux problèmes de méthodologie et de recherche qui se posent aux formateurs. Elle doit permettre aussi une confrontation à d'autres pratiques de formation et renforcer la pratique d'analyse. »⁴

Le programme est divisé en deux séquences, soit deux années de formation, chacune correspondant à des optiques différentes de formation, la première davantage centrée sur les apports théoriques, la seconde sur des aspects méthodologiques et de recherche, sans négliger les dimensions pratique et comparative.

Chacune des séquences est divisée en deux moments distincts : le semestre d'hiver, consacré aux travaux en plénière - les étudiants se réunissent un jour par semaine - le semestre d'été, consacré à la rédaction des travaux individuels, rédigés isolément par chacun, mais encadrés par un formateur (tuteur). Le CEFA recourt donc à deux modalités de formation, mélangeant le collectif et l'individuel.

3. DEGRÉ D'ATTEINTE DES OBJECTIFS

L'évaluation de l'atteinte des objectifs du CEFA ne fait pas l'objet de la chronique, mais les appréciations des Céfistes sur ce point ont néanmoins toute leur place ici.

« Il serait prétentieux de dire que les objectifs sont pleinement atteints, mais en tous cas j'ai acquis les informations et les moyens pour poursuivre ces objectifs. »⁵

« J'en attendais une conceptualisation de ma pratique grâce à l'analyse de mon travail ainsi qu'une ouverture à d'autres connaissances. C'est ce qui était annoncé et c'est ce que j'y ai trouvé. »

« Le CEFA a rempli, pour moi, les espoirs que j'y avais investis, peut-être au-delà de ce que je pensais. »

« J'ai trouvé au CEFA ce que j'étais venue y chercher. »

4. Document d'orientation 1993-95, p. 2.

5. Les citations qui suivent sont tirées des bilans écrits remis par les participants à la fin du CEFA.

Les Céfistes de la volée 93-95 estiment que le degré d'atteinte des objectifs annoncés et de leurs objectifs personnels est satisfaisant. Un tel résultat est dû non seulement à l'implication des participants, mais également à l'engagement des formateurs et au soin apporté par ceux-ci à la conception et à l'animation du programme.

4. ENTRÉE EN FORMATION JOURNÉES RÉSIDENTIELLES, LE COURTIL, ROLLE

Pour la troisième volée du CEFA, les responsables innovent : trois mois avant le début de la formation, ils convient les nouveaux Céfistes à deux jours de rencontre, non pas à l'Université, qui ne permet pas l'organisation de journées résidentielles, mais au Centre de formation du Courtil, à Rolle, qui offre de multiples possibilités, en termes de lieux de travail comme de lieux propices à la convivialité.

Au-delà d'une première rencontre, au-delà d'une présentation détaillée du programme⁶, l'objectif poursuivi par ces deux journées est l'ajustement des attentes des participants par rapport aux objectifs du programme, la constitution du groupe de formation, la création d'un climat de travail.

Les nouveaux Céfistes, puis les formateurs, se présentent et décrivent rapidement leur contexte professionnel. La grande diversité des personnalités et des terrains apparaît immédiatement; elle est dès l'instant ressentie comme une richesse, promesse d'échanges originaux et fructueux.

Attentes individuelles et/ou attentes collectives se dégagent au cours de ces journées. « *Prendre du recul, accéder à d'autres horizons, oser partir, construire, être acteur de sa formation, asseoir un savoir, s'enrichir des contacts avec les autres participants, capitaliser, valoriser l'expérience, réfléchir sur son insertion professionnelle et culturelle; communication, épanouissement personnel, reconnaissance...* » Expressions individuelles, qui rejoignent les attentes collectives : souci d'élévation des compétences, désir d'« *aller voir ailleurs* », construction, réalisation, besoin de réflexion. Il y a convergence des intérêts personnels et des intérêts consensuels (du groupe). Il y a convergence aussi - et le

6. Et des travaux exigés : ce point est toujours délicat et suscite de nombreuses questions. Il est important de pouvoir clarifier les exigences et les critères d'évaluation tout en atténuant les craintes que la plupart des participants nourrissent à cet égard.

contraire eut été surprenant - avec les objectifs proposés par le CEFA.

Pour beaucoup, le CEFA constitue le premier contact avec l'Université. La question de l'insertion universitaire du CEFA est abordée le second jour : amorce d'un débat qui traversera toute la formation. La relation à l'Université paraît empreinte d'ambiguïtés : fierté mais également crainte, attente particulière mais aussi méfiance; reconnaissance personnelle tout autant que sociale par le biais de l'acquisition d'un titre universitaire... Ces sentiments mélangés ressortiront chacun tour à tour à l'un ou l'autre moment de la formation, et parfois de manière contradictoire (en particulier lors des travaux, évalués ou non).

Ces deux journées ont permis une entrée en matière en douceur, dans un cadre propice aussi bien au travail qu'aux relations interpersonnelles; elles ont permis d'explicitier les lignes directrices du CEFA, de présenter la philosophie qui l'anime, de préciser les modalités de travail. Elles ont permis également d'ajuster les représentations que chacun pouvait se faire de la formation à venir.

Sans doute les participants ont-ils été surpris. Surpris par la démarche : il n'est pas usuel qu'un programme universitaire propose deux journées résidentielles pour entrer en formation; surpris par l'attitude des formateurs : le tutoiement proposé d'entrée de jeu, la volonté de créer une ambiance détendue, la place laissée aux expressions individuelles, bien des choses peu habituelles à l'Université.

Il n'en reste pas moins que le ton est donné : convivialité et implication de chacun promettent un travail agréable et sérieux. Cette expérience d'entrée en formation s'avère fructueuse et aura des conséquences positives sur toute la durée du CEFA.

Et si, à la fin du programme, comme l'analyse des bilans en témoignent, les Céfistes - et les formateurs avec eux - terminent ce CEFA avec un sentiment de réussite, c'est que certains éléments déterminants, mis en place dès ces moments d'introduction, y ont contribué.

5. POINTS POSITIFS

A l'issue de la formation, tous s'accordent à reconnaître la réussite de plusieurs points :

La composition du groupe CEFA : « A mon avis, le but d'une telle formation n'est pas de former un groupe, mais d'avoir un groupe qui favorise l'apprentissage et l'évolution de chacun. » Pour ce faire, les responsables ont veillé à la composition du groupe. L'hétérogénéité des participants (âge, sexe, régions géographiques) et des terrains professionnels est indéniablement un facteur d'enrichissement. Par ailleurs, le groupe en tant que tel a joué tout au long des deux ans un rôle facilitateur, non négligeable dans la confiance que chacun pouvait mettre dans ses relations avec les collègues de volée et par conséquent dans son implication dans le groupe. Cette dimension relationnelle s'est avérée très importante tout au long de la formation. La convivialité est constamment restée en harmonie avec le temps consacré au travail et a permis l'expression de critiques sans doute mieux formulées et certainement aussi mieux acceptées.

La mise en place, dès le début de la formation, des sous-groupes de travail hétérogènes, c'est-à-dire réunissant divers secteurs professionnels, s'est avérée plus stimulante pour la réflexion, la prise de distance, mais aussi pour la création de liens interpersonnels, que les groupes homogènes (sectoriels) prévus initialement. Les échanges ont ainsi pu s'enrichir d'expériences diverses et nouvelles pour la plupart des participants.

L'encadrement CEFA : la diversité des formateurs est comprise et vécue comme une richesse. Cette diversité correspond également à la variété des contenus proposés dans les modules. De même, l'encadrement individualisé ou en petit groupe favorise le processus et la dynamique de formation : « J'ai beaucoup apprécié l'accompagnement individuel (...) ». « Le tutorat favorise un encadrement adapté à chacun et certainement d'importantes régulations au niveau des travaux écrits ». Il a pourtant fallu s'organiser dans les limites du temps disponible : « certains travaux écrits n'ont fait l'objet d'aucun échange dans le cadre des rencontres [avec le tuteur]. L'efficacité de l'accompagnement individuel a ainsi été relative. » Il n'empêche que le tutorat a permis ne serait-ce qu'une ébauche d'évaluation formative, dont les participants sont très demandeurs.

Le tutorat du semestre d'été provoque des sentiments contradictoires. Les Céfistes se sentent alors « orphelins », puisque le groupe ne se réunit plus. Ils ont cependant droit à 6 heures de rencontre avec leur tuteur, qui les encadre individuelle-

ment durant cette période. Largement suffisant pour certains, ce temps s'est avéré au contraire trop court pour un bon nombre. Il semble que l'encadrement par le groupe durant la réalisation des travaux ait manqué, la rupture entre le semestre d'hiver et le semestre d'été s'est avérée trop brutale et si le tutorat est une bonne formule d'encadrement, dont tous se sont déclarés très satisfaits, elle est apparue comme incomplète, le groupe s'étant tout compte fait instauré lui aussi dans une certaine forme de tutorat collectif.

Enfin, appuis ponctuels, les intervenants extérieurs, dans la grande majorité des cas, ont été très bien ressentis, leurs apports justifiés et bien ciblés.

La stratégie de formation du CEFA s'appuie sur le terrain professionnel - « *sur la réalité* » - de chacun. Elle recourt à une méthode active, préférée des participants, car elle leur permet de mieux intégrer les apports théoriques. L'idée de croiser les terrains professionnels des participants (module 2, Contextes et enjeux⁷) est un "plus" et s'avère excellente, car elle favorise en outre le déconditionnement par rapport à la pratique quotidienne, et la découverte, au-delà des diversités, des points communs aux diverses activités de la formation.

« Une dynamique intéressante : l'organisation de la formation selon différents modules me semble pertinente. Chaque module a permis d'aborder une facette importante du métier de formateur. Le parcours suivi était bien rythmé. Chaque module a pris une coloration particulière grâce aux changements de formateurs-responsables, de par le sujet traité et les activités prévues. »

« Le CEFA cumule les avantages de la formation expérimentielle et de la formation universitaire. »

« Une entrée par l'évaluation formative me semble caractériser cette formation qui permet de différencier les exigences, selon d'où part chaque Céfiste et selon le terrain dans lequel s'inscrit sa pratique professionnelle. »

Les journées résidentielles qui ont clôt la séquence I figurent au nombre des points positifs de la première année de formation. Les participants ont été réunis durant deux jours en France voisine pour présenter, en petits groupes, les travaux évalués leur permettant d'accéder à la deuxième séquence du CEFA. Tous les participants ont rendu leur travail dans les

7. Chaque participant a été invité par un collègue travaillant dans un autre secteur professionnel et l'a ensuite reçu dans son institution.

temps voulus, et une évaluation préalable positive conditionnait leur présence à Frontenay. C'est donc détendus par rapport à cette question - combien délicate - de l'évaluation qu'ils sont venus présenter à leurs collègues de volée les fruits de leurs réflexions. Ces journées ont été parmi les moments forts de la première séquence, aussi bien du point de vue de la formation que du point de vue des relations interpersonnelles. Chacun en garde un souvenir des plus satisfaisants : la présentation de leur production est gratifiante, favorise l'appropriation des éléments théoriques et leur relation à la pratique professionnelle.

Le voyage d'étude au Québec constitue quant à lui le moment fort de la deuxième séquence. Si l'organisation en a été quelque peu difficile, si l'époque choisie n'était pas la meilleure, si des critiques sont formulées, les Céfistes sont néanmoins unanimes pour dire leur satisfaction, tant au plan professionnel qu'au plan personnel. Découverte de similitudes et de différences dans les contextes, dans les problèmes et les manières de les résoudre ont conforté les Céfistes dans leur compréhension de leur propre contexte, dans l'analyse des dysfonctionnements qu'ils y décèlent.

Les mémoires et les journées résidentielles pour les défenses des mémoires ont constitué le point d'orgue du CEFA. Le mémoire, qui focalise toutes les craintes relatives à l'université, constitue un élément du dossier de formation, dont il est la pièce maîtresse. Toute la formation, et en particulier la séquence II, tendait vers la réalisation de ce travail. Le module 8 (Construction de projet) était consacré à la réalisation des mémoires; deux modalités différentes de formation l'ont caractérisé : quelques journées en collectif et une grande partie réservée à des moments de tutorat en sous-groupes ou en individuel. Cette dernière dimension, la plus lourde pour les formateurs, a été la plus appréciée des participants, puisqu'elle a donné lieu à une évaluation formative par les formateurs, quand bien même le temps a parfois manqué pour une interaction approfondie. Le fait est que le module 8 a démontré, une fois de plus, l'importance de l'encadrement individuel et semi-collectif des participants durant le CEFA. On peut en conclure que c'est un des éléments de réussite de la formation.

Quinze participants⁸ ont défendu leur mémoire à la première session d'évaluation. Ici aussi, pour cette troisième volée, les formateurs ont innové et choisi de regrouper les défenses. Celles-ci se sont donc déroulées sur deux journées résidentielles *extra muros*. Trois défenses en parallèle, les Céfistes avaient le choix d'aller écouter la présentation d'un de leur collègue. Cette opportunité s'est avérée enrichissante pour chacun, comme chaque fois que les participants présentent leur production et concrétisent la relation théorie-pratique, mais elle était aussi comme la conclusion naturelle d'un travail d'équipe qui s'était mis en place dès longtemps dans la volée, dans les sous-groupes de tuteurs, dans les sous-groupes des croisements professionnels, et les travaux présentés reflétaient ainsi la conclusion d'une démarche collective dans la stratégie du CEFA. Ces journées furent une réussite, un heureux point final à deux ans de travail, malgré toutes les difficultés qui ont pu marquer le module 8.

Car des difficultés, il y en a eu, bien sûr, durant ce CEFA. Des éléments moins bien maîtrisés, dont on peut faire une critique qui servira pour la quatrième volée.

6. POINTS FAIBLES

La cohérence des modules a été mieux réalisée en première qu'en deuxième séquence. Les modules de la première séquence se sont succédé harmonieusement⁹. Thème général, introductif, pour le premier module (bien que la question de la professionnalisation, étrangère ou considérée comme secondaire, a demandé certains efforts à la plupart des participants); le thème des enjeux et contexte (module 2), plus parlant, a été plus facilement relié à la pratique de chacun. Enfin, le module centré sur les apprenants a placé les participants au centre de la formation. La séquence s'est close sur la question de l'ingénierie de la formation. La cohérence de cette succession a été appréciée, quand bien même le module 3 (L'adulte en formation) aurait été mieux placé au début ou en fin de séquence.

8. Sur dix-neuf. Les quatre autres participants ont renoncé pour des raisons diverses (santé, surcharge professionnelle, incapacité à tenir les délais...). Ils ont donc opté pour la deuxième session (automne 95).

9. Modules de la première séquence : La profession de formateur; Enjeux et contextes de la formation; L'adulte en formation, Organisation de la formation.

En deuxième séquence¹⁰, la cohérence a été plus difficilement perceptible. La responsabilité principale en incombe au module 7, Analyse comparée de pratique (voyage d'étude), qui a rompu la continuité des modules et qui a vu tout le groupe se déplacer durant 10 jours au Québec.

Par ailleurs, le module 8 (Construction de projet) était placé sous la co-responsabilité des trois formateurs, expérience, il faut bien le reconnaître, peu concluante, la dilution des responsabilités ayant pris le pas sur une coordination efficace. L'idée était d'encadrer en sous-groupes les participants dans la rédaction de leur mémoire de fin d'études. Les séances en plénière, censées proposer des apports pertinents dans ce contexte particulier, furent moins nombreuses, donc plus éparpillées; les sous-groupes ont ressenti certaines contradictions dans les consignes que chaque tuteur pouvait leur donner. Par ailleurs, nous avons déjà eu l'occasion de le souligner, le groupe s'était de lui-même constitué en tuteur collectif, et cette dimension aurait pu être davantage utilisée dans le module.

Seuls deux modules, successifs et animés par le même formateur (modules 5, Méthodes et techniques et 6, Recherches actuelles) ont donc été organisés sans dysfonctionnement. Aussi la séquence a-t-elle pu paraître comme étant celle d'un seul formateur. L'organisation de cette deuxième année de formation a donc nui à sa cohérence globale. Enfin, certains thèmes, que les participants avaient souhaité aborder dans cette séquence (notamment celui de l'évaluation), n'ont pu être correctement traités, faute de temps.

Il apparaît assez clairement que la seconde séquence a été plus difficile, en termes d'organisation, que la première; elle a donc pu laisser un sentiment d'inachevé et de chaotique nettement plus marqué qu'à l'issue de la première séquence. Les moments forts ont été le voyage d'étude et, comme lors de la première séquence, les journées résidentielles. La dimension collective ressort ici une nouvelle fois avec force et témoignent de l'importance du groupe dans le processus de formation.

La question du temps a suscité diverses réactions.
« Difficulté de transposition des apports théoriques à la pratique; manque de temps; frustrations; survol; sensibilisation... »; de nombreuses questions, remarques et critiques faisant état de la rapidité du déroulement des modules ont fusé, particulièrement durant la première séquence; elles témoignaient cependant

10. Modules de la deuxième séquence : Méthodes et techniques en éducation des adultes, Recherches actuelles en éducation des adultes, Analyse comparée de pratiques de formation, Construction de projet.

d'un processus engagé vers l'objectif final du CEFA (analyse, synthèse) et de la nécessité du deuxième temps de chaque module (approfondissement par les travaux individuels réalisés durant le semestre d'été).

Néanmoins, la question du temps reste centrale : le temps à disposition de chaque module est effectivement très court (9 demi-journées collectives par module). S'approprier les éléments théoriques nécessite un temps long, non disponible dans le CEFA. Le point d'équilibre a été poussé du côté de l'intensif, le semestre d'été étant censé faire la balance. Mais il est clair que le temps à réserver au CEFA (travail collectif et individuel) est sous-estimé. Cette donnée devrait être plus clairement explicitée, dans le document d'orientation, et durant les journées d'entrée en formation.

Il faut considérer ici d'une part le temps dont le CEFA dispose (800 heures sur deux ans), et d'autre part celui dont les Céfistes disposent (1 jour par semaine, sans compter une bonne part de temps pris en dehors du semestre d'été et des jours en plénière pour la réalisation des travaux, il s'agit ici de gestion individuelle et de négociation avec l'employeur) et enfin la maîtrise du temps collectif.

De ces trois dimensions, la troisième est la plus souple. En termes de contenus, il est probable que l'on a eu, comme souvent, tendance à en mettre trop, par crainte de n'en mettre pas assez.... S'il est du "temps perdu" qui n'empêche pas la production d'un travail énorme de la part de chacun, qui laisse place aux revendications, critiques et ajustements, il n'en est pas moins vrai que toute perte de temps est mal vécue. Cependant, il faut rappeler que le CEFA est une formation continue, ce qui explique largement le sentiment de survol partagé par beaucoup. Par ailleurs, à raison d'un jour par semaine pendant 2 ans, il est impossible d'offrir les approfondissements offerts en général dans un programme universitaire de 4 ans, voire plus (post-licence). Cependant, le degré d'approfondissement est plus important au CEFA que dans la plupart des autres formations de formateurs dont la durée est généralement beaucoup plus réduite. Enfin, la gestion du temps fait partie de la formation (maîtrise de l'investissement) et il incombe à chacun de l'approprier : cette dimension est mieux apparue aux Céfistes dans le courant de la deuxième séquence : il y a donc eu maturation à cet égard.

Les travaux : *« défis, motivation, enjeux, craintes... »*

« Que n'ai-je pesté sur le nombre de travaux écrits qui nous ont été demandés ! (...) Maintenant que tout est derrière, était-ce

utile ? Bien obligée d'admettre que l'écrit est une forme de réappropriation importante. C'est aussi une démarche intéressante dans la mesure où la formulation sur papier oblige à recréer la réflexion en la transposant pour les autres. »

« Les travaux écrits demandés étaient divers, tant au niveau de leur forme qu'en ce qui concerne leur contenu. Ils ont bien sûr favorisé l'individualisation de la formation, l'appropriation de connaissances, le développement des capacités d'analyse, d'évaluation, de rédaction... »

« C'est bien entendu surtout grâce aux travaux demandés que j'apprends. Je n'aurais pas creusé certains domaines s'il n'y avait pas eu d'exigences au bout. »

Les participants avouent leurs difficultés dans la réalisation des travaux : trop nombreux¹¹, consignes pas assez claires¹², délais trop courts, contrainte scolaire.... Et pourtant, ce sont les travaux qui témoignent du parcours effectué, des acquisitions réalisées, du transfert à la pratique. Si les Céfistes ont souvent renâclé à rendre les travaux non évalués (travaux de fin de modules et bilans), force est pourtant de constater que ceux-ci sont, tout compte fait, à mettre au nombre des éléments formateurs du programme.

Bien que les participants n'y aient guère fait allusion dans leur bilan, il est une dimension relative aux travaux que le CEFA n'a pas réussi : la constitution du dossier de formation. Le document d'orientation est pourtant explicite : *« [le mémoire] prolonge les travaux d'évaluation réalisés tout au long des deux séquences et présente une analyse approfondie d'un terrain professionnel. (...) Le mémoire ne constitue qu'une pièce du dossier de formation. »* Pourquoi cette logique de progression des travaux n'a-t-elle pas été réalisée ? Il est probable que ce soit dû à l'organisation même du CEFA, aux consignes données pour les travaux de chacun des modules. Chaque participant a délimité le thème du mémoire durant le module 6 seulement, et les mémoires ont souvent traité de questions particulières, au détriment peut-être d'une analyse globale du terrain professionnel, nourrie des travaux précédents. Plus qu'un dossier de formation, les travaux ont ainsi constitué un puzzle dont les éléments s'emboîtent, sans doute, mais dont des pièces sont encore manquantes. Il appartient alors à chacun de compléter l'image : *« Je suis persuadé que dans six mois, dans une année, je découvrirai en-*

11. Un travail écrit à l'issue de chaque module, un rapport à la fin de la séquence I, un mémoire de fin d'études, soit 10 travaux au total.

12. Chaque responsable de module formulait les consignes à sa manière. Il n'y a pas toujours eu coordination et harmonisation suffisantes.

core beaucoup de choses du CEFA. Je comprendrai des choses que je n'ai pas comprises. »

La question de l'écrit, qui est l'une des plus délicates dans le CEFA, est en lien direct avec celle des travaux. *« Le rôle attribué à l'écriture est primordial et prend une très grande place dans le parcours. C'est au travers de chaque production personnelle que va pouvoir être observée la progression des participants, soit dans la théorisation de leur pratique soit dans l'élargissement de leur champ de compétence. »*

Deux travaux écrits non évalués sont exigés à la fin de chaque module (1 rapport + 1 bilan nourri du journal que chaque participant est censé tenir) et un rapport évalué en fin de séquence : les responsables pensaient que ces instruments leur permettraient de déceler rapidement les difficultés d'écriture ou de conceptualisation de l'un ou l'autre des participants et d'anticiper des remédiations en vue de la réalisation du mémoire. De fait, l'idée n'a pu se concrétiser, et ce pour de multiples raisons.

S'approprier une écriture, un pouvoir d'expression; surmonter sa peur d'écrire, conceptualiser, formuler, construire une réflexion organisée, transmissible, enrichie d'éléments théoriques : écrire n'est pas un exercice facile, et il n'est pas forcément coutumier aux formateurs. A cela s'ajoute le poids de l'attente - vraie ou supposée - de l'Université par rapport aux travaux écrits. Le CEFA ne peut être formateur à cet égard, les obstacles sont trop nombreux : le temps est insuffisant pour accomplir un travail suivi et en profondeur ne serait-ce qu'au niveau technique et sans compter tous les autres facteurs d'ordre émotionnel ou psychologique, telle la peur de s'autocensurer, par exemple.

La difficulté d'écriture s'est avérée insurmontable pour un seul candidat, qui a abandonné le CEFA à la fin de la première séquence. Les autres se sont pliés avec plus ou moins de bonheur et de facilité à la contrainte imposée par la position institutionnelle du CEFA, qui rend incontournable le rapport à l'écrit.

Les bilans n'ont pas été utilisés comme outil formateur. Exigés à la fin de chaque module, mais non évalués, les bilans n'obéissaient à aucune autre consigne que celle de la restitution d'impressions, commentaires et autres réactions quant au déroulement de la formation. Forme, style, contenu, calibre sont laissés au libre choix des auteurs. De plus, aucun feed-back n'était prévu pour ces documents - qu'il a souvent fallu récla-

mer avec insistance - et les Céfistes n'y ont, pendant longtemps, vu qu'une corvée (« *contrainte scolaire* ») à laquelle ils ne reconnaissent guère d'utilité. Il a donc été difficile d'utiliser autrement les bilans que pour disposer d'un regard critique ponctuel sur le déroulement de la formation.

Le rôle des bilans n'a donc pas toujours été compris. « *Qu'est-ce que je vais pouvoir raconter dans ce bilan ???* » « *Ces bilans m'ont incitée à faire le point (...). Ils sont certainement nécessaires aux responsables de modules.* » Comme signalé ci-dessus, ils ont souvent été considérés comme une contrainte et une surcharge inutiles. Les participants se sont néanmoins pliés - de plus ou moins bonne grâce - à l'exercice, mais ce n'est qu'au cours de la deuxième séquence qu'ils réaliseront avec plus de précision mais non plus d'enthousiasme l'utilité de ces travaux. Force est de reconnaître, à leur décharge, que l'usage réservé à leurs bilans ne leur apparaissait pas à court terme (les modifications apportées à la formation à partir de leurs documents concernent essentiellement la volée suivante) et que les bilans oraux effectués à l'issue de chaque module ne pouvaient - pour des questions d'organisation - se construire à partir de leur réflexion; souvent, c'est un sentiment de redite qui s'est fait jour à ce propos.

Il est peut-être aussi à relever que ces travaux, bien qu'exigés, n'étaient pas évalués. Il n'est pas exclu que cette dimension ait influencé les Céfistes qui n'y ont peut-être pas accordé l'importance souhaitée par les formateurs et n'y ont pas décelé un instrument de formation utile pour eux-mêmes avant tout¹³. Il apparaît donc que la formule est à revoir, à affiner.

Cependant, les bilans ont rendu certains des services attendus. La quatrième volée du CEFA se verra influencée par les remarques, critiques, suggestions apportées par les étudiants : ainsi l'ordre des modules sera différent, certains thèmes seront mieux traités (l'évaluation), d'autres seront introduits dans le programme (technologies éducatives), l'organisation du temps sera différente (suppression de la rupture semestre hiver - semestre été), la construction du dossier de formation sera plus cohérente...

13. La même remarque est probablement valable pour les travaux de fin de modules : pas d'évaluation, pas de feed-back. Les participants n'ont pas su comment comprendre une telle démarche et ont été déçus dans leur attente d'évaluation formative.

7. L'INSERTION UNIVERSITAIRE DU CEFA OU LE RÔLE DE L'UNIVERSITÉ DANS LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATEURS

La satisfaction globale - des participants mais aussi des formateurs - quant au degré d'atteinte des objectifs du CEFA permet d'apporter quelques éléments de réponse à la question du rôle de l'Université dans la professionnalisation des formateurs. Abordée dès les journées d'introduction, elle a alimenté un débat qui a traversé toute la formation.

Tout d'abord, certaines des ambiguïtés marquant les relations à l'Université, débusquées lors des journées d'introduction, se lèvent une fois le certificat obtenu. *« Rendons à César ce qui appartient à César, je dois reconnaître (...) l'image très revalorisante que peuvent avoir des études universitaires au sein du public »* : l'obtention d'un titre universitaire n'est pas sans effet, en termes de reconnaissance personnelle ou sociale. Mais également en termes de reconnaissance professionnelle : *« Je me sens plus reconnu en tant que professionnel de la formation »*. *« Pour ma part, je pense que mon CEFA n'est pas étranger à ma nomination dans un nouveau poste de formatrice »*. La grande majorité des Céfistes estiment jouir d'une plus grande reconnaissance et bénéficier d'une réelle professionnalisation.

Deuxièmement, si monde de l'entreprise et monde académique semblent souvent irréconciliables - *« Comment exprimer concrètement le rapport d'individus insérés professionnellement avec l'Université sans mentionner la distance qui nous sépare ? »* - le CEFA relève le défi qui consiste à jeter des ponts entre eux. Il est vrai que l'Université n'est pas soumise aux mêmes contraintes que l'Entreprise, il est vrai également que les praticiens ressentent - parfois avec amertume, mépris ou méfiance - la distance qui les sépare des "théoriciens"¹⁴. Mais il est vrai aussi que la politique de formation du CEFA contribue au rapprochement des deux mondes : par sa stratégie qui prend appui sur la pratique professionnelle de chacun, et par le pilotage de la formation, confié au Comité scientifique dont trois des sept membres sont issus des milieux-mêmes d'où proviennent les Céfistes¹⁵. Ce partenariat est une condition essentielle pour une formation professionnelle.

14. Ou ressentaient... Voir à ce propos les bilans du module 6, Recherches actuelles; et cela n'est peut-être pas un des moindres acquis du CEFA..

15. La plupart des membres universitaires du Comité scientifique sont intervenus dans cette troisième volée du CEFA. Ce ne fut pas le cas pour

Ainsi, si, à la question *"L'université produit-elle des professionnels ?"*, la réponse est dans un premier temps nuancée; en fin de parcours, elle est beaucoup plus clairement positive¹⁶. Tous les Cédistes, au moment d'entrer au CEFA, sont des professionnels de la formation. Mais cette professionnalité leur vient essentiellement de leur profession originale (par exemple : infirmières/infirmiers) et de leur expérience, acquise par après, en tant que formateurs praticiens. La question de la reconnaissance de la profession de formateur et du rôle de l'Université dans ce cadre les laisse alors assez froids. Ce n'est pas ce qu'ils sont venus prioritairement rechercher au CEFA. La création de l'Association des formateurs d'adultes universitaires (AFAU) ne les mobilisent que modestement en début de programme. Pourtant, la professionnalisation est peut-être l'une des questions qui a le plus mûri pendant le CEFA : en témoignent d'une part les bilans, qui y font régulièrement allusion, et de manière toujours plus fine, et d'autre part la volonté toujours plus marquée d'animer, de donner corps et vie à l'AFAU.

Selon les principes énoncés par la CIFA¹⁷, les trois fonctions qui caractérisent les activités du formateur sont l'animation, l'organisation, et la direction de la formation; les trois catégories de compétences nécessaires à l'exercice du métier sont d'ordre andragogique (ou pédagogique), organisationnel, et managérial (ou de direction). Il apparaît, en fin de parcours, que le CEFA a enrichi les connaissances des participants en ingénierie des processus et des dispositifs, et développé leurs capacités d'abstraction, analyse, synthèse; il leur a permis de progresser dans les différentes fonctions et compétences du formateur, et ainsi renforcé leur polyvalence. Le CEFA a donc contribué à professionnaliser les participants en visant le développement des compétences qui fondent le métier du formateur.

les membres extérieurs. Or, qui mieux qu'eux aurait pu présenter aux Cédistes le partenariat ainsi créé ?

16. Un participant de cette volée a rédigé son mémoire sur la question de la professionnalisation des formateurs. L'enquête, menée auprès de ses collègues de volée, met en évidence les apports du CEFA dans le processus de professionnalisation de chacun : il ressort que pratique professionnelle (expérience) et formation de haut niveau vont de paire et sont les éléments déterminants pour devenir le professionnel tel que défini par la CIFA, Communauté de travail suisse des institutions de formation pour formateurs d'adultes.

17. Principes à l'élaboration desquels le CEFA n'est pas étranger.

8. SUITES DU CEFA

La volée 93-95 du CEFA prend ainsi fin. Fin ? Bien des activités peuvent encore être menées ensemble : le CEFA est demandeur d'une collaboration professionnelle avec ses anciens étudiants (par exemple forces d'intervention dans les prochaines volées, mais aussi accueil de stagiaires du programme de la Licence mention Formateur d'Adultes), les anciens Céfis-tes sont demandeurs de formation continue que l'Université pourrait offrir (modules ou post-licence); et tous sont attentifs au développement de l'Association des Formateurs d'adultes Universitaires (code de déontologie, reconnaissance de la profession, analyse des besoins en formation de formateurs, colloques, représentation des formateurs dans les comités de pilotage des institutions de formation, ...).

Par ailleurs, il n'est pas exclu que l'on retrouve certains des participants de cette troisième volée comme des précédentes dans le parcours de la Licence en Sciences de l'Éducation, mention Formateur d'Adultes, qui accueillera ses premiers étudiants dès l'automne 1996.

L'expérience du CEFA, menée depuis 1989, a démontré la pertinence d'une formation universitaire de formateurs d'adultes. C'est à partir du CEFA que le parcours de Licence a été conçu, parcours qui privilégie une formation alternée (programme de formation initiale; stages) ou étroitement liée à la pratique (formation continue), et une articulation étroite avec les partenaires extérieurs (représentés dans le Comité de programme).

Le CEFA est ainsi à l'origine du rôle accru de l'Université dans la professionnalisation des formateurs et du développement du partenariat Université-Entreprise.

**Bernadette MORAND-AYMON
& Johnny STROUMZA**

*Aperçu de l'évaluation d'un cours
pour enseignants du secteur professionnel*

*Cours de Perfectionnement en Entreprise
pour enseignants professionnels*

CPE 95-96

1. INTRODUCTION

Le présent article relate l'évaluation d'une formation continue romande¹, accessible aux enseignants de tous les secteurs de l'enseignement professionnel disposant de plus de 10 ans de pratique. Organisée par l'OFIAMT², cette formation comprend un stage en entreprise entrecoupé de séminaires et visites en Suisse et d'un voyage d'étude à l'étranger.

Après une période expérimentale de 6 ans (1989-95) sous la dénomination de CPG (Cours Post-Grade), ce cours, actuellement dénommé CPE (Cours de Perfectionnement en Entreprise), fait aujourd'hui partie des offres régulières de formation continue de longue durée pour les enseignants professionnels. Cette régularisation a été légitimée par les résultats, globale-

1. Voir J. Stroumza, Une formation continue peu ordinaire,..., in Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, Pratiques et théorie, N°73, 1993.

2. Office fédéral des industries, des arts et des métiers.

ment positifs, de l'évaluation des CPG durant sa période d'expérimentation :

- premièrement, le ressourcement des participants : à l'issue de la formation, les enseignants font preuve d'une plus grande motivation au changement, de prise de distance et d'une meilleure estimation du rôle qu'ils jouent, au jour le jour, dans l'enseignement;
- deuxièmement, par la confrontation aux besoins des entreprises réalisée durant le stage, les participants procèdent à une réévaluation d'une part de leurs propres compétences - souvent accompagnée d'un accroissement de leur confiance en soi -; et une réévaluation, d'autre part, des compétences qu'ils s'efforcent de faire acquérir ou de développer chez leurs élèves;
- troisièmement, la formation leur offre une sensibilisation à la connaissance du contexte qui préside à l'évolution de la formation professionnelle initiale et continue, et en particulier à la compréhension de l'évolution de l'entreprise (contextes et enjeux, organisation du travail et nouvelles technologies).

Au-delà de ces résultats positifs, certains aspects problématiques ont aussi été relevés. Ils ont conduit à apporter quelques modifications au nouveau programme CPE.

Ainsi, pour tenir compte de la volonté des écoles d'harmoniser la durée du cours avec le rythme scolaire, les CPE s'étendent sur quatre mois au lieu de six. Le souhait général étant de maintenir la durée des stages, il a ainsi fallu réduire significativement le temps consacré à la dimension collective de la formation, ce qui a pour conséquence une individualisation plus marquée des parcours de formation. Davantage encore que dans les CPG, le stage, d'une durée de 11 semaines, occupe donc une place centrale dans le programme. Le voyage d'étude est maintenu, mais les visites d'entreprises ou de centres de formation qu'il comprend, comme les travaux réalisés à cette occasion par les participants, demandent une meilleure articulation avec le stage. Enfin, la collaboration entre les différents partenaires de la formation s'est vue renforcée par de nouvelles modalités de gestion. Il faut souligner ici que le partenariat, mis en place dès le début des CPG et encore en vigueur aujourd'hui, et qui peut être considéré comme exemplaire, s'incarne en trois instances :

- présidé par un responsable de l'O AMT et comprenant deux membres de l'ISFPF³ à Lausanne et deux membres de la PSE⁴ de l'Université de Genève, le Comité Directeur élabore les directives générales du cours;
- un Groupe de Validation - comprenant l'ensemble des partenaires et notamment des représentants romands des cantons, des écoles, des entreprises et des associations d'enseignants - oriente les choix des options stratégiques en présence;
- enfin, le Groupe de-Réalisation, formé de l'encadrement directement impliqué dans la formation, comprend un membre de l'ISFPF, chef de projet, responsable administratif et de l'organisation du voyage d'étude, quatre responsables d'écoles romandes en charge de la négociation des stages et de leur suivi, et trois membres de l'Université de Genève, responsables respectivement de la coordination générale du cours, de son évaluation, de la conception et de l'évaluation des travaux produits.

A l'issue de la première volée des nouveaux cours CPE (1995-96), un rapport d'évaluation a été réalisé par les signataires de cet article, qui ont voulu, en publiant ici de nombreux extraits de ce rapport - dont la diffusion intégrale est limitée -, présenter, discuter et souligner quelques caractéristiques de cette évaluation et ses principaux résultats.

2. LE CADRE DE L'ÉVALUATION

Tout d'abord, notons que cette évaluation fait l'objet d'une commande du Comité Directeur de la formation⁵. Elle est prise en charge par deux des trois membres de l'Université associés à ce programme. C'est une évaluation de type interne, dans le sens où les évaluateurs sont partie prenante de la gestion de la formation. Cette particularité présente quelques avantages: fonction de régulation facilitée, recueil d'information aisé, confiance des acteurs de la formation. Elle présente aussi des inconvénients: objectivité moins facile, ob-

3. Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle.

4. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

5. Ce rapport d'évaluation poursuit un double objectif: il se veut, pour l'encadrement de la formation, un outil de régulation de la formation dans le court terme, mais également un outil critique de réflexion, de propositions, pour les moyen et long termes, pour le Groupe de Validation.

jets délicats à investiguer, encadrement alourdi par la présence d'évaluateurs.

La question de l'objectivité notamment est préoccupante; aussi fait-elle l'objet d'une attention particulière. En premier lieu, l'évaluation peut se prévaloir de la déontologie propre au statut universitaire de ses responsables. La participation de l'un d'eux au Comité directeur et au Groupe de validation facilite l'autonomie et la liberté d'expression. De plus, l'évaluation a deux fonctions et deux destinataires distincts : une première fonction, dite de régulation, réalisée en continu durant la formation, avec pour répondant le Groupe de Réalisation, et confiée à une universitaire en charge également de l'évaluation des travaux. Une seconde fonction, dite d'évaluation globale, destinée au Groupe de Validation, pour lui faciliter sa tâche d'orientation de la politique générale de la formation; cette fonction est confiée au second représentant universitaire, qui n'a pas d'autre rôle dans la formation. Enfin, ultime précaution, l'évaluation ne porte pas sur la qualité de l'encadrement, ce qui impliquerait une évaluation, très délicate, du comportement de collègues.

Un avantage majeur de l'évaluation interne réside dans la possibilité de lui faire jouer simultanément un rôle d'assurance qualité; la participation de tous les acteurs de la formation à cette évaluation est pour ce faire sollicitée, d'abord en les amenant à effectuer une auto-évaluation de leur propre activité, puis en recueillant leur avis sur l'ensemble de la formation.

L'évaluation, qui a pour référence méthodologique le modèle présenté dans ce cahier⁶, porte sur la pertinence des objectifs de la formation, son efficacité et sur la qualité du processus de formation. Ni l'efficacité ni la gestion de la formation ne sont examinées. L'investigation sur les effets de la formation est limitée à l'écho qui en est donné par les partenaires. Un suivi à plus long terme des participants ou une enquête sur l'évolution des besoins nécessiterait un investissement supplémentaire, pour l'instant hors de portée.

L'évaluation ne mobilise pas un dispositif lourd, elle s'appuie sur un recueil d'indices nourris par plusieurs sources d'information :

- les travaux et commentaires produits par les participants,
- l'observation des moments collectifs,

6. Voir J. Stroumza, dans ce même cahier

- les entretiens avec les responsables de stage et l'ensemble des membres du Groupe de Réalisation,
- l'évaluation finale par les participants (questionnaire anonyme et séance de bilan orale en fin de parcours).

3. LES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION

Nous avons choisi de présenter ces résultats sans chercher à en démontrer la validité mais pour en permettre la discussion. Cependant, il sera parfois nécessaire, pour saisir la nature des résultats présentés, de décrire les éléments de la formation concernés.

3.1 *Les objectifs et leur pertinence*

Précisons tout d'abord les objectifs visés par la formation : le perfectionnement technique dans la branche enseignée, le perfectionnement dans la compréhension de l'entreprise et de son contexte, le ressourcement personnel. Ces objectifs présentés, nous les accompagnerons d'un commentaire sur leur pertinence, c'est-à-dire leur adéquation à la demande formulée par les différents partenaires de la formation. Comme nous l'avons déjà mentionné, cette analyse de la pertinence est essentiellement fondée sur les informations recueillies auprès des différents acteurs présents en formation et dans les instances qui l'accompagnent.

3.1.1 *Le perfectionnement technique dans la branche enseignée*

Cet objectif peut être compris tout d'abord comme une actualisation, une mise à jour des connaissances enseignées, par la confrontation à des techniques ou technologies d'usage désormais courant; puis, de manière plus avancée, par un perfectionnement proprement dit : acquisition de connaissances, de techniques, de technologies nouvelles, identification des tendances nouvelles à introduire dans l'enseignement et/ou nécessaires à la culture professionnelle de l'enseignant. Ce dernier perfectionnement suppose que le stage se déroule dans une entreprise utilisant les technologies actuelles, voire de pointe, utilisées de cette branche d'activités.

Pour ce faire, les participants sont invités à s'engager dans un seul stage - éventuellement deux - de manière à ce qu'ils

puissent disposer du temps nécessaire pour s'imprégner des nouvelles techniques en les pratiquant; parallèlement ils peuvent suivre des cours en relation avec ces dernières.

Si cet objectif est partagé par l'ensemble des maîtres qui enseignent une branche technique ou commerciale, il l'est moins pour les maîtres de branches générales, de plus en plus représentés dans ce cours.

3.1.2 Le perfectionnement dans la compréhension de l'entreprise et de son contexte

Ici encore, on peut décomposer l'objectif en deux sous-objectifs : premièrement, la sensibilisation aux enjeux et évolutions de l'entreprise moderne permet de comprendre les mécanismes qui engendrent les nouvelles modalités de gestion et l'évolution des qualifications, permet de comprendre le contexte économique et culturel dans lequel se situe le travail en entreprises, les enjeux économiques qui conditionnent leur apparition ou leur disparition.

Deuxièmement, l'identification des caractéristiques et de l'importance de la culture d'entreprise est nécessaire pour comprendre la valeur du travail dans ce contexte et donc l'attitude du jeune confronté à cette réalité. Il est utile, à ce niveau, de viser une sensibilisation au rôle joué par les compétences non techniques (dites aussi sociales, transversales ou clés) dans le quotidien du travail en entreprise, compétences encore insuffisamment travaillées au sein de l'École.

3.1.3 Le ressourcement personnel

On entend généralement par ressourcement l'optimisation du "potentiel psychique", la récupération par l'enseignant de ses capacités d'engagement, de changement, d'enthousiasme professionnel et social. Cet objectif permet de lutter contre la routine qui guette inexorablement les enseignants après une dizaine d'années de pratique. Il vise donc à éviter le *burn-out*, à renforcer la confiance en soi et favoriser une meilleure prise de distance dans la pratique quotidienne.

Si l'on admet que la motivation des participants est une condition indispensable à tout apprentissage et que cette motivation est permise par le ressourcement, l'atteinte de cet objectif est un préalable à l'atteinte de tous les autres.

3.2 Pertinence

Notons d'abord que si les objectifs de perfectionnement technique dans la branche enseignée et de ressourcement personnel sont clairement perçus par l'ensemble des acteurs de la formation, l'objectif de perfectionnement dans la compréhension de l'entreprise et de son contexte l'est beaucoup moins.

Toujours dans la perspective d'un examen de la pertinence de ces objectifs, examinons rapidement quels sont les besoins des partenaires que la formation prend en compte.

Pour l'OFLAMT, cette formation doit répondre au besoin pour la Suisse de disposer d'un corps enseignant qui, au-delà de l'actualisation de ses connaissances professionnelles, puisse faire face aux mutations prévisibles de la formation professionnelle⁷.

Pour les Cantons et les Écoles, il faut d'abord maintenir la compétence des enseignants et prévenir le *burn-out*. Quelques écoles inscrivent des enseignants pour les préparer à assurer des tâches nouvelles ou à développer des projets particuliers. En général, ces partenaires sont intéressés par le transfert pédagogique engendré par le cours, par le contact avec le milieu de l'entreprise occasionné par le stage.

Les entreprises, parfois critiques quant à la qualité des jeunes professionnels sortis de l'école, se voient offrir par les CPE l'opportunité de participer à la formation continue des enseignants. Elles s'assurent ainsi que les maîtres professionnels connaissent leurs besoins et disposent des compétences qu'elles estiment utiles. En favorisant chez les enseignants-stagiaires la familiarisation à leur fonctionnement et leur culture propres, elles leur permettent de mieux préparer les apprentis en termes de connaissances techniques et de compétences sociales.

Enfin, pour les participants, deux objectifs sont clairement prioritaires : le perfectionnement technique et le ressourcement.

7. Ces mutations s'esquissent aujourd'hui comme suit :

- création d'une filière de formation professionnelle supérieure; cela se traduit par la maturité professionnelle et la création de HES d'une part, et cela nécessite un accroissement des qualifications des enseignants appelés à exercer au niveau supérieur d'autre part;
- réduction de nombre des métiers et création de tronc communs; cela nécessite une plus grande polyvalence des enseignants;
- accroissement des publics en formation continue pour les écoles professionnelles et transformation des méthodes mobilisées par la formation; cela implique une orientation des enseignants vers les compétences des formateurs.

Pour tous, mais surtout pour les enseignants de branches générales qui souvent ne connaissent pas l'entreprise, la familiarisation à ce contexte est très importante.

On remarque donc que les objectifs des CPE s'inscrivent bien dans le cadre des attentes des différents partenaires de la formation. Toutefois, l'importance accordée à chacun des objectifs varie sensiblement selon le partenaire, et la faible importance accordée par certains participants à la connaissance de l'organisation de l'entreprise et à son contexte est de nature à interroger la pertinence de ce dernier objectif à leur égard.

D'où la question : les CPE peuvent-ils, dans leurs structures actuelles, poursuivre efficacement une telle variété d'objectifs ? Par sa forte individualisation, notamment au niveau du choix du stage, la formation peut tenir compte, dans une certaine mesure, de la diversité des attentes de chacun. Mais dans une certaine mesure seulement, les consignes et exigences des travaux étant valables pour tous et l'encadrement non personnalisé.

3.3 *Efficacité de la formation, atteinte des objectifs*

Par efficacité, nous entendons le degré d'atteinte des objectifs fixés. La mesure de cette efficacité s'appuie, comme nous l'avons mentionné plus haut, sur le croisement d'indices observés par les évaluateurs tout au long de la formation, par l'analyse des travaux réalisés, par les sondages effectués auprès des responsables de stage et par l'évaluation finale de la formation avec les participants.

3.3.1 *L'objectif de perfectionnement technique*

L'objectif d'actualisation des connaissances est bien atteint par l'ensemble du groupe. Pour beaucoup, l'actualisation prend l'aspect d'une mise en pratique, dans une situation réelle de production, de techniques enseignées en milieu scolaire. Une limitation à l'atteinte de cet objectif est observée lorsque le stage a lieu dans une entreprise trop petite.

Le perfectionnement technique n'est atteint que par les participants, généralement des enseignants "techniques", qui ont accompli leur stage dans une entreprise technologiquement avancée. Les autres participants, confrontés à des technologies

traditionnelles, n'ont pu faire de grandes découvertes à cet égard.

Notons enfin que pour les maîtres de branches générales, cet objectif n'a généralement que peu de sens.

3.3.2 L'objectif de compréhension du contexte

Le premier sous-objectif de sensibilisation à l'ambiance de l'entreprise moderne est bien atteint par l'ensemble du groupe; quelques participants cependant ont été pénalisés à cet égard, soit par la taille trop modeste de l'entreprise d'accueil, soit par des activités qui se révèlent plus "d'observation" que "de production".

Le second, compréhension du contexte économique et culturel, est par contre moins bien réalisé. Divers facteurs semblent concourir à ce constat : peu d'intérêt de la part de certains participants, incapacité à effectuer les observations pertinentes dans ce domaine (insuffisance d'apports théoriques), stimulation insuffisante par l'ensemble des partenaires de la formation. A ces facteurs s'ajoute le fait que certaines places de stage n'offrent guère de bonnes conditions d'analyse.

3.3.3 L'objectif de ressourcement

Cet objectif est très bien atteint, souvent même spectaculairement. Seules quelques personnes ne témoignent pas de ce niveau de satisfaction. La mesure de l'atteinte de cet objectif se fonde sur l'observation des participants lors des divers moments - formels et informels - de la formation, et sur leurs propres remarques lors de l'évaluation finale du cours. Malgré ces indices, la mesure reste imprécise, entachée de subjectivité, et ne permet pas de mesurer la profondeur de ce ressourcement. Par ailleurs, ne fait-il pas souvent long feu, lorsque le retour à l'activité quotidienne s'effectue sans modification du cahier des charges ou de l'environnement professionnel ? Ici, une évaluation longitudinale (suivi des participants) serait fort utile.

4. REMARQUES SUR LA QUALITÉ DU PROCESSUS ET DU DISPOSITIF

Le dispositif, caractérisé par différents paramètres (entrée, stage, voyage,...), conditionne mais ne détermine pas complètement le processus de formation concrètement parcouru.

ru par chaque participant. Les remarques regroupées ici portent tant sur le dispositif que sur le processus qu'il abrite.

4.1 *L'entrée en formation*

Les journées d'introduction et de sensibilisation visent à créer un climat positif dans le cours, à en expliciter les objectifs, le déroulement et le type d'évaluation, à accompagner le choix et la préparation du stage. Elles permettent aussi d'aborder quelques questions d'intérêt général dans le champ de la formation professionnelle. Elles ont remporté un franc succès.

La qualité du processus de formation tient pour beaucoup à l'attitude des participants. Divers éléments concourent à la création d'un climat positif : le style d'animation, le temps laissé à la discussion, la souplesse vis-à-vis des souhaits de chacun contrebalancent le peu de temps disponible pour la construction d'un groupe en interaction positive. Tous ces éléments, trop souvent sous-estimés en formation professionnelle, sont ici très bien pris en compte, ce qui explique le résultat probant.

4.2 *Le stage*

Le choix d'une entreprise d'accueil incombe au participant; c'est à lui de vérifier que le stage lui permettra d'atteindre ses objectifs personnels et institutionnels. Cette option responsabilise le participant et contribue à assurer une attitude positive de sa part, tout au long du stage. Le revers de la médaille est qu'une fois le choix effectué, il est difficile de revenir en arrière, si l'entreprise s'avère peu appropriée aux objectifs poursuivis par les CPE. Cet inconvénient peut être identifié et réduit au moment où le stage est précisé. C'est en partie la fonction du contrat de stage.

Ce contrat (entre les CPE, le participant, son école et l'entreprise) fixe notamment les activités prévues durant le stage. Il constitue une nouveauté par rapport au CPG. Il vise à augmenter l'implication de l'école dans la formation de l'enseignant, ce qui permet d'espérer une meilleure exploitation par elle de l'acquis réalisé durant la formation.

La teneur du contrat est un bon révélateur des objectifs implicitement visés par les signataires. L'analyse de ces contrats montre que, trop souvent, les activités programmées ne visent que le perfectionnement technique. Les objectifs liés à la

compréhension du contexte et à l'identification des compétences recherchées par les employeurs sont, dans la très grande majorité des cas, absents.

4.3 Le voyage

Le voyage, effectué en Extrême-Orient, comprend des visites d'entreprises et d'institutions de formation ainsi que des visites culturelles. Il vise une meilleure compréhension du contexte économique international qui détermine la crise actuelle en Suisse. Il permet, par comparaison, de mieux comprendre nos propres spécificités nationales. Situé à mi-parcours du programme, le voyage constitue un moment important d'échanges entre les participants et contribue grandement à créer un esprit de groupe dans cette formation par ailleurs très individualisée.

Les journées vécues ensemble, les découvertes et les expériences, les émotions et les interrogations partagées créent un effet de groupe. L'attitude et le comportement des participants durant le voyage, les discussions informelles durant et après le voyage, les réponses fournies au questionnaire et au bilan de fin de cours permettent d'avancer que les objectifs particuliers visés par le voyage sont, compte tenu de la difficulté d'organiser les visites à distance, atteints de manière très satisfaisante.

En principe, le voyage devrait intervenir après l'analyse de l'institution où se déroule le stage et donc permettre une mise en perspective de cette analyse. Or ce n'est souvent pas le cas. Le resserrement voulu entre le travail de stage et celui du voyage a, de ce fait, été difficile à réaliser.

4.4 L'évaluation des travaux

Les participants sont invités à réaliser deux travaux. Le premier, individuel, est un rapport de stage décomposé en deux parties : l'une relative à l'institution d'accueil et à son environnement, l'autre à l'activité "productrice" réalisée. Le second, réalisé en sous-groupe, consiste en une production (documentaire, vidéo, diaporama...) relative au voyage d'étude.

Considérons le rapport de stage. La première partie de ce rapport est donc consacrée à la compréhension du contexte de l'entreprise, de son organisation du travail, des nouvelles tech-

nologies qui y sont utilisées et des implications que cela comporte sur la formation professionnelle initiale et continue des travailleurs. Les participants sont invités à produire, dans la deuxième partie du rapport et à partir de leur activité directement productrice, un matériau utile à leur perfectionnement technique et à leur situation d'enseignant.

L'évaluation des travaux, dans les CPE comme dans les CPG précédemment, est limitée au contrôle de l'investissement consenti par le participant dans son travail et à la conformité de ce dernier aux consignes fournies en début de cours.

Pour les participants, l'investissement demandé est légitime. En témoignent la présence régulière et la participation active des participants durant les séminaires, la restitution des travaux demandés et surtout l'engagement important durant leurs stages respectifs. Cependant, si l'on observe un investissement toujours important dans le domaine technique, souvent valorisé par les participants, force est de constater qu'il est bien moindre dans l'analyse des compétences-clés mobilisées sur le lieu de travail, ainsi que dans l'analyse du fonctionnement de l'entreprise dans son contexte. Aussi, si la deuxième partie du rapport de stage a toujours été satisfaisante, la première partie n'a que rarement répondu à l'attente formulée.

Nous l'avons déjà relevé plus haut, la diversité des objectifs du cours et l'importance relative accordée à chacun d'eux par les participants, jointe à la diversité des situations de stage, conduisent à des investissements et à des potentialités de réalisation différents pour chaque participant. La teneur des travaux reflète ces inégalités.

Mais le constat susmentionné est lié à un autre facteur qu'il nous semble utile d'explicitier ici. La certification CPE, au-delà des critères susmentionnés, n'a pas une fonction qualificative. Il ne s'agit pas, par cette certification, de garantir une nouvelle qualification professionnelle. Elle n'a donc pas de valeur "marchande" pour la carrière professionnelle de celui qui la détient.

Ces caractéristiques de la certification CPE ont l'avantage de ne pas mettre en question la qualité des professionnels inscrits à ce cours : ils ne le souhaitent d'ailleurs pas et sont par exemple très réticents à toute évaluation qui porterait sur les compétences qu'ils sont sensés maîtriser (par exemple les compétences pédagogiques). L'atmosphère de convivialité et la mobilisation des participants dans le cours s'en trouvent favorisées. Par ailleurs, l'évaluation telle que pratiquée ici ne nécessite pas de compétence particulière de l'évaluateur dans les

domaines spécifiques où se réalisent les travaux, ce qui, dans une formation comme les CPE où tous les métiers sont représentés - des techniques aux commerciaux en passant par les branches généralistes -, constitue une commodité importante.

Cependant, un certain nombre de désavantages résulte aussi de ce type de certification. L'évaluation, qui ne se veut pas sélective, ne permet pas de mesurer la qualité du perfectionnement réalisé dans la formation, ne permet pas une interaction formative entre le participant et l'évaluateur, ne constitue donc pas une stimulation à l'approfondissement du travail dans une direction qui serait peu valorisée par le participant (par exemple l'étude du contexte de travail). Peu habitués à ce type d'évaluation, qui mériterait mieux l'appellation d'attestation, les participants éprouvent donc un malaise à son égard. Ce malaise a pour conséquence un léger affaiblissement de la qualité pédagogique de la formation.

5. CONCLUSION

Tout d'abord, constatons que l'objectif de ressourcement valorisé par tous les partenaires, et central pour beaucoup des participants, est celui qui est le mieux atteint. Il faut s'en féliciter, car cet objectif est un préalable nécessaire à toute transformation dans les compétences de l'enseignant.

Nous constatons ensuite que les objectifs sont très diversement vécus par les différents partenaires et acteurs de la formation, et que cette diversité a des conséquences sur le degré d'atteinte de ces objectifs. Comment pourrait-il en être autrement à partir de l'option prise par les organisateurs (multiplicité d'objectifs à atteindre, grande diversité de provenance et de niveau de formation chez les participants) ?

Il nous semble donc qu'une option devrait être plus clairement choisie entre une formation qui vise, en plus du ressourcement, une actualisation des connaissances professionnelles facilement transférable dans l'école et une formation qui vise une reconversion ou un perfectionnement professionnels suffisamment substantiels pour légitimer une nouvelle qualification.

Donner la priorité à l'option perfectionnement impliquerait une sélection du niveau de qualification des participants à l'entrée, un renforcement des exigences lors de l'élaboration

des contrats, une limitation du choix des lieux de stage à des entreprises de pointe et un important renforcement de la préparation théorique. Ce qui signifierait une évaluation plus exigeante qualitativement, donc plus sélective et qui peut devenir formative. Alors les responsables de stage pourraient devenir évaluateurs dans leur domaine de compétence et les universitaires partenaires de cette formation évaluateurs dans leur propre domaine de compétence. La certification serait alors qualifiante et, en particulier pour la qualification des enseignants des futures HES, des équivalences universitaires pourraient être recherchées. La présence des universitaires dans cette formation s'en trouverait d'autant plus justifiée.

Ce perfectionnement peut être recherché dans la profession *enseignée* (le futur métier des élèves), mais il peut aussi se situer au niveau de profession *pratiquée* (la profession d'enseignant de formateur). C'est surtout ici que les objectifs liés à la compréhension de l'organisation du travail et des compétences qu'elle mobilise (notamment les compétences sociales), à la compréhension du contexte économique et social de ce travail, prennent toute leur ampleur, leur signification, leur valorisation.

Un tel élargissement des compétences des enseignants professionnels s'inscrirait très clairement dans les perspectives et recommandations énoncées par le CEDEFOP⁸ dans sa dernière conférence à Madrid⁹.

Le CEDEFOP, structure européenne créé dans les années 70, a pour vocation d'accompagner le développement des systèmes de formation professionnelle par la publication d'études, la mise en réseau de groupes d'experts sur l'étude des systèmes de formation professionnelle, le repérage des acteurs et donc des fonctions de formation et l'analyse des pratiques. Le thème de la formation des formateurs constitue depuis longtemps un axe transversal pour le CEDEFOP, qui se préoccupe aujourd'hui plus particulièrement des enseignants de la formation professionnelle initiale et de la question de leur formation initiale et continue.

Parmi les éléments de synthèse représentatifs de l'état actuel et des évolutions prévisibles de la formation des ensei-

8. Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, Salonique.

9. Tendances et profils dans la formation de formateurs et enseignants de la formation professionnelle, Madrid, 9-10 novembre 1995.

gnants professionnels en Europe¹⁰, il faut relever l'ouverture à de nouveaux domaines de compétences, comme ceux de gestion des ressources humaines ou d'organisation du travail, la continuité entre la formation professionnelle, initiale et continue, des enseignants professionnels et l'ouverture aux dispositifs d'alternance qui privilégient un rapprochement explicite entre l'entreprise et la formation.

Les CPE s'inscrivent dans les tendances actuelles qui se dessinent au niveau européen; il nous paraît intéressant de maintenir ce cap, dans ses développements à venir. Cependant, une telle option serait mal adaptée à une majorité des participants actuels. Elle pourrait alors donner lieu à une nouvelle formation, éventuellement inscrite dans le prolongement des CPE actuels.

10 .Voir Anne de Blignières, État de la formation de formateurs en Europe, rôle de l'Université, in *Entreprise - Université, quel partenariat*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, n° 80, FPSE, Université de Genève, 1996, pp. 11-15.

Benoît MICHEL

***L'évaluation de dispositifs de
formation professionnelle:***

*une démarche d'audit de la formation des apprentis
peintres en automobiles.*

Quelle posture pour le consultant?

1. INTRODUCTION

Les modèles d'évaluation des dispositifs de formation, tels que par exemple ceux présentés dans ce cahier, constituent certes des instruments précieux pour le consultant mis en situation de procéder à de telles évaluations. Ils ne sauraient cependant rendre compte à eux seuls totalement de la réalité et de la complexité d'un dispositif fonctionnant en grandeur réelle. De nombreux paramètres déterminent le fonctionnement de ces dispositifs, et obligent le formateur-consultant à se forger un cadre conceptuel de référence pluriel, cadre transversal empruntant principalement aux différentes approches et disciplines des sciences humaines et sociales: ingénierie de la formation, pédagogie, didactique, psychologie, psychosociologie, sociologie, économie, politique, éthique, philosophie, management, organisation du travail, systémique, statistiques, etc., mais empruntant également à sa propre expérience d'"être humain", d'être "à l'écoute" et de consultant. Ce n'est en définitive que la capacité du consultant à poser un regard croisé et combiné à partir de ces différents référentiels qui lui permettra d'appréhender "une partie" de la réalité du dispositif qu'il est censé évaluer - car, s'agissant de dispositifs fondés sur des rela-

tions entre personnes, il ne saurait être question de prétendre pouvoir en appréhender toute la réalité - , d'en comprendre certains jeux et enjeux, d'en mettre à jour certains fonctionnements et dysfonctionnements. Je pense par ailleurs, me fondant sur diverses expériences de pratiques, que ces outils dont dispose le consultant, ces différents cadres de référence ne peuvent trouver pleinement leur expression que si celui-ci est rompu à ce que l'on pourrait désigner comme "une approche clinique".

Je voudrais donc dans cet article aborder l'audit de la formation des apprentis peintres en automobiles¹ sous trois angles: d'une part à travers **une réflexion sur la démarche** suivie, d'autre part à travers **une analyse des résultats obtenus**, et enfin, de manière "transversale", à travers **une réflexion sur la posture adoptée en tant que consultant**. En effet, il me semble toujours essentiel de définir, tant pour le lecteur que pour le consultant lui-même, ce qui guide son action, ses repères, ce qui fait que, en définitive, il adopte telle posture plutôt que telle autre. Car cette posture constitue *de facto* ce qui est sous-jacent à toute son action, la clé de compréhension des démarches adoptées dans la conduite du mandat qui lui est confié.

Plutôt que d'une "présentation de cas", c'est donc d'une tentative de formalisation d'une pratique dont il est question ici. D'abord, parce que le contexte de mon intervention est en "grandeur réelle", et qu'il comporte des enjeux importants pour les différents acteurs qui y sont impliqués, tant au niveau de la démarche qui leur a été proposée que des résultats auxquels celle-ci a permis d'aboutir et des "risques" de changement qui peuvent en découler. D'où l'option prise d'une description relativement détaillée de la démarche conduite et des interrogations qu'elle suscite.

Ensuite parce qu'en tant que consultant, je n'occupe pas la place d'un simple observateur extérieur d'une action ou d'un système qui évolueraient devant moi, "en dehors" de moi: au contraire, en m'immisçant dans ce système, avec un rôle bien déterminé, je deviens un élément du système, j'entre en interaction avec les éléments (institutions, personnes, règles...) qui le composent, je suis impliqué et je m'implique. Mes interventions, à quelque niveau qu'elles se situent, provoquent des réactions dans le système, donc à mon niveau également. D'où

1. L'apprentissage des peintres en automobiles dure 3 ans, comprenant à Genève deux périodes de cours pratiques en atelier à l'école professionnelle (en première et dernière année), le reste étant partagé entre la formation à l'école professionnelle à raison d'un jour par semaine et la formation dans l'entreprise quatre jours par semaine.

l'importance, vitale à mon sens, de m'interroger constamment sur ce qui se passe en dehors de moi et en moi, de "réfléchir sur l'action en cours d'action", de questionner sans cesse ce cadre de référence pluriel que j'évoquais plus haut, en vue de pouvoir gérer au mieux les incidences, attendues ou non, de mes interventions sur le système, les institutions et les personnes qui le composent et sur moi-même. E. Enriquez, abordant la consultation et l'intervention dans une organisation selon une perspective psychanalytique, met bien en évidence ces enjeux liés à la position du consultant: "L'intervenant (individu ou équipe) travaille en *intériorité*. Il est *impliqué* dans la situation, ce qui signifie que sa *présence* fait apparaître certains problèmes, permet à un nouveau type de discours de s'énoncer et de conduite de se révéler. En tout état de cause, il devient le lieu de projections, d'identification ou de contre-identification et surtout un "enjeu", chaque membre du groupe essayant de lui faire jouer le type de rôle qui peut le rassurer ou asseoir son pouvoir."²

Enfin parce qu'un certain recul par rapport à l'action menée - recul temporel certes, mais qui ouvre également à un recul d'expérience et de conceptualisation - permet de porter sur elle un regard nouveau, une nouvelle forme de compréhension, d'identifier, de nommer, de donner sens à certains gestes, certaines réactions qui relevaient parfois d'un jugement spontané, d'une intuition "sur le moment". Or rendre compte de cette "réflexion sur l'action en cours d'action" et de l'interprétation rendue possible a posteriori par la prise de distance me paraît élargir d'une "épistémologie de la pratique"³, c'est-à-dire donner corps à une identification et une formalisation d'un savoir "caché" issu de l'agir professionnel.

La demande à l'origine de mon mandat émane du Conseil central interprofessionnel (CCI), organe tripartite (partenaires sociaux et État) de surveillance de la formation professionnelle à Genève, et date de mars 1993. Faisant état des constats suivants:

"- le nombre élevé d'échecs constatés (93 %) aux examens de fin d'apprentissage de peintre en automobiles en juin 1993;

2. Enriquez, E., "L'organisation en analyse", Paris, PUF, 1992, p. 327

3. Cf. Schön, D., "A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes", in "Savoirs théoriques et savoirs d'action", sous la direction de J.-M. Barbier, Paris, PUF, 1996, pp. 201-222

- les mesures mises en place par les partenaires sociaux dans le secteur de la carrosserie;
- l'apparente inadéquation entre l'enseignement dispensé tant par les maîtres d'apprentissage que par les enseignants de l'école professionnelle et les résultats obtenus;
- les échecs nouvellement enregistrés (40 %) à la fin du premier semestre parmi les apprentis répétant leur dernière année",

le CCI demande la réalisation d'une évaluation pédagogique visant à

- "- Détecter les causes réelles des échecs dans les différentes matières enseignées à l'école.
- Évaluer les méthodes d'enseignement utilisées, leur adaptation à la population visée et au niveau d'examen requis.
- Analyser les mesures d'appui mises en place par les partenaires sociaux.
- Émettre toute proposition utile visant à l'amélioration de la formation dans les métiers de la carrosserie se rapportant
 - a) à l'enseignement professionnel,
 - b) aux mesures d'appui."

La démarche d'audit a été conduite de mai à décembre 1994, et a donné lieu à un rapport transmis au CCI en janvier 1995.

Outre les aspects d'ordre descriptif, analytique (type de démarche et résultats) et épistémologique liés à la démarche d'audit mentionnés ci-dessus, l'intérêt de la présentation de cette démarche réside également dans la réflexion qu'elle peut inspirer à propos des dispositifs de formation professionnelle initiale en général, et à propos des moyens mis en oeuvre et des défis à relever en matière de formation professionnelle face à des publics de faible niveau scolaire.

2. LA DÉMARCHE ADOPTÉE

A partir de la demande formulée par le CCI, il s'est agi pour moi d'élaborer un projet d'évaluation qui fasse l'objet d'un consensus avec le commanditaire, de conduire ce projet, et de rendre compte de ses résultats au commanditaire. Je présenterai

dans ce chapitre les différentes étapes réalisées, de la demande initiale à la présentation du rapport final au CCI.

2.1 L'analyse de la demande

La première phase a consisté dans l'analyse de la commande, la demande d'évaluation. Cette étape revêt toujours une importance capitale, car elle doit permettre certes de clarifier les attentes du commanditaire, mais également de détecter les éléments implicites sous-jacents à ce qui est formulé, ainsi qu'à la forme elle-même de la demande et à ses voies de transmission. Seule une analyse pertinente de ces éléments "non-verbaux", tacites, analyse qui ressort également d'un certain "flair", peut déboucher sur l'élaboration d'un projet qui soit acceptable pour tous les acteurs concernés. Par ailleurs, il est nécessaire aussi d'arriver à comprendre pourquoi la demande est présentée à ce moment précis, et ce qui a déclenché une mise en mouvement de l'organisme commanditaire.

Formulée selon les termes cités plus haut, la demande a été transmise, au nom du CCI, par un de ses membres, par ailleurs à la tête d'une institution impliquée dans le dispositif de formation des apprentis peintres en automobiles. J'ai donc dans un premier temps rencontré cette personne ainsi que le responsable, dans cette même institution, du secteur concerné. D'emblée, au cours de ce premier entretien, la situation m'est apparue extrêmement complexe, avec des tensions très fortes entre les différents acteurs et institutions impliqués dans le dispositif de formation, chacun m'étant présenté comme rejetant "la faute" sur les autres. Par ailleurs, si les échecs massifs aux examens de fin d'apprentissage en 1993 constituent un des motifs évoqués dans la demande, cet entretien a révélé, d'une part, que cette situation n'était pas nouvelle et que les difficultés remontaient en réalité à bien plus longtemps, et d'autre part qu'un recours avait été déposé contre cette session d'examens par un syndicat mandaté par plusieurs apprentis en échec, syndicat ayant à sa tête le président en cours du CCI. Ce recours, d'ailleurs rejeté par l'autorité compétente (le Département de l'Économie Publique à l'époque), les prescriptions formelles de la loi et du règlement ayant été jugées respectées, a donc joué en l'occurrence un rôle de détonateur, révélant au grand jour les difficultés et les tensions existantes. Le commanditaire souhaitait donc que l'évaluation soit réalisée rapi-

dement, et que le rapport final soit rendu pour la fin de l'année scolaire au plus tard, ce qui laissait un délai de moins de trois mois.

Au terme de ce premier entretien, j'avais pu négocier un certain nombre de points avec mes interlocuteurs, notamment: la garantie de pouvoir accéder à toutes les données qui me paraîtraient nécessaires, et de rencontrer librement toute personne que je jugerais utile; un appui logistique de leur institution, dans la mesure où cela ne risquait pas de mettre en cause la neutralité de ma position; la constitution d'un groupe de pilotage de la démarche, dont les membres seraient à définir; un report du délai de reddition du rapport d'évaluation à l'automne, la situation m'apparaissant comme trop complexe pour fournir un travail sérieux en moins de trois mois; la garantie que le CCI adresserait une lettre présentant le mandat qui me serait confié à toutes les personnes susceptibles d'être concernées par mon intervention. Enfin, il fut convenu qu'à partir des éléments dont je disposerais, je ferais une proposition écrite au CCI quant à une reformulation du mandat, l'élaboration d'un projet de démarche et d'un budget.

2.2 *L'élaboration du projet*

Phase de recherche des critères et indicateurs pertinents par rapport à une situation et un contexte donnés mais étrangers au consultant, phase de négociation avec le commanditaire, l'élaboration du projet constitue une étape particulièrement délicate dans la mesure où elle doit conduire, à partir d'hypothèses reposant sur les premières informations obtenues, à une démarche adéquate par rapport à la situation en cause et à un consensus entre mandataire et mandant sur les objectifs poursuivis et les moyens mis en oeuvre. Consensus qui ne signifie pas pour autant que l'une et l'autre partie donnent la même signification aux éléments qui en font l'objet, bien que tout soit fait pour tenter de lever au maximum toutes les ambiguïtés: le référentiel du mandant reste en tout état de cause différent de celui du mandataire, et donc les fondements de l'interprétation donnée par l'une et l'autre partie ne sont pas identiques.

De fait, cette étape a duré près de deux mois avant qu'un projet définitif soit accepté sans réserve par le CCI, après deux

propositions ayant fait l'objet d'amendements, en particulier au niveau du budget (à resserrer au maximum) et de certaines démarches proposées (notamment les entretiens collectifs réunissant des acteurs appartenant à différents organismes⁴), dont les objectifs n'étaient pas suffisamment explicités pour être comprises par le commanditaire⁵. Les négociations, sur ce dernier point surtout, illustrent bien l'espace qui sépare les référentiels respectifs, et la nécessité d'un dialogue en vue de clarifier les attentes du commanditaire, mais également de lui permettre d'entrer dans un processus de compréhension du fait que la réponse adéquate à ses attentes n'est pas forcément celle attendue a priori. Cette phase de négociation constitue également l'espace qui doit permettre que se crée une relation de confiance entre les deux parties, l'une et l'autre se reconnaissant différentes, mais reconnaissant aussi à l'autre sa spécificité et ses compétences dans le domaine qui est le sien. De cette confiance réciproque pourra alors émerger, pour le consultant, un espace de liberté qui lui garantit une certaine marge de manœuvre, et pour le commanditaire une attitude d'ouverture face à une réponse dont il ne perçoit pas forcément tous les enjeux, mais dont il accepte de prendre le risque.

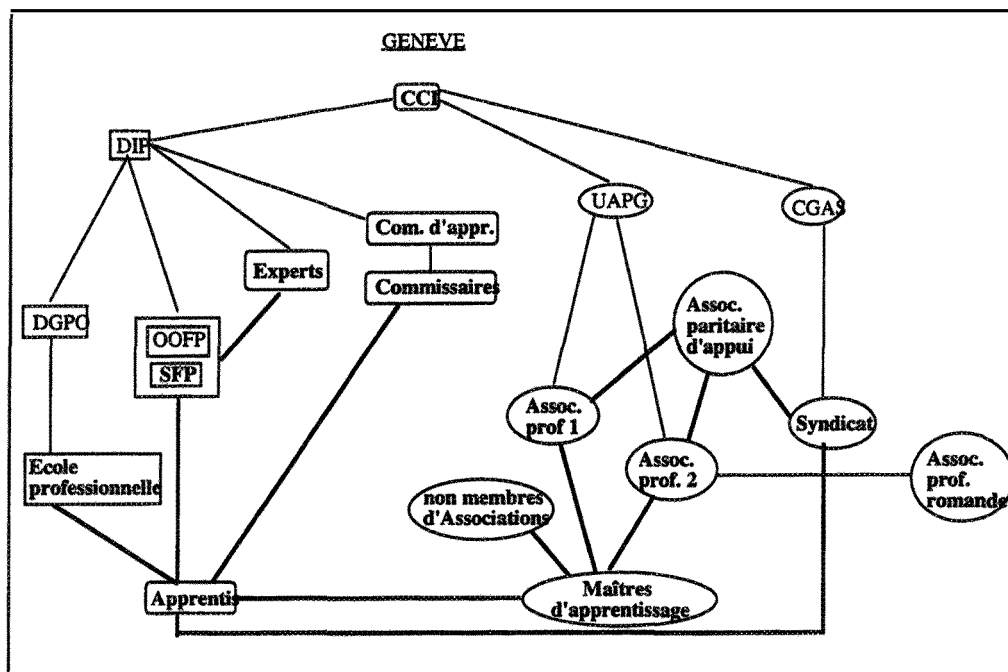
La première proposition a été soumise deux semaines après le premier entretien évoqué ci-dessus. Deux semaines durant lesquelles j'ai rassemblé le maximum d'informations, à commencer par l'identification des groupes d'acteurs impliqués dans le dispositif de formation.

4. Deux remarques du CCI ont été formulées à ce sujet:

- Il importe que chaque groupe énuméré soit entendu séparément et non pas, comme semble-t-il prévu, sous la forme d'entretiens collectifs;
- Il conviendrait d'indiquer le but précis qui est poursuivi par la mise sur pied d'une journée d'entretien collectif final."

Ces remarques s'inscrivent indubitablement dans le contexte de tension extrême qui prévalait entre les différents groupes d'acteurs du dispositif.

5. Je reviendrai plus loin sur les objectifs des différentes démarches proposées.



Organigramme des groupes impliqués dans la formation des apprentis peintre en automobiles à Genève

L'organigramme du dispositif révèle la complexité de celui-ci - liée en partie à la structure de l'apprentissage dual en Suisse - et la multiplicité des instances et des acteurs impliqués: les instances cantonales dépendant du Département de l'Instruction Publique (DIP), soit le Service de la formation professionnelle (SFP) chargé, au regard de la Loi fédérale sur la formation professionnelle, de la surveillance de l'apprentissage, et l'école professionnelle, qui dépend directement de la Direction générale de l'enseignement secondaire postobligatoire (DGPO); les partenaires sociaux, soit deux associations professionnelles et un syndicat, tous rattachées à leur organisation faîtière respective; les maîtres d'apprentissages, membres ou non d'une association professionnelle; une association paritaire d'appui aux apprentis, mise en place par les partenaires sociaux; la commission d'apprentissage, les commissaires et les experts, nommés, sur proposition des partenaires sociaux, par le DIP; et bien entendu, au coeur du dispositif, les apprentis; enfin, l'association professionnelle romande, impliquée dans l'élaboration des épreuves théoriques des examens de fin d'apprentissage. Le CCI, de par sa fonction, est également impliqué indirectement. Enfin, bien qu'il ne figure pas sur l'organigramme, l'Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail (OFLAMT) édicte les règlements d'apprentissage auxquels les

cantons doivent se conformer pour la formation des apprentis. Les relations entre ces différents groupes sont de fait plus complexes encore que celles indiquées dans l'organigramme, dans la mesure où, par exemple, certains maîtres d'apprentissages peuvent être commissaire, ou expert, ou même les deux à la fois.

Ma relation au commanditaire s'est également clarifiée durant cette phase d'élaboration du projet, notamment à travers deux éléments: la présidence du CCI a été reprise durant cette période par une personne totalement étrangère au dispositif, et, alors que mon premier interlocuteur a continué à jouer un rôle d'intermédiaire entre le CCI et moi-même pour les deux premières propositions de projet, la troisième a été négociée directement avec le nouveau président du CCI. De ce fait, ma position de "neutralité" face aux divers groupes en tension s'en trouva renforcée, mon interlocuteur privilégié pour toute la suite de la démarche n'étant lui-même impliqué personnellement d'aucune façon dans le dispositif de formation, si ce n'est par sa fonction à la tête du CCI. Dans le même sens, le CCI émit le souhait que le groupe de pilotage soit une instance extérieure composée de personnes totalement neutres, dans le but de contribuer à une meilleure acceptation de la démarche d'évaluation par les différents acteurs. Le rôle imparti à ce groupe de pilotage, composé de deux membres de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) et d'un membre du Service de la recherche sociologique (SRS) spécialiste de la formation professionnelle, fut de m'appuyer et de superviser mon mandat, et de fonctionner comme groupe d'experts lors de l'entretien collectif final. Je pus compter sur leur appui précieux dès la phase d'élaboration du projet.

2.3 Le mandat et la démarche acceptés par le CCI

Le projet élaboré a délibérément écarté une évaluation directe des méthodes d'enseignement utilisées, de leur adaptation à la population visée et au niveau d'examen requis, ainsi qu'une évaluation des mesures d'appui (§ 2 et §3 de la demande du CCI): d'une part, une telle évaluation s'avérerait irréalisable en raison des limites temporelles et budgétaires imposées par le commanditaire; d'autre part, les premiers éléments dont je disposais permettaient de faire l'hypothèse de difficultés importantes au niveau du fonctionnement du dispositif, ce qui pous-

forme d'une démarche d'audit. Par ailleurs, l'ancienneté apparente des problèmes m'engagea à procéder à une analyse diachronique remontant sur une quinzaine d'années. Enfin, les examens de fin d'apprentissage étant élaborés, pour la théorie, par l'association professionnelle romande, et donc identiques dans les différents cantons romands, il me parut utile d'inclure une brève analyse des résultats obtenus et des dispositifs existant dans d'autres cantons romands.

Les termes des objectifs généraux du projet accepté par le CCI furent les suivants:

"Au vu d'une première analyse des informations recueillies et du dossier reçu, la forme apparemment la plus adéquate pour répondre, dans les limites budgétaires imposées, à votre demande consiste à organiser un audit. Il s'agirait dans le cas présent d'une procédure construite et négociée, visant, en réunissant tous les partenaires concernés, à une étude ciblée des facteurs pouvant jouer un rôle dans la formation des apprentis peintres en automobiles, afin d'identifier et de comprendre les problèmes rencontrés, de poser des hypothèses quant à leurs origines, et de dégager des scénarios ouverts en vue d'y remédier.

Les avantages de cette démarche résident d'une part dans la participation des partenaires concernés à une prise de conscience, à l'analyse et à l'interprétation des éléments identifiés comme problématiques, ainsi qu'à l'élaboration de nouvelles orientations en vue d'une amélioration et d'une plus grande adéquation de la formation dispensée; et d'autre part dans le souffle nouveau apporté par le regard extérieur des intervenants de la FPSE et du SRS tant à la démarche d'analyse qu'à la recherche de propositions pertinentes visant à des solutions appropriées. La réflexion menée lors de l'entretien collectif final se fonde sur un dossier et un rapport préalablement constitués par le mandataire."

La démarche prévue comprenait cinq types d'actions:

■ **La constitution d'un dossier de base, impliquant :**

- collecte de documents et d'informations concernant la formation dispensée à Genève et les candidats concernés.
- collecte de documents et d'informations sur la même formation dans d'autres cantons romands.

- entretiens individuels avec différents acteurs de la formation, et éventuellement observations sur le terrain.
- dépouillement et analyse des données récoltées (faits objectifs).

■ **Des entretiens collectifs réunissant, par sous-groupes, des représentants des acteurs de la formation:**

- des apprentis de 3^{ème} et de 2^{ème} année + des jeunes peintres ayant terminé leur apprentissage en 1992 et 1993.
- des enseignants de l'école professionnelle + des maîtres d'apprentissage + des commissaires d'apprentissage, + des experts + des membres de l'association paritaire d'appui.
- des représentants des partenaires sociaux, des instances "officielles" de l'État (DIP, SFP, École professionnelle) et du CCI.

Objectifs: dans la ligne des objectifs généraux énoncés ci-dessus, permettre à chacun, dans les sous-groupes, de présenter, selon sa propre analyse, son opinion sur la formation dispensée et sur les causes des difficultés constatées, et de définir, après discussion, les pistes qui lui paraissent susceptibles de contribuer à une amélioration de la formation.

■ **La rédaction d'un rapport intermédiaire** en vue de l'entretien collectif final, comprenant une synthèse des éléments observés et récoltés, la mise en évidence des convergences et divergences dans les opinions et propositions émises, une interprétation de ces résultats, la formulation d'hypothèses et l'élaboration de pistes de réflexion pour l'entretien collectif final.

■ **Une journée d'entretien collectif final** réunissant des représentants de tous les partenaires concernés par la formation des apprentis peintres en automobiles (avec le souci que les diverses sensibilités soient représentées dans chaque groupe) et le groupe d'experts (groupe de pilotage).

Objectifs: sur la base du rapport intermédiaire, les partenaires de la formation et les membres du groupe d'experts discutent des résultats de l'analyse de situation effectuée par le mandataire, des points de vue émis par les différents partenaires audités, des hypothèses formulées et des différentes pistes suggérées en vue d'une amélioration de la formation des apprentis peintres en automobiles. Cet échange doit permettre d'aboutir à l'élaboration et à la formulation de propositions pertinentes qui puissent être acceptées par les différents acteurs de la formation.

Le texte du mandat précisait que "le choix de cette procédure s'appuie sur le constat que des changements novateurs n'ont

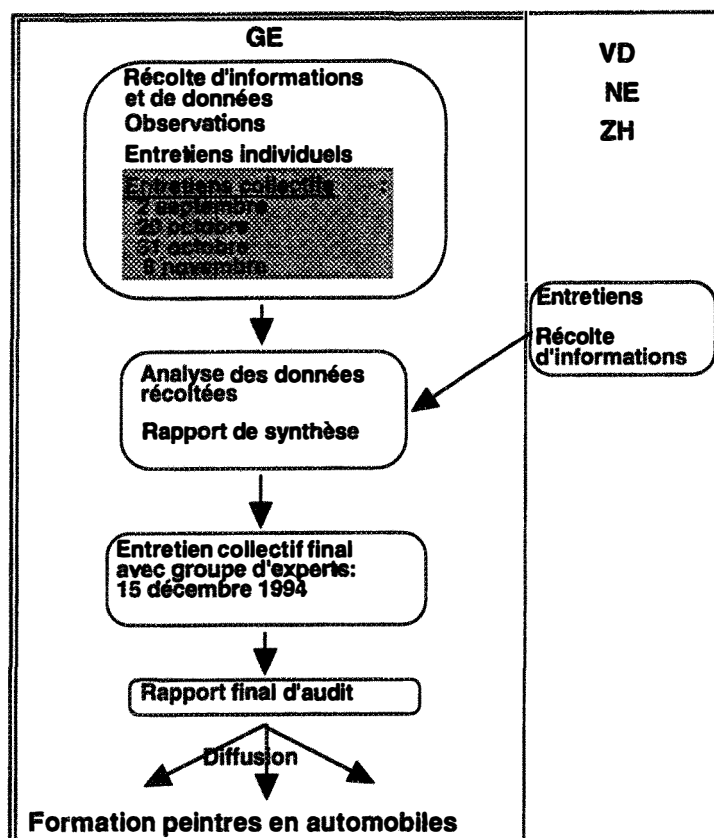
lieu que si les acteurs eux-mêmes participent à l'analyse, la compréhension et l'évaluation de la situation passée, actuelle et future, et s'ils prennent une part active à l'élaboration de nouvelles orientations et des conditions concrètes de leur mise en oeuvre."

■ La rédaction du rapport final d'Audit

Par ailleurs, compte tenu du temps écoulé depuis la demande initiale et de la période des vacances d'été, peu propice à réunir les acteurs de la formation, il était convenu que la journée d'entretien collectif final aurait lieu en septembre, et que le rapport soit rendu à fin octobre.

2.4 *Le déroulement de l'Audit*

Dans ses grandes lignes, l'Audit a pu être réalisé conformément au plan prévu. Néanmoins, comme dans toute démarche de ce type impliquant fortement les acteurs, un certain nombre d'événements nécessitèrent des régulations en cours de processus. En particulier, suite à un accident qui m'a immobilisé durant une longue période, tous les entretiens collectifs durent être remis à l'automne, et le délai du rapport final à fin janvier 1995. De fait, cet étalement dans le temps fut bénéfique au processus engagé, et permit, de manière bien involontaire mais salubre, de "calmer le jeu", grâce à la coupure de l'été, suite à des problèmes de fuites apparus aux examens finaux de juin qui avaient fait monter la tension entre les partenaires, et d'aborder les entretiens collectifs dans un climat quelque peu plus serein. Je me limiterai à présenter et commenter ici les éléments principaux de la réalisation des différentes phases de l'Audit.



2.4.1 La récolte et l'analyse des données "factuelles"

Parmi les documents étudiés en vue d'entrer dans une compréhension des éléments significatifs pour la formation des apprentis peintres en automobiles, on peut citer: la Loi fédérale sur la formation professionnelle, la Loi cantonale et son règlement d'application, le règlement d'apprentissage, le dossier de présentation de la profession de l'Office de formation et d'orientation professionnelle; par rapport au problème spécifique posé: les divers textes ayant trait au recours, des textes internes concernant des analyses de la situation et des mesures prises, des documents relatifs aux tests d'aptitudes précédant l'entrée en apprentissage, des documents relatifs à la formation offerte par l'école professionnelle, des documents relatifs aux examens (épreuves, organisation, séances d'experts, etc.), des documents sur le type de prestations offertes par l'association paritaire d'appui et les rapports annuels de cette association, divers articles de presse, des documents d'analyse de la situation datant de 1986 et 1990; les listes des maîtres d'apprentissage et entreprises formant des apprentis, des commissaires, des

experts, des apprentis, des enseignants et autres intervenants; pour tous les candidats aux examens de 1978 à 1994: leurs résultats détaillés aux examens de fin d'apprentissage; en sus, pour les candidats de 1984 et de 1990 à 1994: les fiches de résultats aux différentes branches durant leur scolarité professionnelle, et des données personnelles quant à leur "historique de scolarité" et leur nationalité.

2.4.2 *Les observations*

Celles-ci furent relativement limitées, l'option ayant été prise de privilégier les rencontres avec les acteurs. Par ailleurs, j'avais exclu des observations en classe, pour les raisons évoquées plus haut (2.3, §1). Entrée et sortie d'apprentissage constituant, selon de nombreux acteurs, des points sensibles, mes observations portèrent sur le déroulement des tests d'aptitudes organisés par les partenaires sociaux avant l'entrée en apprentissage, les cours pratiques en atelier à l'école professionnelle, le déroulement de certaines sessions d'examens de fin d'apprentissage en pratique, et le déroulement de deux sessions de notation des examens de pratique par les experts. Néanmoins, tous les entretiens individuels avec les différents acteurs de la formation se déroulèrent sur leur lieu de travail (atelier, classe, entreprises, locaux de l'association paritaire d'appui, etc.), ce qui me permit également d'observer sur place les conditions de travail et de formation des apprentis et de m'imprégner du "monde" de la carrosserie.

2.4.3 *Les entretiens individuels*

J'ai rencontré en entretiens individuels de deux à quatre heures une trentaine de personnes, sélectionnées de manière à auditionner des représentants de tous les types de partenaires concernés par la formation, et que l'on peut répartir en six catégories:

- des responsables d'instances officielles étatiques (SFP, École professionnelle)
- des personnes impliquées directement dans la formation (maîtres d'apprentissage, enseignants des branches professionnelles et de culture générale, moniteurs de l'association paritaire d'appui)
- des professionnels chargés de la surveillance de l'apprentissage et de la certification (commissaires, experts)

- des représentants des partenaires sociaux (associations professionnelles, syndicat)
- des personnes externes susceptibles d'apporter, par leurs compétences en matière d'apprentissage, un éclairage pertinent.
- des représentants de la formation des apprentis peintres en automobiles des cantons de Vaud, Neuchâtel et Zürich. Ce dernier canton n'avait pas été prévu dans le projet initial. Cependant, les entretiens menés en Suisse romande ont fait apparaître une différence de types de population entre les apprentis de ces cantons et ceux de Genève. J'ai donc décidé de prospecter également à Zürich, avec l'hypothèse que les caractéristiques démographiques de ce canton (urbain, avec une population d'origine étrangère importante) seraient plus proches de celles de Genève, et que la comparaison pourrait s'avérer utile.

Par ailleurs, au cours de l'audit, une classe d'apprentis en formation a émis le souhait de pouvoir m'exprimer leur point de vue, et la direction de l'école a accepté que je les rencontre durant les heures de classe, sans témoins pour garantir la confidentialité et la libre expression de ces jeunes. La formule, avec eux, d'un entretien de groupe a grandement facilité le dialogue.

Enfin, certains acteurs prirent l'initiative, parfois à la suite des entretiens collectifs, de me contacter pour me transmettre des informations complémentaires ou des documents dont ils jugeaient utile que j'aie connaissance.

L'objectif des entretiens avec les acteurs du dispositif étant de permettre à chacun d'exprimer le plus librement possible son vécu par rapport à cette formation, son avis sur les difficultés ressenties, sur les tensions, sur ce qui pourrait permettre d'amener des changements positifs, je n'avais pas prévu de grille d'entretien au sens propre du terme. Certains pouvaient craindre que je sois là pour "contrôler" leurs activités, leur manière de faire, les "évaluer". C'est là une attitude défensive tout à fait compréhensible de la part d'acteurs à qui l'on impose une démarche d'audit, et pour lesquels je pouvais être susceptible de représenter un réel danger. La première chose consistait donc toujours à établir une relation de confiance, à travers une attitude d'écoute active, d'empathie à certains moments, sans jamais porter de jugement, mais en essayant de leur permettre de mettre des mots sur des sentiments parfois violents, de préciser leur pensée, de verbaliser des choses encore souvent confuses..., pour tenter ensuite de comprendre avec

eux, de tisser des liens porteurs de sens⁶. Conduire un entretien n'est pas qu'une affaire de technique: cela fait d'abord appel à ce savoir clinique que j'ai mentionné dans l'introduction, et que j'essaierai de mieux cerner dans le chapitre 4. La plupart des personnes auditionnées se sont montrées très concernées par la situation, collaborantes, et ont pu profiter de cet espace de parole avec beaucoup de franchise: pour nombre d'entre elles, c'était la première fois qu'on prenait réellement en considération leur avis sur le sujet.

Quant aux entretiens avec des personnes externes ou d'autres cantons, ils visaient essentiellement à recueillir des informations et/ou discuter des hypothèses de travail. Dans le canton de Vaud, j'ai été reçu par le doyen de l'école professionnelle et un enseignant des branches professionnelles théoriques, dans le canton de Neuchâtel par le directeur de l'école professionnelle et un enseignant des branches professionnelles théoriques. Dans le canton de Zürich, j'ai rencontré le directeur de l'école professionnelle, deux enseignants des branches de culture générale, un enseignant des branches professionnelles, un maître d'appui, un enseignant responsable de la formation élémentaire et l'inspecteur du Service de la formation professionnelle. Ces divers entretiens ont constitué un apport précieux pour la suite de l'audit, permettant de découvrir la diversité des pratiques en matière de formation professionnelle entre les cantons et d'ouvrir un certain nombre de pistes de réflexion pour l'entretien collectif final. Par ailleurs, le fait que les entretiens dans les autres cantons n'aient pu avoir lieu qu'à l'automne s'est révélé très profitable, dans la mesure où les analyses de données et des entretiens individuels auxquelles j'ai pu procéder durant l'été m'ont permis d'être mieux à même de dialoguer avec mes interlocuteurs et de tirer un plus grand bénéfice de ces rencontres.

6. Enriquez (op. cit., p. 149), toujours dans une optique analytique, formule deux règles à respecter par le chercheur ou le praticien face aux phénomènes étudiés:

" 1) les accepter tels que les acteurs les formulent dans leur vécu.

2) tenter ensuite de rétablir la chaîne signifiante avec ce qu'elle comporte nécessairement de blancs, de lacunes, de contradictions ou d'hésitations, pour traduire autant que faire se peut le message dans son intégralité"

2.4.4 Les entretiens collectifs

Les craintes sous-jacentes aux remarques du commanditaire face à des entretiens rassemblant divers groupes d'acteurs n'étaient pas dénués de tout fondement! Les entretiens individuels m'avaient permis de mesurer le degré de tensions et les difficultés importantes de communication qui régnaient entre les divers partenaires de la formation: les rapports entre les acteurs apparaissaient entachés de blocages, manques de confiance réciproque, rivalités, concurrence, rejet des responsabilités les uns sur les autres, difficultés relationnelles... Et ce n'est pas sans une certaine appréhension que j'abordais cette phase pourtant décisive, à mon sens, de l'audit - j'avais en l'occurrence prévu dès l'élaboration du projet la collaboration d'une collègue à la coanimation des entretiens collectifs - . Pour la première fois, les différents partenaires de la formation allaient se trouver réunis, et pouvoir se dire en face ce que chacun pensait et n'exprimait jusqu'alors qu'avec "ses proches"! Or, selon mon hypothèse de travail, c'était bien là le défi à relever: offrir un espace commun de parole, d'échange et de réflexion à ces diverses personnes qui assument la formation des apprentis peintres en automobiles "chacune de leur côté", sans parvenir à communiquer, ou en communiquant mal entre elles. Espace aussi d'expression de sentiments accumulés, ruminés, ravalés. Car il me paraît illusoire de vouloir parvenir à un dialogue susceptible de devenir constructif en faisant l'économie de l'expression de tous ces non-dits. La phase d'entretiens individuels avait certes contribué indirectement, pour les personnes avec lesquelles je m'étais déjà entretenu, à préparer ces rencontres, en ce sens qu'elle avait favorisé l'établissement d'une relation de confiance entre chaque acteur et moi-même, et permis aux uns et aux autres de mettre des mots sur ce qu'ils ressentaient, de le verbaliser face à un interlocuteur qui puisse non seulement écouter, mais entendre, et par là de diminuer quelque peu la charge affective accumulée. Rien cependant ne garantissait a priori que la confrontation puisse réellement déboucher sur un scénario positif.

Étant donné le grand nombre de personnes impliquées dans la formation des apprentis peintres en automobiles, il a fallu évidemment procéder, pour les entretiens collectifs également, à un choix, établi de manière à obtenir autant que possible une représentativité des divers acteurs et des diverses tendances. Une telle sélection, réalisée à partir de listes d'une part, mais aussi à partir des informations recueillies dans les

entretiens individuels, comporte toujours une part d'arbitraire. Parmi les personnes convoquées, j'en avais déjà auditionné certaines individuellement, certaines autres étaient présentes lors des phases d'observation, mais je n'avais pas encore eu de contact personnel avec les autres, ce qui joua sans doute un rôle dans les réponses aux convocations. L'option prise pour la constitution des groupes auditionnés visait, dans un premier temps, à tenir compte du type d'implication des acteurs dans le dispositif, c'est-à-dire à réunir d'une part les acteurs ayant des responsabilités institutionnelles vis-à-vis de la formation (direction de l'école professionnelle, responsables du SFP, des partenaires sociaux, du CCI, commission d'apprentissage: une rencontre), d'autre part les acteurs directement impliqués dans la formation et l'évaluation des apprentis (enseignants, maîtres d'apprentissage, moniteurs de l'association paritaire d'appui, commissaires d'apprentissage, experts: trois rencontres avec chaque fois un groupe mixte⁷ différent), et enfin ceux qui étaient ou avaient été en formation (apprentis et anciens apprentis ayant obtenu ou non leur CFC dans les trois années précédentes: une rencontre). En effet, il paraissait opportun de ne réunir des représentants de tous les groupes d'acteurs, quel que soit leur type d'implication, que lors de l'entretien collectif final, durant lequel ils pourraient tenter de formuler ensemble des propositions à partir de tout ce qui aurait été "mis sur la table" lors des entretiens en sous-groupes.

Le déroulement proposé pour les entretiens collectifs reposait sur les mêmes bases: un temps de travail en sous-groupes mixtes, dont les résultats devaient être inscrits sous forme de mots-clés sur des flipcharts; un temps de mise en commun du travail de chaque sous-groupe; un temps de débat. Avec l'accord des participants, tous les entretiens ont été enregistrés, garantie leur ayant été donnée que les enregistrements ne serviraient qu'à mon usage personnel pour l'élaboration du rapport, et qu'aucune citation personnalisée ne serait divulguée. Les consignes données pour le travail en sous-groupes étaient les suivantes:

Chaque groupe procède, de son point de vue, à une analyse de la formation des apprentis peintres en automobiles en essayant de dégager et définir:

7 . Par "groupe mixte", j'entends un groupe comprenant des représentants de tous les groupes de partenaires présents.

1. les points forts, ce qui marche bien
2. les difficultés rencontrées, les domaines où ces difficultés apparaissent
3. les causes probables de ces difficultés
4. les pistes imaginables en vue d'une amélioration de la formation dispensée.

Quelques axes apparus lors des entretiens individuels peuvent soutenir cette analyse:

- la population d'apprentis concernés
- les conditions d'entrée en apprentissage
- la relation et la communication entre les "acteurs" de la formation
- le rôle de chacun des acteurs dans la formation et dans l'accompagnement des apprentis
- le programme de formation, les méthodes pédagogiques; la formation des formateurs.
- les mesures d'appui disponibles
- les conditions de passage d'un degré à l'autre et les exigences de l'examen final.

Les consignes de l'entretien collectif avec les apprentis et jeunes peintres ont cependant été adaptées à leur situation dans le dispositif de formation:

1. Pour quelles raisons avez-vous entrepris l'apprentissage de peintre en automobiles?
2. L'examen d'aptitude vous paraît-il suffisant pour déterminer les conditions nécessaires pour réussir à suivre cette formation? Si ce n'est pas le cas, pourquoi?
3. Dans la manière dont vous êtes (ou avez été) formés à votre métier, quels sont
 - les points positifs, ce qui marche bien
 - les difficultés, ce qui marche moins bien
 - dans l'entreprise, avec votre maître d'apprentissage
 - à l'école professionnelle, avec les enseignants

Essayez de dire pourquoi ça marche, pourquoi ça ne marche pas, et comment on pourrait améliorer la formation.

Dans l'ensemble, les objectifs visés par ces entretiens ont été atteints. Les personnes présentes ont pu s'exprimer, com-

muniquer entre elles, même si parfois le ton était violent ou acerbe. Elles ont pu prendre conscience que les autres acteurs étaient confrontés à des difficultés analogues, prendre connaissance de l'analyse de la situation faite par les autres acteurs, et essayer de formuler ensemble des propositions de remédiation. Il est cependant apparu qu'un groupe d'acteurs n'avait pas été pris en considération, et pas invité à participer aux entretiens: les parents des apprentis. Je considère a posteriori cette lacune comme une erreur, dans la mesure où la démobilisation des parents face à la formation de leurs adolescents s'est révélée comme un facteur important pour une majorité des acteurs présents.

Les personnes choisies pour ces entretiens collectifs, au nombre de 89, avaient été convoquées par une lettre personnelle, et le taux de présence effectif fut de 65%. Si en général les groupes présents étaient relativement équilibrés, une des séances se déroula avec un seul représentant d'un des groupes d'acteurs, six autres étant absents. Cette situation donna lieu à une réaction très vive de la part d'un des autres groupes d'acteurs présents, qui écrivirent une lettre au CCI, avec copie aux plus hautes instances concernées, y compris à la Conseillère d'Etat Présidente du DIP, remettant en cause leur participation à la suite de l'audit si les conditions d'une participation représentative de tous les partenaires de la formation ne pouvait être garantie. Il s'ensuivit un échange de correspondance virulent, via le CCI, entre ces partenaires. Le président du CCI me fit alors part de son intention d'intervenir fermement auprès des acteurs qui n'avaient pas été présents à la séance en question. Or une telle intervention me paraissait risquer de compromettre sérieusement la suite de l'audit, en mettant les acteurs concernés sur la défensive, alors que l'objectif consistait à favoriser une attitude participative de leur part. Par ailleurs, en vertu du mandat qui m'avait été confié, je jugeais impératif que je puisse assurer en toute indépendance la conduite du déroulement de l'audit, y compris s'agissant de m'assurer de la collaboration des personnes impliquées dans le dispositif de formation. Enfin, j'avais pu faire le constat que toutes les personnes avec qui j'avais pu avoir un contact personnel, soit dans le cadre d'un entretien individuel, soit à travers un entretien téléphonique, étaient présentes, alors qu'un contact préalable de ce type n'avait pas eu lieu avec les personnes absentes. Je proposai donc de reprendre moi-même contact personnellement avec les personnes absentes afin de leur expliquer le sens de cette démarche, et de les réunir pour une nouvelle séance. Ces disposi-

tions s'avérèrent judicieuses, et permirent effectivement de m'assurer par la suite d'une collaboration optimale d'une partie de ces acteurs.

Cet incident illustre combien, à mon sens, il est essentiel que d'une part les acteurs auxquels on demande une implication dans une telle démarche - qui, rappelons-le, leur est imposée - bénéficient d'une information personnalisée sur le sens et les enjeux de ce qui leur est demandé, et que d'autre part le consultant maintienne, tout au long de la démarche d'audit, une attitude de dialogue et de concertation tant avec le commanditaire qu'avec les acteurs concernés, en vue d'assurer la régulation du processus, de motiver les acteurs à une attitude participative, et de renforcer la reconnaissance de la spécificité de sa fonction, notamment de sa neutralité et de son indépendance, seules à même de garantir un espace de liberté d'expression aux diverses personnes impliquées dans le dispositif et la réalisation effective du mandat.

2.4.5 Le rapport intermédiaire

En vue de préparer l'entretien collectif final, j'ai rédigé un rapport intermédiaire comprenant notamment une analyse des données factuelles récoltées (en particulier concernant les examens de fin d'apprentissage des 17 dernières années), une synthèse et une analyse des entretiens individuels et collectifs, et une synthèse des propositions émises, d'une part en vue d'améliorer la cohérence du dispositif de formation et d'autre part quant aux rôles des acteurs du dispositif et aux moyens mis en oeuvre.

2.4.6 L'entretien collectif final

Moment-clé de la démarche d'audit, cette journée a réuni 20 représentants de tous les partenaires concernés par la formation des apprentis peintres en automobiles et le groupe de pilotage, fonctionnant comme groupe d'experts. Chacun avait reçu au préalable le rapport intermédiaire, afin de pouvoir en discuter avec les autres membres du groupe d'acteurs qu'il représentait. L'objectif principal de la journée était de parvenir à l'élaboration et à la formulation de propositions pertinentes qui puissent être acceptées par les différents acteurs de la formation, et des conditions concrètes de leur mise en oeuvre. La rencontre se déroula en trois phases:

- un travail en groupes mixtes, durant toute la matinée, devant permettre d'abord à chaque participant de réagir au rapport d'évaluation reçu, et d'arriver ensuite à déterminer ensemble trois points précis de cette évaluation à retenir absolument (où y a-t-il consensus entre les différents acteurs sur les causes de dysfonctionnement?); puis, dans un second temps, chaque groupe devait définir, par rapport à ces trois points, une piste prioritaire de remédiation, selon des critères de pertinence, de faisabilité, de ressources disponibles, de consensus possible.
- une présentation en plénum des résultats des travaux de groupes, et du rapport présentant le point de vue du groupe d'experts qui avait suivi tout le processus comme groupe de pilotage.
- un large temps de débat en plénum, visant à parvenir à un consensus global sur les propositions de remédiations, leur degré de priorité, et les conditions de leur mise en oeuvre.

2.4.7 *Le rapport final*

Enfin, dernière phase de l'audit, l'élaboration du rapport final, qui comprenait une synthèse des analyses et de l'évaluation figurant dans le rapport intermédiaire, et faisait une large place aux diverses propositions formulées lors de la journée d'entretien collectif final. Le rapport fut présenté d'abord au CCI. Cependant, il me paraissait important, en cohérence avec la démarche participative adoptée, seule susceptible de garantir de réelles améliorations dans la formation dispensée, que le rapport soit également transmis à toutes les personnes qui s'étaient impliquées activement dans la démarche d'audit. Cette proposition fut acceptée par le CCI.

3. LES RÉSULTATS

L'audit réalisé avec les apprentis peintres en automobiles s'inscrit dans une problématique beaucoup large liée à la formation professionnelle des jeunes présentant un niveau de scolarité relativement faible, d'où l'intérêt d'une présentation assez exhaustive des résultats de l'audit. Avec l'augmentation

progressive du nombre de jeunes poursuivant leur formation scolaire par des études supérieures, la formation professionnelle se trouve confrontée à de nouveaux défis. En effet, conséquence de ce changement dans la répartition des élèves, au terme de leur scolarité obligatoire, entre les diverses voies de formation, on assiste globalement à un abaissement du niveau de scolarisation atteint par les jeunes qui entrent en apprentissage. Cet effet se répercute à son tour sur la répartition des apprentis entre les différents types d'apprentissage, et les apprentissages pour lesquels les conditions d'accès sont les moins exigeantes sont amenés à recruter leur public parmi des jeunes présentant un niveau scolaire de plus en plus faible, ce qui est le cas, entre autres, pour les peintres en automobiles.

Les résultats de l'analyse des données récoltées et des entretiens individuels et collectifs font l'objet de trois sous-chapitres: d'abord l'analyse des données concernant les candidats aux examens de fin d'apprentissage de 1978 à 1994; ensuite l'évaluation du dispositif de formation en place à Genève; enfin les propositions visant à l'amélioration du dispositif de formation.⁸ Les données et les informations issues des entretiens avec les représentants des autres cantons visités (VD, NE et ZH) seront présentées en anexe, sous la forme d'un tableau comparatif.

3.1 Analyse des volées de candidats de 1978 à 1994

Dans le but d'identifier les principales difficultés qui apparaissent lors des examens finaux, et de dresser un profil des apprentis qui se présentent à ces examens, j'ai procédé à une analyse portant sur les 17 dernières volées d'apprentis. Une première analyse globale a été effectuée sur les résultats, en termes de réussites-échecs⁹, obtenus par tous les candidats qui

8. Quelques uns des éléments figurant dans ce chapitre ont fait l'objet d'un bref article paru dans la revue *Panorama*, no 39, juin 1996, pp. 5-6: "Apprentissage et faibles niveaux de scolarisation".

9. Le règlement d'apprentissage considère comme échec à une branche d'examen tout résultat inférieur à 4. L'obtention du Certificat Fédéral de Capacité (CFC) implique que le candidat ait obtenu une note suffisante à l'examen Pratique et une Moyenne générale des branches d'examen suffisante. Une note insuffisante à une branche peut donc être compensée dans le calcul de la Moyenne générale par un résultat suffisant dans une autre branche. La Moyenne générale est obtenue en additionnant la moyenne des Connaissances professionnelles théoriques, la moyenne de Dessin, la moyenne de

se sont présentés aux examens de fin d'apprentissage de 1978 à 1994, soit un total de 440 candidats. Une seconde analyse plus fine a porté sur les scores individuels, les parcours scolaires et la nationalité des 102 apprentis qui se sont présentés pour la première fois à l'examen final en 1984¹⁰ et de 1990 à 1994 (soit 6 volées).

Le taux d'échec impressionnant de la volée 1993 qui est à l'origine de la demande d'audit a constitué un signal d'alarme. Mais l'analyse des résultats des 17 années considérées met en évidence un taux moyen d'échec important et relativement stable: **près d'un candidat sur deux échoue** lorsqu'il se présente pour la première fois aux examens finaux, et encore près d'un sur trois lors de la seconde tentative. A titre de comparaison, le taux moyen d'échec pour l'ensemble des apprentis qui se présentent aux examens est d'environ un candidat sur quatre pour le canton de VD, un sur cinq pour NE et un sur dix pour ZH. Par ailleurs, un apprenti sur six a abandonné définitivement après un ou plusieurs échecs à l'examen final. Ce taux d'abandon ne tient cependant pas compte de tous ceux, beaucoup plus nombreux, qui abandonnent en cours d'apprentissage, et l'on peut estimer qu'au total **un apprenti sur deux ne termine pas son apprentissage de peintre en automobiles**, avec pour corollaire une perte considérable au niveau de l'investissement financier consacré à cette formation. Ces constats ont permis de ne pas focaliser, comme certains acteurs avaient tendance à le faire, la démarche d'évaluation sur la volée d'apprentis de 1993, mais bien sur l'ensemble du dispositif de formation, de manière globale.

Manifestement, les situations d'échec et les expériences négatives vécues par la majorité de ces jeunes pendant leur scolarité obligatoire ne les prédisposent pas à poursuivre une carrière scolaire: eux-mêmes se définissent comme des "pratiques", des "manuels", et peu d'entre eux apprécient de devoir retourner un jour par semaine à l'école, même professionnelle. On pourrait donc s'attendre à ce que ces apprentis soient plus à l'aise face à des tâches pratiques, et qu'au terme de leur apprentissage, les résultats obtenus à l'examen pratique

Culture générale, et deux fois la note de Pratique, et en divisant la somme ainsi obtenue par 5.

10. La volée de 1984 (soit 10 ans avant la dernière année (1994) considérée dans l'analyse) offre un point de comparaison par rapport aux volées des cinq dernières années, et permet ainsi de constater une éventuelle évolution.

soient meilleurs que ceux obtenus aux branches théoriques. Or, ici encore, les analyses effectuées obligent à relativiser ces préjugés: pour les 440 candidats qui se sont présentés aux examens entre 1978 et 1994, le taux d'échec moyen en pratique (32,3%) est supérieur au taux d'échec à la moyenne générale (28,9%), et de fait, la pratique étant éliminatoire, près des trois quarts des échecs à l'examen final (**taux d'échec moyen de 41%**) sont dus en tout cas à un échec en pratique. Une analyse plus fine sur les 6 volées de candidats déjà évoquées (qui présentent un taux d'échec global de 48%) confirme que **trois apprentis sur quatre qui n'obtiennent pas leur CFC ont échoué en pratique**. Elle montre cependant que, si le taux d'échec en pratique dépasse pour ces volées 36%, leur taux d'échec pour les branches professionnelles théoriques (en dessin et calcul professionnel surtout) approche 50%. Pour les branches de culture générale, on constate surtout un décalage considérable et assez systématique entre les résultats obtenus à l'école et ceux de l'examen final. Ceci peut s'expliquer en partie par le fait qu'à l'examen on juge uniquement le travail rendu, alors que les critères d'évaluation en classe sont plus larges, et prennent aussi en compte la dynamique de la classe et un ensemble de facteurs caractérisant le processus d'apprentissage et l'évolution de l'apprenti, tels que l'effort fourni, la volonté d'apprendre, etc.

Il s'avère donc que nombre de ces apprentis peu enclins aux apprentissages de type scolaire rencontrent aussi des difficultés majeures dans l'apprentissage de leur pratique professionnelle, et qu'ils apparaissent au terme de leur apprentissage comme de "mauvais théoriciens", mais aussi de "mauvais praticiens". D'où une interrogation portée non seulement sur la formation théorique à l'école professionnelle, mais également sur la formation pratique dispensée dans l'entreprise. Enfin la volée 1993, à l'origine de la commande d'audit, se distingue des autres volées considérées par un taux d'échec très élevé à l'examen de fin d'apprentissage, mais surtout par le fait que le taux d'échec est sévère dans toutes les branches d'examen, ce qui soutiendrait l'hypothèse soit d'une volée particulièrement faible, soit de thèmes d'examens particulièrement difficiles cette année-là dans toutes les branches, ce qui, au vu des résultats dans les autres cantons romands, paraît peu vraisemblable.

elon l'avis de la majorité des acteurs de la formation entendus (aussi bien au niveau de l'école professionnelle, des maîtres d'apprentissages, des partenaires sociaux que des experts, des commissaires d'apprentissage ou du SFP), une part

importante des difficultés rencontrées proviendrait de l'origine étrangère des apprentis et du fait qu'ils auraient effectué la plus grande partie de leur scolarité, souvent tronquée, dans leur pays d'origine. Or les résultats de l'analyse approfondie des 6 volées d'apprentis de 1984 et 1990-1994 démentent fortement ce préjugé. Si près de 6 apprentis sur 10 sont effectivement d'origine étrangère (essentiellement italienne, espagnole et portugaise), 84% ont effectué la **totalité** de leur scolarité obligatoire à Genève, et près de la moitié des 16% restants y sont arrivés en cours de scolarité primaire déjà. Manifestement, les difficultés présentées par ces jeunes ne sauraient donc être imputées à des déficits scolaires acquis dans leur pays d'origine. C'est donc bien dans le contexte du système scolaire genevois lui-même que les problèmes, s'ils sont liés à la scolarité, doivent être recherchés. Ceci sans vouloir masquer, cependant, des difficultés liées fréquemment à la situation linguistique et à l'insertion socioculturelle de nombreux immigrés.

L'analyse du cursus scolaire genevois de ces jeunes met en évidence une scolarité souvent chaotique, incomplète, marquée par une succession d'échecs, et fréquemment caractérisée par un passage à travers une filière scolaire spécialisée. Par ailleurs, elle confirme la tendance à un affaiblissement du niveau scolaire atteint par la population concernée à l'entrée en apprentissage. Plus de 25% des apprentis présentent un niveau inférieur à la section G¹¹ du Cycle d'orientation (CO), et un apprenti sur 20 seulement a atteint un niveau pré-gymnasial. Entre 1984 et 1994, on constate une augmentation sensible des niveaux de scolarité les plus faibles, avec pour corollaire une diminution du pourcentage de candidats ayant atteint au moins le niveau G du CO. Les apprentis ne disposent donc souvent pas, dès le départ, des prérequis nécessaires pour faire face aux exigences de l'apprentissage, même dans cette filière considérée par beaucoup, dans le domaine de l'automobile, comme occupée principalement par ceux qui ne peuvent accéder à des apprentissages plus qualifiés (mécanicien, etc.). Il apparaît d'ailleurs très clairement que le nombre d'années d'apprentissage avant la première tentative de passation des examens finaux, la durée totale de l'apprentissage (plus du tiers des apprentis effectuent 4, 5 voire 6 ans d'apprentissage au lieu des 3 années réglementaires) et les taux d'échecs sont d'autant plus élevés que le niveau de scolarité atteint est faible. Un indice

11. La section G (générale) du CO pourrait être considérée comme la zone de recrutement souhaitable eu égard aux exigences du programme d'apprentissage.

intéressant: les jeunes qui ont effectué une année de pré-apprentissage obtiennent les meilleurs résultats (avec un taux d'échec de 33%, contre 48% pour l'ensemble des candidats) après ceux issus des niveaux de scolarité supérieurs. Ceci tendrait à montrer que, dans ce contexte, une année de pré-apprentissage peut être favorable aux jeunes présentant de grandes difficultés scolaires.

Les éléments relevés ci-dessus peuvent paraître alarmants. Issus de l'évaluation d'un apprentissage spécifique, ils pourraient sans autre, de l'avis de nombreux experts, être extrapolés à nombre d'apprentissages situés "en bas de la hiérarchie", ceux qui rassemblent surtout des jeunes ayant vécu une scolarisation difficile débouchant sur un faible niveau scolaire. Ils montrent aussi que, aujourd'hui, même les apprentissages dits les moins exigeants requièrent au niveau de la pratique, en raison entre autres de l'introduction de plus en plus massive de nouvelles technologies et de nouvelles organisations du travail, des capacités d'abstraction et d'adaptation qui en rendent l'accès toujours plus difficile aux jeunes qui manquent des bases élémentaires qui sont censées être acquises au terme de la scolarité obligatoire. Mais la constance des difficultés observée depuis de nombreuses années interroge l'ensemble du dispositif de formation sur son adéquation et sa capacité à répondre à ce type de population.

3.2 Évaluation du dispositif de formation à Genève

Les informations récoltées au cours des entretiens individuels et collectifs, les analyses effectuées par les différents acteurs de la formation ont permis de dresser un "état des lieux", un bilan de la formation dispensée, et de procéder ainsi, sur la base de ce qu'en ont dit ces acteurs, à une évaluation du dispositif de formation des apprentis peintres en automobiles¹². Trois axes sont développés ici: les points positifs, les difficultés liées à la cohérence du dispositif et celles liées à l'adéquation des moyens mis en oeuvre.

12. Concernant l'évaluation de dispositifs, cf. l'excellent article de F. Aballea : "L'évaluation qualitative: approche méthodologique", paru dans la revue *Recherche sociale*, n° 111, juillet-septembre 1989, pp. 5-24.

3.2.1 *Points positifs*

L'évaluation effectuée atteste des résultats positifs obtenus jusqu'à présent dans la formation des apprentis peintres en automobiles, et des efforts importants qui ont déjà été entrepris pour tenter de répondre à certains problèmes identifiés depuis plusieurs années déjà. On peut relever:

- le fait que de nombreux jeunes parviennent, malgré des parcours souvent difficiles et rallongés, au terme de leur formation professionnelle, et obtiennent le CFC;
- la mobilisation des partenaires sociaux et les diverses actions entreprises pour tenter d'améliorer les conditions de formation (réalisation des "tests d'aptitudes" avant l'entrée en apprentissage, mise en place de l'association paritaire d'appui...);
- les efforts déployés à l'école professionnelle en vue d'offrir un encadrement adapté aux élèves présentant des difficultés linguistiques, scolaires... (par exemple à travers un projet visant à identifier dès le départ les difficultés des apprentis en français et à leur proposer diverses mesures d'appui);
- le souci de justice et de rigueur des experts lors de la mise de notes à l'examen pratique;
- les efforts des différents acteurs pour faire face aux difficultés nouvelles liées à l'évolution du type de population qui entre en apprentissage et aux exigences toujours plus grandes de la profession;
- l'investissement personnel considérable d'un grand nombre d'acteurs de la formation;
- le désir de chercher des solutions en vue de l'amélioration de la formation, désir partagé par l'ensemble des acteurs, et qui s'est manifesté par une participation active à la démarche d'audit.

Tous ces éléments, conjugués à la clairvoyance des points de vue exprimés par les acteurs de la formation auditionnés et à leur désir tangible de trouver des moyens d'action adéquats, peuvent constituer des bases solides à la mise en place d'un processus visant à l'amélioration du dispositif de formation qui implique la participation de tous ces acteurs.

3.2.2 Difficultés liées à la cohérence du dispositif de formation

Des difficultés importantes ont été mises en évidence par tous les acteurs quant à la cohérence du dispositif de formation. Ces difficultés apparaissent d'abord au niveau de la **cohérence externe** du dispositif. Celui-ci et les objectifs qu'il vise se révèlent peu adéquats par rapport, d'une part, aux caractéristiques de ses destinataires: une population de faible niveau scolaire, présentant des difficultés linguistiques souvent liées aux origines, et un manque de motivation fréquent lié à la manière dont s'opère le choix du métier; mais aussi, d'autre part, à certaines caractéristiques des instances et acteurs chargés de le mettre en oeuvre, dont:

- le fait que l'école professionnelle n'est pas partie de la signature du contrat d'apprentissage;
- le manque de préparation des enseignants face à ce type de population;
- des lacunes pédagogiques chez les maîtres d'apprentissage;
- la place et le rôle souvent réservés à l'apprenti en entreprise dans les métiers de la carrosserie;
- les difficultés liées aux besoins de l'entreprise (planification difficile à moyen ou long terme par exemple), les exigences de l'entreprise s'avérant souvent opposées à celles de la formation;
- le statut peu clair de l'association paritaire d'appui dans le dispositif;
- des difficultés de pilotage du SFP face à la multiplicité des intervenants;
- le manque d'intérêt des parents pour la formation;
- des tensions entre les partenaires sociaux;
- l'absence d'un catalyseur de la communication entre les acteurs;
- les contraintes budgétaires.

Ces difficultés évoquées par les acteurs illustrent bien le décalage qui sépare le projet de formation de sa réalisation en fonction du contexte dans lequel celle-ci doit s'opérer. Les déficiences ainsi repérées dans la cohérence externe du dispositif de formation remettent en cause, en retour, sa **cohérence interne**. Le dispositif mis en place ne parvient que difficilement au but qui lui est fixé: amener le type de population concernée à maîtriser le programme fixé par l'OFIAMT dans le délai imparti et avec les moyens disponibles, et à obtenir une certification lui permettant d'exercer le métier de peintre en automobiles qualifié. Les acteurs auditionnés ont évoqué plusieurs facteurs qui

concourent à remettre en cause la cohérence interne du dispositif de formation dans sa forme actuelle:

- une inadéquation entre les exigences du programme et le niveau des candidats; plusieurs acteurs se demandent s'il est pertinent, pour nombre de candidats, de viser le CFC, option qui ne les amène souvent qu'à revivre des situations d'échecs qui ont déjà jalonné leur parcours scolaire;
- une inadéquation entre les exigences du programme d'apprentissage et la pratique réelle du métier en entreprise, et aussi entre les exigences de fin d'apprentissage et le programme réel d'enseignement, qui doit constamment être adapté "à la baisse" compte tenu des difficultés des apprentis;
- ces deux éléments entraînent une inadéquation entre les critères d'évaluation qui règlent le passage d'un degré à l'autre et ceux qui sanctionnent l'apprenti en fin de parcours;
- une définition claire du rôle de chacun des acteurs de la formation, et une bonne coordination entre eux font défaut, et chacun agit trop "dans son coin", parfois en concurrence avec l'autre; on évoque plutôt une juxtaposition de structures sans liens réels entre elles;
- l'institutionnalisation de l'apprentissage (à travers le règlement d'apprentissage fédéral) entraîne une tension entre les directives fédérales et la réalité propre à chaque canton.

La réalisation d'une meilleure cohérence du dispositif de formation apparaît donc comme l'un des objectifs principaux à atteindre en vue d'améliorer la formation des peintres en automobiles.

3.2.3 Difficultés liées à l'adéquation des moyens

Enfin, compte tenu du système de contraintes évoquées ci-dessus, l'adéquation des moyens mis en oeuvre en vue d'atteindre les objectifs et le but fixés dans le projet de formation paraît souvent insuffisante. Tous les acteurs auditionnés mettent fortement en évidence les déficiences et les dysfonctionnements d'un certain nombre de ces moyens. Ils mentionnent en particulier:

- des problèmes liés au recrutement des apprentis et aux outils d'évaluation de leur capacité à entrer en apprentissage;
- l'absence de mise à niveau en amont ou au début de la formation;

- une inadaptation des méthodes pédagogiques au type de population concernée;
- une inadéquation du programme d'enseignement des branches théoriques professionnelles;
- des difficultés liées à l'organisation de la répartition des cours;
- des carences dans l'attribution aux entreprises de l'habilitation à former et dans le suivi de ces entreprises;
- une absence fréquente de programme et de structures de formation dans les entreprises et un manque d'intérêt de certains maîtres d'apprentissage pour la formation théorique;
- une insuffisance de coordination et de collaboration des structures d'appui, entre elles et avec les autres acteurs de la formation;
- des carences dans l'encadrement et le suivi des apprentis, chez les commissaires d'une part, mais aussi chez les autres partenaires de la formation, et des lacunes au niveau de l'utilisation des outils de vérification de la formation dispensée et reçue;
- une mauvaise circulation de l'information et des difficultés de communication et relationnelles entre les acteurs;
- l'absence d'une structure efficace de gestion de l'ensemble de la formation.

Il apparaît donc que le taux élevé d'échecs constaté généralement aux examens ne saurait être imputé à une seule cause, ou à un type d'acteur: il est la résultante de la combinaison des divers facteurs de dysfonctionnement repérés, et de la difficulté pour chaque acteur d'assumer pleinement son rôle dans une situation complexe. Améliorer la formation des apprentis peintres en automobiles implique donc de repenser l'ensemble du dispositif de formation eu égard au public visé et en tenant compte du potentiel de ressources disponibles, ainsi qu'une redéfinition claire du rôle et des responsabilités de chacun des acteurs. Une telle réflexion peut-elle par ailleurs, comme l'ont souligné plusieurs acteurs, faire l'économie d'une clarification, à un niveau plus large, de la politique de formation concernant la voie professionnelle et des ressources qui lui sont consacrées?

3.3 *Propositions de remédiations*

Parmi les nombreuses pistes de remédiations suggérées par les acteurs de la formation, je retiendrai ici essentiellement

celles qui ont fait l'objet d'un consensus de la part des acteurs rassemblés pour l'entretien collectif final, en raison de l'importance qui leur a été reconnue, de leur pertinence et de leur faisabilité. Ces propositions s'articulent autour de trois axes principaux: **l'entrée** en apprentissage, le **déroulement** de l'apprentissage lui-même, et la **sortie** d'apprentissage, soit les critères d'évaluation certificative. Par ailleurs, deux thèmes transversaux ont été fortement plébiscités: le problème de la **durée de l'apprentissage**, et celui du **pilotage** du dispositif de formation.

3.3.1 *Entrée en apprentissage et fin d'apprentissage*

Les acteurs sont unanimes à constater les carences scolaires et/ou motivationnelles des jeunes qui se présentent pour l'apprentissage de peintre en automobiles. Ceci est notamment la conséquence d'un système dans lequel la formation professionnelle à travers l'apprentissage est peu valorisée socialement à Genève, et où, à l'intérieur même de la formation professionnelle, il existe une hiérarchisation des apprentissages qui place celui de peintre en automobiles parmi les moins qualifiés, donc les moins valorisés. Ainsi, la sélection opérée par le système scolaire fait que l'apprentissage est essentiellement le lot de ceux qui sont en difficultés dans le système scolaire, et l'apprentissage de peintre en automobiles le lot de ceux qui ne peuvent accéder à des apprentissages plus qualifiés. Une sélection rigoureuse à l'entrée en apprentissage de peintre en automobiles, qui aurait pu être une solution face aux difficultés rencontrées, évoquée d'ailleurs par plusieurs acteurs (les analyses ont effectivement montré que les jeunes d'un bon niveau scolaire effectuent leur formation sans problèmes majeurs), paraît de fait peu pertinente face à la réalité. On courrait en effet le risque d'une part de ne plus avoir d'apprentis, et d'autre part d'instituer un système favorisant l'exclusion. Les acteurs insistent par ailleurs sur le fait que les exigences du programme d'apprentissage, et par conséquent les exigences aux examens finaux, ne peuvent être "revues à la baisse". Il en va de la qualité de la profession, et de la relève: la profession a besoin de peintres qualifiés, et de futurs patrons capables de gérer leur entreprise. Si l'on ne peut donc raisonnablement modifier fondamentalement ni le profil des candidats-apprentis, du moins à moyen terme, ni les exigences de l'apprentissage, il convient de trouver des solutions qui permettent de mener la plus grande partie des jeunes qui se présentent à acquérir une formation professionnelle et, à plus long terme, de revaloriser la filière de l'apprentissage. Plusieurs pistes allant dans ce sens ont retenu

l'attention des acteurs présents, centrées sur l'information et l'orientation des candidats, une mise à niveau préalable, une modulation du cursus d'apprentissage et l'institutionnalisation de voies de formation alternatives.

■ *Information et orientation.*

Le champ d'action se situe ici en amont de l'apprentissage, dans le cadre de la scolarité obligatoire et au moment du choix de l'apprentissage. Parmi les pistes jugées pertinentes, on peut mentionner:

- redéfinir le type d'information donnée aux élèves au cours de la scolarité obligatoire sur les possibilités qui s'offrent à eux au terme de leur scolarité, en veillant à une revalorisation de la filière de l'apprentissage. Une interpellation adressée au DIP à ce sujet paraît donc souhaitable;
- interpellier l'Office d'orientation et de formation professionnelle (OOF), le CO, l'école professionnelle et les professionnels concernés sur l'information spécifique donnée aux élèves du CO sur le métier de peintre en automobiles et les moyens choisis pour diffuser cette information, en sorte qu'une plus grande coordination et une meilleure qualité d'information contribuent à une revalorisation de l'image de cette profession;
- mettre en place, avec l'appui des partenaires sociaux, un processus d'orientation des candidats qui permette un choix de formation plus adéquat qu'actuellement, notamment à travers:
 - une meilleure évaluation des potentialités des candidats;
 - des stages en entreprise de plus longue durée que les 3-5 jours actuels.

■ *Mise à niveau préalable.*

Face aux lacunes constatées chez la plupart des candidats à l'apprentissage, il apparaît opportun à l'ensemble des acteurs d'envisager, avec les différentes instances concernées, et notamment avec l'appui des partenaires sociaux, des mesures qui

prendraient place avant la signature du contrat d'apprentissage ou tout au début de l'apprentissage, telles que:

- définir les prérequis nécessaires pour aborder l'apprentissage de manière constructive, en tenant compte des difficultés plus spécifiques mises en évidence dans les analyses effectuées ici, et construire les "tests d'aptitudes" en conséquence;
- évaluer les potentialités et les difficultés de chaque candidat en fonction de ces prérequis;
- orienter, avant la signature du contrat d'apprentissage, les candidats en fonction de cette évaluation:
 - soit directement vers l'entrée en apprentissage;
 - soit vers une mise à niveau préalable ou concomitante à l'entrée en apprentissage correspondant aux besoins du candidat;
 - soit, le cas échéant, vers une filière de formation "alternative";
- définir des parcours de mises à niveau ciblées en amont ou au début de l'apprentissage, caractérisés par une approche pédagogique adaptée à cette population d'apprentis:
 - soit dans le cadre de l'école professionnelle;
 - soit dans le cadre de l'association paritaire d'appui;
 - soit dans le cadre d'un préapprentissage d'une année (tant à GE qu'à ZH, cette formule se révèle positive).

■ *Modulation du cursus d'apprentissage.*

L'allongement de la durée de l'apprentissage est préconisé par la majorité des acteurs. Il va cependant à l'encontre de la tendance actuellement soutenue par l'OFIAMT, qui va plutôt dans le sens de raccourcir la formation initiale et d'encourager les perfectionnements professionnels ultérieurs, et ne constitue pas forcément le remède adéquat (plusieurs acteurs l'ont relevé). Le règlement fédéral prévoit un apprentissage d'une durée de 3 ans. Or à Genève la réalité est différente pour près de la moitié des apprentis qui, à travers des redoublements ou des échecs aux examens finaux, ne terminent leur apprentissage qu'en quatre, cinq, voire six ans. Il conviendrait donc de tenir compte de l'hétérogénéité des rythmes de ces apprentis, et d'offrir ainsi à chacun, à travers un système d'unités capitalisables tel qu'il est pratiqué dans des formations de niveau supérieur,

la possibilité de progresser selon ses possibilités. Les acteurs se sont montrés conscients des difficultés inhérentes à l'instauration d'un tel système, mais ont fortement insisté sur la nécessité de répondre aux besoins spécifiques du type de population concerné par des mesures réellement appropriées. Ceci débouche sur les propositions suivantes:

- étudier, avec les différentes instances concernées, les conditions nécessaires à l'instauration et à la réalisation d'un dispositif de formation modulaire, fonctionnant par unités capitalisables, et caractérisé par une certaine souplesse quant à la durée de la formation en fonction des besoins de l'apprenti, tant aux niveaux théorique que pratique. Outre le fait que ce système permettrait à chaque apprenti d'avancer à son rythme, il aurait l'avantage de donner à des jeunes souvent marqués par leurs expériences d'échecs scolaires l'occasion de bâtir sur l'acquis de réussites successives, et de retrouver ainsi confiance en eux-mêmes;
- étudier aussi, dans ce contexte, la possibilité de mettre sur pied un "tronc commun" de départ pour les métiers de l'automobile, ou pour le moins de la carrosserie, qui puisse permettre, au travers d'une pédagogie adaptée, à la fois une orientation et une sélection des apprentis pour les spécialisations d'apprentissage qui suivraient. Il pourrait également en résulter des gains financiers non négligeables, eu égard aux nombreux abandons constatés aujourd'hui en cours d'apprentissage;
- intervenir auprès de l'OFLAMT, avec l'appui des partenaires sociaux, pour que le projet modulaire puisse être reconnu et accepté comme expérience pilote, éventuellement généralisable par la suite à d'autres professions qui rencontrent des difficultés similaires.

■ ***Institutionnalisation de filières de formation professionnelle "alternatives".***

Si les mesures d'orientation et de mise à niveau préconisées ci-dessus devraient permettre à nombre de candidats d'entrer en apprentissage dans de meilleures conditions, elles

devraient aussi amener à détecter un certain nombre de jeunes pour lesquels l'apprentissage et ses exigences ne conviennent pas. Plutôt que de répondre par l'exclusion, il est apparu souhaitable d'offrir des alternatives à ces jeunes, et les pistes suivantes méritent d'être étudiées:

- remettre en valeur au niveau institutionnel et au niveau socioprofessionnel la "formation élémentaire". A ZH, où cette formation est valorisée, contrairement à la Suisse romande, elle touche 20% des effectifs de cette profession, avec des résultats jugés positifs tant par les formateurs que par les employeurs;
- favoriser, dans le cadre de la formule modulaire avec unités capitalisables évoquée ci-dessus, la possibilité d'accéder, par la suite, à la préparation du CFC pour les jeunes ayant suivi la "formation élémentaire" qui le désirent et en ont acquis les capacités;
- inscrire l'étude de ces alternatives dans le cadre d'une réflexion plus large sur le système de la formation professionnelle, ses rythmes, ses hiérarchies, la succession des certificats: de la formation élémentaire vers le CFC, du CFC vers le brevet, la maîtrise ou la maturité professionnelle...

3.3.2 *Le déroulement de l'apprentissage*

Une idée maîtresse traverse tout le débat sur le déroulement de l'apprentissage, incluant d'ailleurs l'entrée et la sortie d'apprentissage: le **pilotage** du dispositif de formation. Mais ce dispositif lui-même repose sur des instances, des personnes, et des moyens mis en œuvre qui tous, à des degrés divers, présentent des dysfonctionnements. L'attention des acteurs présents s'est focalisée essentiellement sur trois thèmes majeurs: l'encadrement des formateurs et des apprentis, le cahier des charges de la formation en entreprise et les rapports entre les différents acteurs de la formation.

■ *Encadrement des formateurs et des apprentis.*

Savoir comment encadrer des jeunes qui sont pour la plupart en difficultés scolaires, trouver la pédagogie adaptée à cette population pour lui permettre d'obtenir les résultats at-

tendus en un laps de temps minimum, tel est le défi qu'ont à relever les formateurs, qu'ils soient enseignants à l'école professionnelle, maîtres d'apprentissage ou moniteurs de l'association paritaire d'appui. Or souvent, ceux-ci se sentent démunis face à des situations difficiles, et les diverses tentatives effectuées jusqu'ici n'ont pas eu les effets escomptés. Parmi les nombreuses pistes de remédiation évoquées, un consensus s'est dessiné autour des suivantes:

- donner aux formateurs appelés à travailler avec ce type de population un complément de formation pédagogique appropriée et développer la formation pédagogique de base des maîtres d'apprentissage;
- envisager la mise en place d'une structure susceptible d'assurer un encadrement et un appui permanents aux formateurs face aux difficultés spécifiques qu'ils rencontrent;
- mandater un groupe d'étude chargé d'entreprendre une réflexion et des recherches en vue de définir une approche pédagogique adaptée aux caractéristiques de la population concernée, en tenant compte des démarches déjà développées dans le cadre de l'école professionnelle;
- assurer un suiti rigoureux des entreprises formatrices, et de la formation qu'elles dispensent;
- étudier les moyens d'obtenir une implication plus grande de la part des parents.

L'encadrement et le suivi des apprentis au cours de leur formation impliquent aussi des mesures concrètes, parmi lesquelles il y aurait lieu de privilégier:

- un suiti rigoureux de la formation théorique et pratique de l'apprenti et de son évolution, par une personne de référence qui dispose des compétences, du pouvoir et du temps nécessaires, et puisse prendre les dispositions adéquates en cas de difficultés;
- une redéfinition de la fonction de "commissaire d'apprentissage", afin de remédier au système actuel qui fonctionne mal. Ceci impliquerait que le suivi de l'apprenti fasse partie du cahier des charges de la ou des personne(s) engagée(s)

spécifiquement pour assumer cette fonction. L'on pourrait s'inspirer des systèmes en vigueur dans les autres cantons visités;

- la coordination des mesures d'appui dispensées par l'association paritaire d'appui et l'école professionnelle et leur intégration au dispositif de formation, à l'instar de ce qui se fait dans les autres cantons visités (mesures d'appui obligatoires, dispensées en partie sur le temps de travail, et coordonnées à la formation donnée à l'école et en entreprise).

■ *Cahier des charges de la formation en entreprise.*

Face au vide actuel, abstraction faite du règlement d'apprentissage, il apparaît urgent et indispensable de doter les entreprises formatrices d'un outil du genre du "guide méthodique type" leur permettant de cerner les objectifs à atteindre pour chaque étape de la formation de leurs apprentis; proposition unanimement plébiscitée:

- l'élaboration d'un "carnet d'entreprise", à la fois guide de formation et instrument du suivi de l'apprenti, qui soit joint au contrat d'apprentissage et visé régulièrement par l'apprenti, son maître d'apprentissage, ses parents, et la personne chargée du suivi de l'apprenti.

■ *Rapports entre les différents acteurs de la formation.*

Les difficultés de communication et le manque de coordination entre les diverses instances et les acteurs de la formation jouent un rôle non négligeable dans les difficultés rencontrées, et il apparaît nécessaire de parvenir à juguler cette juxtaposition des intervenants, notamment:

- en développant les rapports entre l'école professionnelle et les entreprises formatrices;
- en développant les relations entre l'association paritaire d'appui et les deux pôles de la formation (école-entreprises);
- en visant à intégrer l'ensemble des actions de formation dans un système cohérent.

Le problème du pilotage du dispositif de formation traverse bien évidemment toutes les propositions évoquées jus-

qu'ici. Il constitue le pivot autour duquel l'ensemble du dispositif trouvera finalement la garantie de sa cohérence, et grâce auquel chacun des acteurs prendra conscience de la définition de son rôle et puisera la motivation nécessaire à le remplir. Un consensus se dégage clairement quant au rôle de cette structure de pilotage: gérer l'ensemble du dispositif de formation, y compris les structures d'appui, rassembler et diffuser les informations, coordonner les différentes actions, soutenir les acteurs, évaluer le dispositif, et disposer du pouvoir nécessaire pour prendre les décisions requises et veiller à leur application. Par ailleurs, elle ne devrait pas constituer "une structure de plus" dans un système déjà complexe. La forme que devrait prendre cette structure de pilotage est donc assez délicate à définir, et les avis divergent entre plusieurs modalités:

- une personne (à plein temps) chargée de la direction de la formation, et qui puisse faire appel à un groupe de référence composé de représentants des milieux concernés;
- un groupe de pilotage, composé de représentants motivés des différentes instances impliquées dans la formation (École professionnelle, maîtres d'apprentissage, SFP, association paritaire d'appui, partenaires sociaux);
- le SFP, moyennant une redéfinition du mode de fonctionnement actuel.

L'existence d'une structure de pilotage du dispositif de formation, quelle qu'en soit la forme, est néanmoins considérée comme indispensable.

L'ensemble de ces propositions ont été consignées, avec les résultats de l'évaluation présentés plus haut, dans le rapport final d'audit adressé au CCI.

4. LA POSTURE DE CONSULTANT

J'ai mis en évidence, en début d'article, l'importance que revêt à mon sens la posture du consultant dans une démarche telle que celle présentée ici. A plusieurs reprises, dans le chapitre 2 sur le déroulement de l'audit, j'ai fait allusion à ce qui a motivé certains de mes choix ou à de brèves observations sur la position que j'ai adoptée en telle ou telle circonstance. Je voudrais proposer, dans ce dernier chapitre, un bref essai de ré-

flexion sur la pratique de consultant dans une perspective épistémologique, avec la conviction qu'une réflexion sur cette pratique à partir de l'action est susceptible de favoriser une formalisation de savoirs sur certaines compétences liées à la fonction de consultant telle qu'elle peut être exercée par un formateur. Mon intérêt ne porte pas ici sur les nombreuses compétences issues des différents cadres conceptuels et disciplinaires de référence évoqués dans l'introduction - et qui sont toutes importantes et nécessaires - , mais plus spécifiquement sur ces compétences tacites, ce savoir caché, non nommé et non formalisé, qui font que le consultant est à même de conduire à bien sa mission, et qui ressortent principalement d'une réflexion menée a posteriori.

4.1 *Une démarche clinique*

Paradoxalement, face à une situation qui paraît relever a priori surtout de compétences relatives à l'ingénierie de la formation, un certain recul depuis la réalisation de cet audit et une réflexion à partir de diverses expériences parallèles ont fait émerger le rôle, à mon sens capital, pour le consultant, de compétences liées à ce que j'ai désigné dans l'introduction comme une "approche clinique". Issue à l'origine du champ de la médecine et des soins, la démarche clinique s'est progressivement étendue à d'autres champs disciplinaires tels que la psychologie, la sociologie, les sciences humaines, etc., y acquérant en quelque sorte un caractère de "savoir transversal" dans l'action. Elle commence à avoir droit de cité en sciences de l'éducation également.¹³ Elle représente un pôle essentiel de mon propre cadre de référence, issu en partie de mon parcours de formation et de mon expérience professionnelle antérieure en tant que psychologue clinicien, animateur pastoral et formateur, et ne me paraît pas étrangère à la manière dont j'ai abordé l'évaluation du dispositif de formation des apprentis peintres en automobiles. En ce sens, la construction d'un "savoir clinique", de la capacité d'adopter une approche clinique me paraît jouer un rôle central dans la compétence du formateur-consultant vis-à-vis de son objet. En quoi concrètement l'approche clinique

13 . Cf. entre autres l'article de M. Cifali: "Démarche clinique, formation et écriture" (récemment paru dans "Former des enseignants professionnels; quelles stratégies? quelles compétences?", Bruxelles, De Boeck, 1996, pp. 119-135), qui a plus particulièrement soutenu ma réflexion sur ma pratique.

constitue-t-elle donc un fondement transversal sous-jacent à la démarche d'audit présentée ici?

J. Ardoino, dé nissant la démarche clinique, écrit: "Est donc proprement clinique, aujourd'hui, ce qui veut appréhender le sujet (individuel et/ou collectif à travers un système de relations constitué en dispositif, c'est-à-dire au sein duquel le praticien, ou le chercheur, comme leurs partenaire, se reconnaissent effectivement impliqués¹⁴, qu'il s'agisse de viser l'évolution, le développement, la transformation d'un tel sujet ou la production de connaissances, en soi comme pour lui ou pour nous", et il s'agit donc "plutôt d'une sagacité (perspicacité) d'accompagnement dans une durée, d'intimité partagée, dont, comme le travail de l'historien, les exemples psychanalytique, socioanalytique, ethnographique, voire ethnométhodologique peuvent nous donner une idée."¹⁵ Constatant le développement de la démarche clinique dans différentes professions émergeant aux sciences humaines - qu'elle dénomme "métiers de l'humain" - , M. Cifali note que "la démarche clinique n'appartient donc pas à une seule discipline ni n'est un terrain spécifique, c'est une approche qui vise un changement, se tient dans la singularité, n'a pas peur du risque et de la complexité, et co-produit un sens de ce qui se passe. Elle se caractérise par: une nécessaire implication; un travail sur la juste distance; une inexorable demande; une rencontre intersubjective entre des êtres humains qui ne sont pas dans la même position; la complexité du vivant et le mélange imparable du psychique et du social."¹⁶

Les caractéristiques esquissées dans ces deux citations me paraissent décrire avec pertinence celles qui se dégagent de ma réflexion sur l'action du consultant, notamment le recours à un cadre de référence pluridisciplinaire face à une situation complexe où se mêlent l'humain, le social et l'institutionnel, l'implication personnelle tout en conservant "la juste distance", la capacité d'entrer réellement en relation tout en reconnaissant que lui-même et les acteurs du dispositif n'occupent pas la même

14. Enriquez insiste aussi fortement, dans son approche psychanalytique des organisations, sur cette implication du consultant et des acteurs du dispositif, qui passent eux-mêmes du statut d'objet à celui de sujet: "Il n'existe pas de connaissance d'un objet social sans intervention sur cet objet et sans sa collaboration active (passage de l'individu, du groupe, de l'organisation de l'institution du statut d'objet au statut de sujet" (op. cit., p. 325)

15. Ardoino, J. "De la clinique", *Réseaux*, no 55-57, 1989, p. 64, cité dans Cifali, 1996, p. 121

16. Cifali, 1996, p. 121

position et ce que cela implique... En conséquence, pour être à même de remplir sa mission, le consultant est en quelque sorte "astreint" à une bonne connaissance de soi, qui seule pourra lui permettre de gérer ses propres émotions, d'identifier l'enjeu (ou les enjeux) dont il est revêtu par les différents acteurs, et de s'impliquer sans se confondre avec l'autre. Par ailleurs, consultant et acteurs sont pareillement impliqués dans une démarche commune, et seule cette implication de toutes les parties peut permettre de déboucher sur une "co-production de sens" susceptible d'introduire des changements acceptés par les acteurs du dispositif¹⁷. En témoigne l'évolution constatée, au cours des huit mois qu'a duré l'audit, dans la prise de conscience des acteurs des interactions entre les éléments du dispositif, dans l'implication personnelle de ces acteurs, dans l'élaboration progressive de modes de communication constructifs, dans la reconnaissance, parfois douloureuse, des rôles de chacun et d'un partage des responsabilités face aux problèmes rencontrés, ou encore dans l'élaboration de scénarios consensuels quant à l'avenir.

4.2 *La construction d'un savoir clinique*

L'"intelligence clinique", comme l'appelle M. Cifali, c'est ce qui va permettre de comprendre et gérer les situations et l'action dans le quotidien, quelles que soient les perturbations non prévues par rapport au plan préétabli: "Chaque métier à des outils médiateurs, des théories indispensables. Le métier d'enseignant [*mais ceci est valable aussi pour celui de formateur-consultant*] demande sans nul doute une capacité de programmer, de préparer ce qui devrait être, d'ordonner, de prévoir les séquences et d'en attendre les effets. Dans notre quotidienneté, comme Morin¹⁸ l'écrit, nous sommes en pilotage automatique. Puis intervient l'incident. Soit nous sommes hors-circuit, parce que nos repères et nos habitudes sont chamboulés, soit nous savons jouer avec ce qui déroge à notre attente. D'où l'importance de l'"horizon d'attente", c'est-à-dire de la prédiction: "Ca devrait se passer ainsi"; auquel suit "Ca ne s'est pas passé ainsi".

17. Pour Enriquez, le travail entrepris par le consultant et les acteurs "peut être défini comme un acheminement progressif de sens. Toute conduite humaine est porteuse de sens et de non-sens. ■ s'agit de faire en sorte que tout le monde, l'intervenant-analyste comme les composants de l'objet-sujet social, puisse être producteur de sens, non d'un sens estampillé mais d'un sens à découvrir parfois, à construire toujours." (op. cit. p. 328)

18. E. Morin, Introduction à la pensée complexe, Paris, ESF, 1990

Nous sommes obligés de programmer, penser faire ceci pour obtenir cela, croire en une logique de l'action où, si on met tel ou tel ingrédient à l'entrée, tel ou tel résultat devrait en résulter, puis accepter que les effets prévus ne sont jamais tout à fait ceux qui surviennent dans une relation humaine. [...] Soit je veux à tout prix obtenir ce qui avait été prévu, soit j'accepte de programmer et d'être dévié de ce qui aurait dû être. L'action dépasse nos intentions, comme d'ailleurs la parole."¹⁹

Ces propos rejoignent la réalité de l'agir du consultant. Une démarche telle que celle de l'audit réalisé exige une préparation minutieuse, les conditions d'élaboration du projet présentées au début du chapitre 2 en sont le signe tangible. Elle exige également une planification rigoureuse des différentes étapes, de leurs objectifs respectifs, des moyens à mettre en oeuvre. Tout devrait se dérouler comme prévu... Mais le dispositif de formation à évaluer n'est pas qu'une structure, c'est aussi et surtout des êtres humains en relation. Et si l'"horizon d'attente" du consultant demeure, le chemin pour y parvenir devient parfois sentier tortueux, perdu au milieu des broussailles. Des acteurs convoqués ne viennent pas, d'autres réagissent vivement, mobilisant les plus hautes instances, et c'est tout le projet et le chemin déjà parcouru qui risquent de s'effondrer. Des incidents indépendants de l'audit, mais situés dans le même cadre contextuel, peuvent également compromettre sa réussite, induire un climat de méfiance entre les acteurs, comme par exemple les fuites aux examens de fin d'apprentissage mentionnées plus haut ou les vives tensions entre partenaires sociaux à propos de la dénonciation des conventions collectives de travail. L'audit a été émaillé de multiples situations de ce genre, même si toutes n'ont pas été d'égale ampleur. Or c'est précisément grâce à cette "intelligence clinique" que telle situation apparemment bloquée pourra déboucher sur une issue positive, une évolution favorable à l'ensemble des acteurs concernés, une adaptation et une amélioration du dispositif. Par ailleurs, on rejoint là aussi la réalité de l'objet d'évaluation du consultant: le dispositif de formation, qui dispose d'un programme souvent élaboré avec soin, et qui est cependant constamment confronté à la somme des singularités de ses acteurs - formateurs, apprentis et autres intervenants - et de ses contextes (-> mise en péril de la cohérence externe), singularités qui se trouvent le plus souvent en décalage avec le programme

19 . Cifali, 1996, p. 123

"idéal" et sa mise en oeuvre tels qu'ils avaient été prévus (-> désorganisation de la cohérence interne).

Or ce sont précisément ces situations inattendues, surprenantes, déboussolantes parfois, qui révèlent, mais permettent aussi de construire, dans l'action, le savoir clinique du consultant. "Dans les métiers de l'humain, écrit M. Cifali, on fait des paris, travaille avec l'aléa et le hasard, avec une incompréhension chronique. Dans l'incertitude, on prend une décision, de celle qui noue et dénoue. Dans l'action, on est davantage stratège, c'est-à-dire quelqu'un qui connaît le programme mais est capable de traiter ce qui est hors programme. Être clinicien, c'est précisément partir d'un déjà-là, d'attendus, de repères préalables, et consentir cependant d'être surpris par l'autre, inventer sur le moment, avoir de l'intuition, le coup d'oeil, la sympathie: intelligence et sensibilité de l'instant, travail dans la relation, implication transférentielle d'où un jour, à cette minute-là, dans cet accompagnement, pourra émerger une parole ou un geste qui feront effet, pouvant être repris par l'autre parce qu'il est apte à l'entendre; ça se passe à force de confiance, de persévérance et sans se départir de la croyance en les pulsions de vie alors que semble l'emporter la destructivité."²⁰

La démarche que j'ai adoptée pour l'audit de la formation des apprentis peintres en automobiles repose fondamentalement sur ce type d'approche: partant d'une analyse du projet de formation des apprentis tel qu'il est défini dans les règlements fédéraux et cantonaux, et des différents éléments qui constituent sa mise en oeuvre locale, permettre aux différents acteurs, à travers une écoute active empreinte d'"intelligence clinique", de se dire aujourd'hui et de se projeter dans un futur qui prenne en compte tant leur singularité propre que celle des autres acteurs ou éléments constitutifs du dispositif et des exigences de ce dernier, réunir les conditions d'une communication (dire, écouter, être entendu), d'un dialogue ouvert et créateur entre les acteurs, prononcer au bon moment la parole qui porte, et favoriser l'émergence de la découverte de sens de la part de ces mêmes acteurs... "Cela exige, comme l'écrit Morin, une pensée propre, une capacité de réfléchir par et pour soi-même, un jeu entre les automatismes nécessaires et l'incident. Ce qui déroge à l'ordonnance devient alors expérience palpitante, on se découvre pouvoir avoir des idées et faire face. Attitude de curiosité, de découverte, d'association où l'on se main-

20 . Ib., p. 123

tient intelligent. Trouver une solution qui n'est pas encore, quelle jubilation de s'y prêter. N'est-ce pas la même attitude que l'on rêve de préserver chez l'enfant, curiosité bricolante qui agence et met en relation ce qui ne l'était pas? Encore faut-il accepter que le monde ne soit jamais à notre mesure, que la réalité ne soit pas agencée pour s'adapter et nous contenter."²¹

4.3 Un savoir clinique au service d'un cadre de référence pluriel

Que deviennent alors, là-dedans, les cadre conceptuels des différentes disciplines mentionnés dans l'introduction et auxquels se réfère le consultant? L'approche clinique ne les écarte pas, loin de là. Sans eux, rien de tout cela ne serait possible. Elle implique simplement que le consultant s'en soit approprié réellement. D'outils à utiliser, de grilles de travail, de "modes d'emploi", ils deviennent partie intégrante, avec toutes leurs articulations réciproques, "du" cadre conceptuel de référence du consultant. L'approche clinique implique une maîtrise suffisamment bonne de la "technique" pour qu'on puisse "s'en passer", c'est-à-dire faire appel à bon escient et au bon moment à ce qu'elle peut apporter sans en être esclave: la technique devient alors réellement un outil au service de l'action du consultant. "Cette intelligence ne découle pas uniquement de l'application de théories. Les médecins ont exprimé, dès la fin du XVIIIe siècle, qu'un "bon" clinicien²² est celui qui est authentique, a le coup d'oeil qui appréhende de l'intérieur quelque chose qui n'est pas forcément visible. Comme pour la création artistique, le savoir et la technique sont importants mais ils ne sont rien si on ne les a pas incorporés, intégrés à soi, intériorisés. Cette intelligence a une condition préalable: n'avoir pas peur de l'autre partenaire. On peut en effet aimer le savoir mais pas celui qui doit de l'approprier, comme on peut aimer la maladie mais pas le malade."²³

Ne pas avoir peur de l'autre, cela se traduit chez le consultant notamment par une attitude dénuée de tout préjugé vis-à-vis de son interlocuteur, de la personne qu'il est en train d'auditionner, et cela quelles que soient les informations, les jugements qu'il aura pu entendre au préalable de la part d'autres interlocuteurs, quelles que soient les réactions de son inter-

21 . *Ib.*, p. 123

22 . Foucault, M., "Naissance de la clinique", Paris, PUF, 1972

23 . Cifali, 1996, p. 123-124

locuteur. Une posture dénuée également de tout préjugé, de tout a priori quant à ses propres réactions - ce qui suppose de fait une bonne connaissance de soi - , quant à la façon dont il traitera l'information qui lui est transmise, "confiée"; pas de réponses préétablies, pas de réactions "codifiées" ou figées en vertu de tel ou tel référentiel, mais, une fois encore, une écoute "active", qui accueille l'autre dans toute sa singularité, le respecte pleinement, lui offre un espace d'expression sans limite, creuset de l'émergence d'une confiance réciproque qui permettra alors que s'exprime l'essentiel, que se dise le mot juste, la parole qui puisse être entendue. Ce bref extrait d'un texte rédigé par une consultante dans le domaine infirmier sur sa propre pratique me paraît illustrer remarquablement cet aspect de la démarche clinique: "Je prends aussi de la distance par rapport aux notions théoriques que j'ai sur la situation pour laquelle on m'appelle. La soignante qui m'appelle me pose souvent des questions avant que j'aie vu la patiente, sur ce qu'elle a fait et ce que je pourrais envisager d'autre. Ma réponse est toujours sensiblement la même; je n'ai pas de solution toute faite; rencontrer la patiente va m'aider à y voir plus clair. C'est un peu comme si j'avais un meuble à plusieurs tiroirs (connaissances théoriques, pratiques, relationnelles) fermés lorsque je vais vers la patiente. C'est la patiente elle-même qui va ouvrir un ou plusieurs de mes tiroirs pour y prendre ce dont elle a besoin à ce moment. Je ne peux donc prévoir, avant de l'avoir rencontrée, ce qui va se passer dans notre entretien."

4.4 *Savoir rationnel et savoir d'intuition*

En un mot, adopter une démarche clinique prend corps, pour le consultant, dans le fait de savoir faire appel, au bon moment et au bon endroit, aux compétences adéquates dont il dispose. Cela se traduit également par la capacité d'user à bon escient d'un certain "savoir d'intuition", à mon sens aussi important que le savoir rationnel, dont il constitue le complément indispensable. Savoir d'intuition qui, par définition, amène le consultant, dans certaines situations, à prendre des décisions, de celles qui nouent et dénouent comme l'écrit M. Cifali, et à agir sans forcément pouvoir expliquer sur le moment pourquoi dans tel sens plutôt que dans tel autre, sinon qu'il s'est fié à son intuition. P. Benner²⁴, évoquant l'expertise liée au savoir clini-

24. Benner, P., "From Novice to Expert: excellence and power in clinical nursing practice". Menlo-Park: Addison-Wesley Publ., 1984, citée par R.

que des infirmières consultantes, définit cette dernière comme une professionnelle qui a "une très grande expertise et une capacité d'appréhender intuitivement un problème. Elle peut ainsi "savoir" exactement où et comment intervenir sans avoir à poser des diagnostics alternatifs. Elle est capable de reconnaître des changements subtils dans une situation et de prévenir les difficultés. Elle est au-delà de l'analyse formelle des situations, elle "sent" et elle "sait". Cette position est comparable à celle du champion d'échecs qui "sent" qu'il faut bouger un certain pion sur l'échiquier, mais qui ne sait pas toujours expliquer pourquoi au moment où il fait le geste. Il a intégré la connaissance dans ses gestes et ne suit plus de règles, il "sent"."

Ce n'est pas par hasard si je cite deux exemples tirés du savoir clinique de l'infirmière consultante, un savoir tacite qui constitue l'un des fondements de l'expertise liée à cette fonction. Mais sa formalisation à partir de la pratique de ces professionnelles, qui fait actuellement l'objet d'une recherche que nous conduisons à l'Hôpital cantonal universitaire de Genève, représente à la fois un défi épistémologique (comment parvenir à une production de savoir issue de la formalisation d'une pratique, et la légitimer face au modèle scientifique classique de production de savoir?), un défi structurel au niveau d'une identité socioprofessionnelle (il en va de la reconnaissance scientifique des compétences spécifiques d'une fonction face au modèle médical et à la structure institutionnelle hospitalière) et un défi au niveau de la formation (l'identification des processus de construction de ces compétences devant contribuer à une conception plus adéquate de la formation, initiale et continue). Or la posture du consultant, telle que je l'ai envisagée dans la conduite de l'audit, me paraît proche, tout en respectant les contextes d'action respectifs, de celle de l'infirmière consultante. Le consultant doit poser un diagnostic sur un dispositif, dans un contexte où des dimensions relationnelles occupent une place essentielle, et parvenir à formuler des propositions, tout en s'assurant une participation active des acteurs du dispositif à l'ensemble du processus. Si donc ses compétences "techniques" sont pour lui des outils indispensables, la conduite du processus, en particulier - mais pas uniquement - au niveau de ses composantes relationnelles et inter-relationnelles, fait appel à et révèle d'autres compétences non moins nécessaires telles que, entres autres, capacité d'écoute, diplomatie, sens

Poletti, "Évolution mondiale et historique d'une fonction", in *Objectif soins*, 28, mars 1992, p. 28.

clinique, intuition, et leur formalisation représente un défi similaire.

4.5 *La posture du consultant*

La représentation de la fonction de consultant telle qu'elle prend forme pour moi à partir de ma réflexion sur la conduite de l'audit de la formation des apprentis peintres en automobiles, avec la mise en évidence de l'importance d'une approche de type clinique, n'est pas sans conséquences plus larges sur la démarche, sur l'identité et sur la posture du consultant: "Une démarche clinique est d'une grande exigence. (...) Elle vise principalement le développement d'une sensibilité qui intègre les savoirs expérimentaux dans la relation à l'autre."²⁵ La posture du consultant apparaît donc comme une posture en construction, en "formation continue". Les savoirs instrumentaux, les savoirs techniques comme je les ai nommés plus haut, ne restent pas figés: eux aussi évoluent constamment, et les compétences du consultant doivent par conséquent faire l'objet d'une actualisation permanente à ce niveau. Cependant, le défi majeur pour lui reste d'intégrer ces savoirs techniques dans sa relation à l'autre, et cela prend du temps, nécessite une remise en question constante, une formation permanente de soi à la relation; en d'autres termes, le consultant m'apparaît avant tout comme une personne de relation. C'est cela qui définit, à mon sens, la posture du consultant dans sa dimension clinique.

Une telle posture met également en jeu les représentations de l'éthique du consultant, de sa propre position au sein du système d'évaluation du dispositif dont il a le mandat et des acteurs de ce système: "Une attitude clinique aboutit à la construction d'une éthique des situations singulières où est constamment interrogé notre rapport à l'autre (Badiou, 1993)²⁶. Cette attitude n'est pas la chasse gardée d'un spécialiste. Elle est le fait de tout formateur qui s'intéresse au phénomène de la subjectivité et de l'intersubjectivité (...). Dans chaque dispositif, l'enjeu se situe invariablement à son niveau: quelle place fait-il au terrain; comment travaille-t-il son savoir par rapport à la logique de l'action; comment se confronte-t-il au savoir et à l'ignorance?"²⁷ L'on rejoint ici les interrogations fondamentales

25. Cifali, 1996, p. 129

26. Badiou, A., "Essai sur la conscience du mal", Paris, Hatier, 1993

27. Cifali., p. 130

inhérentes à la posture du formateur, et les compétences mises en évidence à travers cette brève réflexion sur une pratique d'évaluation, en particulier celles qui ont trait à la démarche clinique, explicitent certaines des compétences dites "sociales" liées à la polyvalence fonctionnelle d'un formateur que son niveau d'expertise autorise à exercer la fonction de consultant.

5. CONCLUSION

La situation du dispositif de formation des apprentis peintres en automobiles s'est finalement révélée bien plus complexe qu'il n'y paraissait au moment de la demande d'évaluation du CCI, et les difficultés qui ont été peu à peu mises en évidence ont trait à des dysfonctionnements touchant l'ensemble du dispositif de formation. Les propositions visant à l'amélioration de cette formation et formulées au terme de l'audit constituent pour la plupart des pistes demandant à être approfondies et dont la mise en oeuvre nécessite l'élaboration de projets concrets de réalisation. Dans la conclusion de mon rapport, et lors de la présentation de ce dernier au CCI, j'ai préconisé d'envisager une mise en place progressive des mesures de remédiation, et la création d'un groupe, composé d'un responsable de chacune des instances concernées, chargé de poursuivre la réflexion entamée, de définir les priorités, et de suivre et coordonner la réalisation des propositions qui seront retenues. J'ai aussi encouragé le "groupe de pilotage" qui serait mis en place à réunir tous les acteurs de la formation pour leur faire part des projets et mesures retenus à court et moyen terme, ceci dans le but de favoriser un engagement actif de ces acteurs dans un processus de changement.

La démarche adoptée pour l'audit a pu donner l'occasion aux différents acteurs de la formation de réfléchir sur leur pratique, d'exprimer leurs points de vue respectifs, et a ainsi joué un rôle de catalyseur de la communication, favorisant une vision plus globale et plus cohérente de l'ensemble du dispositif de formation. Il aura permis, en privilégiant une implication active de tous, d'amorcer un processus de concertation nécessaire au développement des transformations souhaitables à l'amélioration de la formation des apprentis peintres en automobiles. Le mandat de consultant s'arrête là... et il appartient aux acteurs de poursuivre le processus vers le changement. Sentiment de frustration de quitter le bateau au moment où il

est prêt à naviguer vers de nouveaux horizons... mais satisfaction aussi d'apprendre, par bribes, qu'un groupe de pilotage s'est mis en place, que le type d'approche participative adopté pour l'audit a inspiré d'autres démarches, que les résultats et les propositions ont interpellé d'autres acteurs d'autres formations, d'autres professions où l'on rencontre des difficultés similaires, que...

Nombre de questions restent ouvertes pour moi au terme d'une telle démarche. Les acteurs ne sortent pas indemnes de ce dans quoi ils ont été embarqués. Mais le consultant, lui non plus, n'est plus le même qu'avant, pour peu qu'il se soit impliqué dans son action... Apprentissage sur lui-même et sur sa manière de vivre sa fonction, découverte des compétences issues de sa pratique, tout cela à travers ces rencontres d'hommes et de femmes, ces conflits, ces tensions, mais aussi ces découvertes des ressources cachées au plus profond des êtres et de leurs relations... si l'on apprend à les entendre, les accueillir, et rejaillir.

6. ANNEXE: TABLEAU COMPARATIF ENTRE LES CANTONS DE GENÈVE, NEUCHÂTEL, VAUD ET ZURICH

(Les cases vides signifient que je ne dispose pas des informations correspondantes)

GE	NE	VD	ZH
POPULATION			
Caractéristiques générales (origines, niveaux scolaires, problèmes linguistiques, ...) proches de GE, surtout à ZH			
- 85 % des apprentis ont effectué toute leur scolarité à GE. - 5% des apprentis ont atteint un niveau de scolarité prégyrnasial - 60% sont d'origine étrangère	environ 10% des apprentis ont atteint un niveau de scolarité prégyrnasial		- le taux d'apprentis ayant effectué leur scolarité dans leur pays d'origine est sensiblement plus élevé. - les origines sont plus diversifiées (plus d'immigrés récents, tels que turcs, albanais, yougoslaves, etc.)
TAUX D'ECHECS MOYEN AUX EXAMENS FINAUX			
41% (1978-1994) 48% (1984+1990-1994)	19% (1985-1994)	24% (1989-1994)	10% (1984-1994)
ENTREE EN APPRENTISSAGE			
- Tests d'aptitudes facultatifs organisés par les partenaires sociaux, non contraignants par rapport à la conclusion du contrat d'apprentissage.		Rien	- Tests proposés aux patrons par la VSCI (Schweizerischer Carrosserieverband) - Période d'essai de 3 mois
COURS D'INTRODUCTION (cours pratiques en atelier)			
Organisés, financés et dispensés par l'école professionnelle	Organisés, financés et dispensés par l'école professionnelle	Organisés, financés et dispensés par les associations professionnelles	Organisés, financés et dispensés par les associations professionnelles
EXAMENS INTERMEDIAIRES			
Ont lieu 15 mois après le début de l'apprentissage	Buts: vérifier la progression, l'orientation, le type de difficultés rencontrées) Moment: fin de la première année d'apprentissage		
En pratique seulement	Examens intermédiaires en Pratique et en Théorie		

GE	NE	VD	ZH
Systématiques pour tous les apprentis	Systématiques pour tous les apprentis	Systématiques pour tous les apprentis	Selon les cas ->env. 50-60% - critères: résultats à l'école et aux cours d'introduction - décision de faire passer l'examen: l'inspecteur du "SFP".
EN CAS D'ÉCHEC AUX EXAMENS INTERMÉDIAIRES			
Ne jouent pas de rôle sélectif ni d'orientation, ne font pas barrage. Ne sont pas comptés dans la moyenne générale.	On réunit un certain nombre de personnes impliquées dans la formation pour discuter des résultats et des mesures à envisager pour la suite. Les personnes réunies sont:		
Dans tous les cas, très peu de maîtres d'apprentissage viennent voir les travaux de leurs apprentis.	- apprenti - maître apprentissage - répondant légal - école - SFTP (Service de la formation technique et professionnelle)	- préfet de district (à Lausanne, un avocat) - secrétaire de la Commission d'apprentissage - répondant patronal (maître d'apprentissage) - commissaire d'apprentissage - doyen de l'école professionnelle - apprenti - parents	- apprenti - maître apprentissage - parents - école - inspecteur du "SFP"
MESURES ENVISAGÉES EN CAS D'ÉCHEC AUX EXAMENS INTERMÉDIAIRES			
Rien	Passage conditionnel	Passage conditionnel	
		Mesures d'appui	Mesures d'appui
	Refaire la 1ère année	Refaire la 1ère année	Formation élémentaire
	Rupture du contrat	Réorientation par l'OP	Réorientation éventuelle
MESURES D'APPUI			
Pas intégrées au dispositif: proposées sans coordination par l'école et l'association paritaire d'appui, d'où des tensions.	Intégrées au dispositif de formation, organisées par l'école professionnelle, financées par l'État.		

GE	NE	VD	ZH
A quelques exceptions près, participation surtout "à bien plaire" (sauf pour certaines mesures du projet GAF).	Les mesures d'appui sont rendues obligatoires suivant les cas (condition à la poursuite de l'apprentissage), et les maîtres d'apprentissage coopèrent en donnant leur accord et en favorisant la participation de leur(s) apprenti(s).		
			Soirée de présentation des mesures d'appui
A l'école, un minimum de 10 participants est exigé pour ouvrir un cours d'appui, effectif jamais atteint dans cette filière d'apprentissage.	petits effectifs	Effectifs: 4-5 élèves	Effectifs: 6 élèves (max.: 10)
L'association paritaire d'appui offre un suivi individualisé	cours d'appui communs à différentes professions ou spécifiques à chaque profession	cours d'appui par séries de 10 fins de journées ou soirées.	Stützkurse (cours d'appui) intégrés au programme des cours offerts par l'Allgemeine Berufsschule
		classes d'appoint: on ajoute une demi-journée de cours, soit 5h/semaine, durant 1 semestre.	Zusätzlicher Unterricht: pour certaines classes, une leçon supplémentaire est ajoutée au programme en Branches de culture générale.
A l'école, le projet GAF propose des mesures de remédiation face aux difficultés linguistiques (mise à niveau, partage de classes, permanence français - jamais utilisée par les peintres en automobile...)	cours de français pour étrangers		Deutsch für fremdsprachigen Lehrlinge: cours d'allemand pour apprentis de langue étrangère.
			Les apprentis présentant une Legasthenie (dyslexie) bénéficient d'appui et de plus de temps aux examens finaux.
			Psychologue: joue un rôle important dans la prise en charge de ces apprentis dans l'école.
			Freifächer: pour les apprentis plus avancés, il existe la possibilité de suivre des cours à option.

GE	NE	VD	ZH
Les cours d'appui n'ont lieu que très rarement sur le temps de travail.	Les cours d'appui sont dispensés en partie sur le temps de travail (dès 16h)		
	En raison des distances, des cours d'appui ont lieu après l'école		
Un contrôle des présences est effectué systématiquement			
FORMATION EN ENTREPRISE			
Le guide méthodique type mentionné dans le règlement d'apprentissage n'existe pas actuellement en langue française!			Guide méthodique type VSCI
			Rapport de formation
			Journal de travail (rédigé par environ 25% des apprentis)
Suivi par commissaire et SFP	Suivi par contact enseignant-maître d'apprentissage et par commissaire	Suivi par commissaire et "SFP"	Suivi par inspecteur du "SFP"
	Suivi à travers les examens intermédiaires		
COMMISSAIRES D'APPRENTISSAGE			
Les moniteurs de l'association paritaire d'appui et des professionnels (ces derniers n'ont en fait pas le temps d'assurer ce suivi)	Un représentant du SFTP accompagné parfois d'un professionnel	Un praticien détaché pour cette fonction, mandaté par le "SFP"	Un inspecteur du "SFP" (Amt für Berufsbildung) assure tout le suivi
PEDAGOGIE			
	Choix d'enseignants qui privilégient les contacts avec le maître d'enseignement professionnel.		Pour ce type de population, on choisit les meilleurs enseignants
			Priorité: redonner confiance à l'élève
			Classes de 16 élèves au maximum
FORMATION ELEMENTAIRE			
Option non privilégiée.	Option non privilégiée	Existe, 2-3 élèves par année	Regroupe environ 20% des effectifs

Johnny STROUMZA

Ingénierie de la formation

*Une démarche pour concevoir, analyser, évaluer
la formation*

1. PREAMBULE

Ce texte vise à constituer un instrument de travail aux mains des professionnels de la formation des adultes. Synthèse d'une unité de formation à l'Université de Genève, il tentera cependant de concilier densité et clarté.

L'étude d'une formation peut prendre bien des formes selon son objet particulier, l'objectif qu'elle vise, le statut et la compétence de son auteur. Ce texte propose une démarche particulière. Le terme d'ingénierie, emprunté au domaine des ingénieurs, n'est que depuis peu appliqué au champ de la formation¹. On parle souvent d'ingénierie pédagogique en référence à l'étude du processus de formation, et d'ingénierie du dispositif de formation en référence à l'étude de l'organisation dans laquelle se déroule ce processus. Quelle que soit la définition retenue, ce terme renvoie à une démarche de type rationnel nourrie de la théorie des systèmes².

La démarche proposée ici constitue une approche globale de la formation dans son contexte. Elle articule analyse et synthèse. A partir des connaissances et théories disponibles en Sciences de l'Éducation, elle décompose l'objet d'étude en élé-

1. Numéro 107, de la revue Actualité pour la Formation permanente, dossier consacré à l'ingénierie de la formation et notamment l'article de A. Ponchelet, 1990

2. La systémique, D. Durand, Ed. Que sais-je, 1990

ments simples et étudie les relations qui existent entre ces éléments. Puis elle sélectionne les éléments et relations principales, pour reconstruire une représentation simplifiée de l'objet, une simulation ou « modèle »³ qui permette de mieux saisir sa genèse et ses déterminants, de prévoir son évolution et ses effets.

Cette démarche vise à objectiver le regard de celui qui la pratique, à dépister ses préjugés, à poser et valider certaines hypothèses, à argumenter des propositions de transformation. Elle se prête:

- pour un responsable de formation, à la conception, à la réalisation, au pilotage d'un dispositif de formation;
- pour un collectif de formation, à l'application d'une démarche de qualité;
- pour un consultant, à l'évaluation d'une formation, à la mise en place d'un audit;
- enfin, dans les mains de tout acteur de la formation, à mieux situer sa marge de manoeuvre, les limites potentielles de son action.

La démarche proposée ici a été choisie en raison de ces caractéristiques générales, notamment sa souplesse d'emploi. Par ailleurs, elle convient particulièrement bien:

- à l'Université, puisque celle-ci valorise volontiers dans ses programmes de formation les démarches globales, objectivantes, exerçant les capacités d'analyse et de synthèse;
- à un public diversifié appelé à exercer, comme professionnel polyvalent, diverses fonctions dans la formation.
- à l'auteur du texte, en raison de sa culture professionnelle première d'ingénieur.

3. Voir, dans ce cahier, l'article de N. Perrin

2. INTRODUCTION

2.1 Activités et fonctions du formateur

Avant de décrire la démarche proposée, il est bon de rappeler les diverses activités et fonctions spécifiques à la profession de formateur⁴.

La dénomination de ces activités ou leur regroupement en fonctions, varie selon le mode d'organisation de la formation ou selon l'usage du pays concerné. On adopte ici un découpage du champ professionnel, fréquent en francophonie, en trois fonctions: responsable, organisateur, animateur de formation. Nous indiquons en italique les appellations qui correspondent à ces fonctions dans le monde anglo-saxon⁵.

ACTIVITES	FONCTIONS
1. Analyse des besoins du contexte 2. Recensement des ressources (budget, ressources humaines,...) 3. Définition des partenaires 4. Établissement d'un projet (finalités, buts, objectifs) 5. Gestion du partenariat, négociation d'un cahier des charges de la formation	Responsable de formation <i>Management, policy making, marketing</i>
6. Définition des publics concernés 7. Esquisse du dispositif, lignes directrices 8. Pilotage et évaluation de la politique choisie	
1. Choix plus précis du public à recruter 2. Modalités de recrutement de ce public 3. Admission, sélection, conditions, procédures 4. Accueil, projet, orientation, reconnaissance des acquis 5. Objectifs généraux du programme 6. Référentiel des compétences à atteindre 7. Définition d'une structure (temps et espace) 8. Structuration en programmes 9. Contenus approximatif des programmes 10. Cahier des charges des formateurs 11. Choix des formateurs et intervenants	Organisateur de formation <i>Developping systems, engineering, management consulting</i>

4. Les éducateurs d'adultes en Europe: du bénévolat à la professionnalisation, in L'évolution des métiers de la formation des adultes, Actes du Colloque de Lille 13-14 octobre 1993, DAFCO Lille

5. Functions, profiles and qualifications Peter Van Engelshoven PIH-Eindhoven Netherlands, CEDEFOP Madrid 9-10 nov. 1995

12. Modalités de gestion (management, budget,...)

13. Évaluation, certification

1. Conception du processus de formation

2. Structures du processus, étapes

3. Objectifs pédagogiques

4. Définitions des contenus de chaque unité

5. Choix des méthodes pédagogiques, des technologies

6. Choix des intervenants (enseignants, praticiens)

7. Programme de travail d'animation de chaque étape

8. Coordination pédagogique, gestion du processus

9. Évaluation du processus et des performances atteintes

Animateur de la formation

Teacher, instructor,

coach, tutor counselling

developping materials

Si plusieurs de ces activités, comme celles regroupées autour d'une fonction, peuvent constituer la pratique exclusive de certains acteurs de la formation, et donc donner lieu à une pluralité de métiers de la formation, le formateur d'adultes comme professionnel à part entière, est polyvalent. Il doit donc développer les compétences qui lui permettent d'occuper ces différentes fonctions, de prendre en charge ces différentes activités⁶.

2.2 Architecture de la formation

Partant de ces fonctions et activités, on peut esquisser ce que nous dénommerons une architecture de la formation. Celle-ci est composée de trois niveaux interdépendants: la politique, le dispositif et le processus de formation.

La **politique de formation** exprime les grandes orientations et options de la formation: ses finalités et buts; les moyens mis en oeuvre; les stratégies, méthodes privilégiées; la qualification obtenue (attestation, diplôme); le partenariat mobilisé, notamment celui qui contribue à définir cette politique et en reconnaît la certification (État, institutions); le public visé. On parlera, par exemple:

- de formation de la deuxième chance; de perfectionnement ou de reconversion; de formation à l'employabilité ou à la citoyenneté, selon la finalité de cette formation;
- de formation lourde ou légère, institutionnalisée ou « sur le tas », selon les moyens mis en oeuvre;

6 . Formateurs: qualifications actuelles et futures, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation No 96, février 1995

- d'action collective de formation ou de formation individualisée, en référence aux stratégies privilégiées;
- de formation privée, partenariale, semi-publique ou publique, selon le partenariat mobilisé;
- de formation de cadres ou de formation de base, en référence au public visé.

Dire d'une formation qu'elle est à but lucratif, vise la reconversion professionnelle, s'effectue en entreprise, adopte une stratégie d'individualisation et débouche sur une qualification, donne une bonne esquisse de la politique qu'elle poursuit.

Dans le langage courant, les termes de politique de formation recouvrent souvent les lignes directrices du dispositif et du processus. Cependant, pour faciliter la distinction entre les différents niveaux de la formation définis ici, il est utile de limiter la définition de la politique de formation à trois caractéristiques principales, que nous nommerons paramètres.

1. Le cahier des charges de la formation :

Finalités, buts, qualifications à obtenir, public visé

2. Le partenariat concerné

Collectifs, individus, institutions parties prenantes de l'élaboration du cahier des charges et du pilotage de la formation

3. Les ressources attribuées à cette formation

Financières (budget), matérielles (locaux, technologies), humaines (personnel)

Ces paramètres
caractérisent
la politique
de formation
choisie

Remarquons que l'on parle ici de public visé par la formation. En effet, il s'avère très souvent qu'en raison de circonstances non prévues, notamment faute d'une définition précise des modalités de recrutement, le public réel soit significativement différent du public visé. Ceci explique que l'on retiendra le public réel comme un paramètre distinct, mais cette fois au niveau du dispositif.

De même, dans les ressources attribuées, on ne mentionne pas le choix précis des formateurs mobilisés. Ce choix sera aussi retenu comme paramètre du dispositif.

Le dispositif de formation décrit essentiellement l'organisation et les moyens mis en oeuvre pour réaliser la formation. Il se caractérise par: des objectifs et un public; des formateurs et intervenants additionnels; des programmes et des modalités d'accès; des modalités d'évaluation, régulation et

certification; un pilotage ou modalités de gestion; des moyens matériels (technologies, locaux) et un budget.

Dans le langage courant, compte tenu de la pluralité de ces caractéristiques, le terme de dispositif est souvent utilisé en lieu et place du terme de formation. Dire d'une formation syndicale ouverte aux non syndiqués qu'elle est autogérée, gratuite et non certifiée, qu'elle est donnée par des syndicalistes hors des heures de travail, donne une esquisse du dispositif utilisé. Lorsque les institutions sont connues, le nom de l'institution peut suffire à caractériser le dispositif de formation. Dire d'une formation qu'elle est universitaire, donne ipso facto des renseignements sur la plupart des paramètres caractérisant son dispositif.

Pour notre usage, nous retiendrons comme caractéristiques définissant le niveau du dispositif les six paramètres qui suivent:

4. L'accès à la formation

Modalités du recrutement, admission (conditions et critères), caractéristiques de l'entrée en formation (équivalence, reconnaissance des acquis)

5. Le public réel de la formation

Nombre, degré d'hétérogénéité, connaissances antérieures, disponibilité

6. Les formateurs mobilisés

Nombre, qualifications, disponibilité

7. Le programme de la formation

Structures, contenus, stratégie générale

8. L'évaluation de la formation

Modalités de régulation, Évaluation terminale, certification

9. Le pilotage de la formation

Gestion du partenariat, modalités de gestion de l'institution de formation, gestion des programmes

Ces
paramètres
caractérisent
le dispositif
de formation

Le processus de formation décrit la démarche de formation proposée. Si le dispositif donne la carte géographique de la formation, le processus de formation indique le chemin particulier que prend la personne en formation. Un dispositif permet plusieurs chemins, mais pas n'importe lequel !

Ce processus peut être caractérisé par une ou des étapes alternées, successives ou parallèles; faire appel à une ou des stratégies d'apprentissage privilégiées, à un choix d'acteurs

(formateurs, intervenants,..) avec un ou des rôles pour chacun d'entre eux (moniteur, coaching, conférencier,..). Il définit un choix précis de moyens, technologies, méthodes; des modalités de gestion et d'évaluation (du processus). Le processus décrit chronologiquement les étapes définies pour que la formation se réalise, les méthodes mises en oeuvre.

On parlera de formation à distance, en référence au choix des moyens; de formation par alternance, en référence à la démarche; d'autoformation, en référence à la stratégie d'apprentissage; de formation en groupe, en référence au rôles attribués aux acteurs.

Nous retiendrons trois paramètres pour décrire le niveau du processus:

10. Conception du processus de formation

Nature et structure du processus, ressources

11. Mise en place pédagogique de chaque étape

Objectifs spécifiques, méthodes, ressources

12. Gestion du processus

Régulation, bilan et évaluations

Ces paramètres
caractérisent
le processus
de formation

L'architecture d'une formation, sa structure en niveaux et ses caractéristiques, peut être définie de plusieurs manières. La définition adoptée ici n'est donc ni universelle ni neutre. Elle est tributaire du niveau de précision choisi, mais aussi de la pertinence des caractéristiques considérées. Cette pertinence est légitimée par un système de valeurs, par un ordre de priorité, par des références théoriques particulières. Chaque auteur teintera donc cette définition de sa propre couleur. Chaque contexte particulier imposera, lui aussi, certains choix.

2.3 Contexte de la formation

On ne peut comprendre une formation sans connaître le contexte dans lequel elle s'insère. La connaissance de ce contexte, des liens qu'il entretient avec elle, constitue l'une des compétences clés du formateur d'adultes. Les institutions de la formation des adultes sont, a contrario des institutions scolaires, fortement intégrées dans des contextes particuliers, peu institutionnalisées, souvent éphémères, en constante transformation-adaptation.

Le contexte général de la formation peut être défini, aux niveaux macro et microsocial, à partir de trois « dimensions » : *l'économique* (les biens et services faisant l'objet d'échanges), *le politique* (les rapports de pouvoir) et *le culturel* (les pratiques sociales et les idéologies qui leur correspondent)⁷.

Dans le contexte macrosocial, on trouve ainsi:

- la situation économique (expansion, crise, marché de l'emploi,...);
- la situation politique (régime politique, partis au pouvoir,...),
- le contexte culturel [les grandes idées de l'heure (individualisation, libéralisme,...)].

Ce contexte nourrit le niveau du contexte microsocial, qui traite davantage de l'environnement immédiat de la formation :

- le contexte régional, local et institutionnel;
- l'environnement professionnel et social des acteurs de la formation, participants et formateurs.

Les contextes privilégiés sont définis comme les éléments du contexte général qui jouent un rôle particulièrement important vis-à-vis de la formation. Ces éléments, qui se situent le plus souvent simultanément aux niveaux macro- et microsocial, sont en interaction forte avec la formation.

Le repérage de ces contextes privilégiés est essentiel à la qualité de l'analyse. S'il est aisé pour le responsable de formation rompu à cet exercice, il est difficile pour l'animateur de formation. Pour ce dernier, l'environnement quotidien se limite à sa propre institution, les contextes extérieurs étant souvent réduits à la médiation du directeur de l'institution. Nous reviendrons sur les moyens de faciliter ce repérage.

Les contextes privilégiés repérés, il est nécessaire de comprendre la nature de leurs liaisons avec la formation. Pour faciliter cette compréhension, nous serons amenés à caractériser chacune des trois dimensions (politique, économique et culturelle) de ces contextes, par des paramètres spécifiques.

Une politique de formation se construit à partir de l'attente des partenaires. Il est indispensable de connaître le contexte dans lequel se situent ces partenaires, pour décoder cette attente en terme de besoins. Il est tout aussi indispensable de connaître les potentialités de la formation, pour sélectionner

7. Déterminations et fonctions sociales de l'éducation des adultes, J.Stroumza, Revue (CH) Éducation et recherches, Fribourg No 2, 1980

dans ces besoins ceux qui peuvent trouver satisfaction par la formation.

Les ressources financières ou éducatives propres à ces contextes, les besoins, les caractéristiques culturelles et les disponibilités économiques du public visé par la formation, conditionnent le dispositif à construire. Comment, par exemple, repérer les compétences à développer par la formation, sans une analyse du poste de travail des personnes concernées, analyse qui, au delà de la prise en compte du travail prescrit, fasse émerger les compétences mobilisées par le travail réel ?

2.4 Ingénierie de la formation

L'architecture de la formation se définit à partir des paramètres qui la caractérisent. L'ingénierie de la formation implique l'étude des liaisons (interactions-relations) qui existent entre les paramètres de cette architecture et les paramètres de son contexte. L'étude de ces interactions permet de comprendre la genèse de cette architecture et d'en prévoir l'évolution. En ce sens, la dénomination d'ingénierie renvoie à une démarche qui permet l'étude de la dynamique d'une formation.

Nous dénommerons par ingénierie de la formation la démarche rationnelle qui permet, dans un contexte donné, à partir d'une demande de formation et de ressources à disposition, de concevoir, analyser, évaluer et transformer une formation de manière à la rendre optimale.

Cette démarche peut être adaptée à des finalités différentes. Elle devient par exemple démarche de projet pour la conception d'une formation, démarche qualité pour la régulation d'un dispositif, ou démarche d'évaluation pour le financement de la formation.

Cette démarche n'est jamais linéaire. Pour un usage donné, elle programmera ses étapes selon un ordre préférentiel, une succession chronologique particulière, mais toujours avec des aller-retour.

Les « étapes » présentées ci-dessous dans un ordre chronologique, qui n'est que tendanciel, correspondent plutôt à une démarche de projet de formation.

Première étape: à partir d'une attente manifestée ou repérée par une étude de marché, clarifier les besoins recouverts par

cette attente, repérer parmi ces besoins ceux qui peuvent être traités par la formation. On aboutit alors à l'énoncé d'une demande.

Deuxième étape: à partir de cette demande et des ressources humaines, financières et matérielles disponibles, définir, en négociation avec les partenaires concernés, le cahier des charges, la politique de la formation poursuivie.

Troisième étape: en tenant compte des contraintes dues au contexte, définir le dispositif de formation qui mette en oeuvre cette politique et satisfasse ce cahier des charges.

Quatrième étape: préciser le processus de formation par lequel les personnes inscrites dans le dispositif réalisent leur apprentissage.

2.5 *Critères de qualité de la formation*

Dans la définition de l'ingénierie donnée plus haut, nous avons introduit le terme d'optimum. Définissons ce que nous entendons par là, ce terme se prêtant à de multiples définitions. La formation sera dite optimale si, pour un investissement donné, elle satisfait au mieux la demande. La démarche d'ingénierie permet de tendre vers cet optimum et constitue donc, par définition, une démarche « qualité »⁸. Formulons, en nous inspirant notamment des travaux de G. Le Boterf⁹, quelques critères qui permettent de mesurer cette qualité et donc de tendre vers cet optimum.

Considérons tout d'abord trois critères qui réfèrent plus particulièrement au niveau de la politique de formation.

Le critère de pertinence des buts de la formation. Ce critère qualifie la relation entre les buts et les besoins. Il porte essentiellement sur la pertinence du cahier des charges de la formation, élément central dans la définition de la politique de formation choisie. Il est, par exemple, souhaitable que ce cahier prenne en compte, outre des besoins institutionnels, les besoins individuels des acteurs appelés à participer à la formation. La qualité de l'analyse des besoins, en principe à l'origine du cahier des charges, n'est pas forcément en cause. Il peut, par

8. Dossier :La qualité de la formation, in revue (F) Éducation permanente, N° 126, 1996

9. Comment investir en formation, G. Le Boterf, Ed. Organisation 1989 - L'investissement-formation passe par l'évaluation, G. Le Boterf, Entreprises formation No 41, 1990 - L'investissement en formation, revue (F) Éducation permanente No 95, J. Verdouw pp85, 1988t

exemple, arriver qu'entre le moment de cette analyse et le moment de la mesure des effets de la formation, les besoins aient changés (d'où l'importance d'un pilotage en temps réel).

Le critère d'efficacité de la formation. Ce critère compare les buts fixés aux résultats obtenus, il mesure le degré d'atteinte des objectifs poursuivis. Encore faut-il que les résultats obtenus soient vraiment dus à la formation. Pour en être sûr, on est souvent amené à comparer ces résultats à ceux d'un groupe similaire au groupe en formation (groupe témoin) qui lui ne suit pas la formation. L'estimation de l'efficacité d'une formation implique donc une comparaison entre la situation en amont et la situation en aval de la formation.

Souvent, la performance attendue à l'arrivée est déjà pratiquement acquise au départ. Ou encore, cette performance est hors de portée compte tenu du trop faible niveau de départ. Pour ce critère, le dispositif de formation peut être considéré comme une boîte noire dont on mesure les effets.

Si l'on vise à améliorer cette efficacité, on est naturellement conduit à « ouvrir » la boîte noire, à retoucher ses composants.

Le critère d'efficience de la formation. Ce critère établit un rapport entre le coût de la formation et son efficacité. On met donc ici en regard les ressources de la formation et son efficacité.

Il est nécessaire de prendre en compte la multiplicité des facteurs qui interviennent dans le calcul du coût d'une formation¹⁰. Il est utile de recourir à ce critère non seulement pour limiter les gaspillages mais aussi pour questionner la pertinence des objectifs et pour imposer des démarches de qualité profitables pour tous. La mesure de l'efficience permet aussi, dans ce temps de crise où la société mesure tous ses efforts à l'aulne financière, de combattre les coupures budgétaires aveugles, c'est à dire sans regard sur l'atteinte ainsi causée à l'efficacité de la formation.

Si l'on veut, au delà de la question de l'efficience, interroger la valeur de la formation en tant qu'investissement¹¹, il faut cumuler pertinence, efficacité et efficience.

10. Les déterminants des coûts : une perspective internationale, C.Tibi, UNRSCO/IPE, Paris, 1987

11. Comment investir en formation, G. Le Boterf, Ed. Organisation 1989 - L'investissement-formation passe par l'évaluation, G. Le Boterf, Entreprises formation No 41, 1990 - L'investissement en formation, revue (F) Éducation permanente No 95, J.Verdouw pp85, 1988t

Considérons maintenant cinq critères qui réfèrent plutôt aux niveaux du dispositif et du processus de formation. Ils sont d'autant plus utiles à la réalisation d'une démarche « qualité » qu'ils impliquent la participation de tous les acteurs de la formation.

Le critère de conformité compare les pratiques aux normes fixées. Il s'agit ici d'estimer l'écart toujours existant entre ce qui est prévu, prescrit et ce qui se fait réellement¹². Ceci concerne tous les éléments de la formation. Il suffit de donner la parole aux acteurs pour constater que les consignes sont diversement interprétées et souvent volontairement contournées pour éviter des dysfonctionnements. Les démarches privilégiées par les cercles de qualité ou proposées par B. Schwartz¹² pour réduire les dysfonctionnements vont dans ce sens. Si l'écart est trop grand, la formation est incontrôlable. Si l'écart est trop faible, l'adaptation de la formation aux événements et aux caractéristiques particulières des acteurs est difficile, la procédure est tyrannique et la formation bureaucratisée.

Le critère d'acceptabilité estime le degré d'adhésion des acteurs aux choix pratiqués par la formation, aux objectifs visés comme aux pratiques et procédures exigées. La formation, comme toute structure sociale mais plus que beaucoup d'autres, mobilise l'affectivité de ses acteurs. Sans motivation des participants et engagement des formateurs, sans entente entre ces acteurs, la formation ne peut être efficace. Il est donc important de vérifier à tous les niveaux et pour tous les acteurs leur degré d'adhésion à l'action menée.

Ce critère est roi dans le discours sur la gestion participative. Il légitime la nécessité d'une culture d'entreprise forte, condition pour que tous les acteurs « tirent » dans le même sens.

Le critère de synchronisme décrit l'opportunité des décisions prises en fonction des problèmes rencontrés. Nous avons déjà parlé de l'importance d'un pilotage de la formation qui s'adapte à l'évolution des contextes. Il faut aussi qu'il suive de près les événements internes à la formation, notamment pour résoudre rapidement les problèmes qui surviennent.

12 . Moderniser sans exclure, par B.Schwartz, Ed. La découverte, 1994

En formation des adultes, la rapidité de transformation des publics et le pouvoir important de ces derniers sur la formation, rendent ce critère important pour la mise en place d'une gestion de la formation qui soit de qualité.

Le critère de compatibilité estime le degré d'adaptation de la formation à son contexte. Les différents paramètres du dispositif et du processus de la formation sont-ils adaptés, compatibles avec les caractéristiques du contexte ?

Il serait erroné de croire que la qualité de la relation de la formation à son contexte ne concerne que la politique de formation et donc le critère de pertinence des buts seulement. Ce serait ignorer que les acteurs du quotidien de la formation sont aussi bien internes à la formation qu'extérieurs à elle. A l'image d'une cinquième colonne, ils assurent la présence permanente du contexte dans la formation.

Ainsi, l'horaire de la formation peut mal correspondre aux disponibilités ou à la localisation du public, les conditions d'accès se révéler inadaptées au recrutement du public, la certification inadaptée aux usages du contexte, le budget incompatible avec les ressources disponibles à long terme. Les formateurs connaissent-ils les caractéristiques culturelles du public ? les contenus de la formation sont-ils suffisamment valorisés par les participants à la formation pour motiver leurs efforts ? - le cahier des charges de la formation est-il respectueux des besoins réels des participants ? Sans réponses à ces questions il est vain de mesurer la qualité de la formation.

Le critère de cohérence de la formation. Ce critère peut être appliqué à la structure globale de la formation comme à ses caractéristiques particulières.

Une première cohérence à examiner concerne la relation entre trois « niveaux » de l'architecture de la formation (entre sa politique, son dispositif et son processus). On parle alors de **cohérence globale de la structure de formation**. Trop souvent, ces niveaux conçus relativement indépendamment, par des acteurs différents, sont mal « arrimés ». Ainsi en est il d'une politique trop ambitieuse par rapport aux capacités du dispositif, ou d'un processus mal adapté au temps laissé à disposition par le dispositif.

Une deuxième cohérence à examiner concerne la relation entre des paramètres propres à chaque niveau de la formation ou **cohérence interne à chaque niveau**. Il s'agit ici, par exemple, d'estimer la cohérence entre la certification et les buts de la formation, entre les qualifications des formateurs et les métho-

des prescrites, entre les capacités cognitives des participants et le processus de formation proposé.

Pour être efficace, pertinente et efficiente une formation doit être conforme, acceptée, synchrone, compatible et cohérente ! Ainsi, ces cinq derniers critères constituent-ils de bons indicateurs pour les trois premiers.

3. CONSTRUCTION DU MODÈLE

Comme nous l'avons dit en introduction, la démarche proposée ici constitue une approche globale de l'objet d'étude, la formation dans son contexte. Nous avons, lors de la définition de l'architecture, donné une première esquisse des éléments qui composent la formation. Nous avons aussi, dans la définition des contextes, commencé le travail de recherche des éléments significatifs de ces contextes. Nous avons enfin, dans la définition de l'ingénierie, amorcé le travail sur les interactions en mentionnant des critères susceptibles d'influencer la recherche de ces interactions.

Il nous faut maintenant donner une systématique à tout ce travail. L'objectif est maintenant, à partir de ces éléments et de leur interaction, de recomposer un objet (fictif ou abstrait) qui simule certains comportements de l'objet d'étude (réel). Il s'agit donc d'en construire un « modèle ».

L'objet d'étude proposé ici est l'ensemble formé par la formation et son contexte. Cet ensemble réel sera simulé par un modèle qui se présente comme un autre ensemble, organisé et abstrait, conçu comme un système fermé. Ce système est constitué par des éléments caractéristiques de la formation et de ses contextes privilégiés ainsi que par les relations entre ces éléments.

3.1 *Les éléments du système*

Les éléments caractéristiques de la formation sont constitués par les paramètres de la formation et désignés par le symbole générique F_i

Les éléments caractéristiques des contextes privilégiés C_i sont constitués par les paramètres de ces contextes et sont désignés par le symbole C_i^j

Notons d'abord que chaque formation dispose de contextes privilégiés propres. Rappelons que les contextes privilégiés sont définis comme les éléments du contexte général qui entretiennent des liens particulièrement forts avec la formation. Le nombre des contextes privilégiés retenus va dépendre tant de la nature de la formation que du degré de complexité souhaité par l'utilisateur du modèle. La multiplication des contextes augmentent exponentiellement le nombre des liaisons et le temps nécessaire pour élaborer le modèle. Le chercheur comme le responsable de formation peut avoir usage d'un modèle relativement complexe dans lequel le facteur temps entre explicitement en action, le consultant ou l'évaluateur se satisfera d'un modèle plus statique (photographie), plus « ramassé » quant aux nombres d'éléments considérés; le formateur-amateur n'aura lui l'usage que d'un modèle simple.

Le degré de sophistication à choisir est aussi fonction des informations disponibles, du temps pour les gérer et de l'expérience de celui qui utilise un tel modèle.

3.2 Recherche des contextes privilégiés

Comment dans chaque cas repérer ces contextes privilégiés ? Ce repérage peut être guidé par les considérations qui suivent.

Toute formation mobilise des acteurs: participants, formateurs, administrateurs ou techniciens, partenaires. L'acteur est le véhicule principal de la liaison entre le contexte et la formation, il est porteur durant la formation des contraintes sociales qu'il a intériorisées dans son milieu de vie. En conséquence, les contextes particuliers liés aux acteurs ont de fortes chances de devenir des contextes privilégiés de la formation.

Parmi ces contextes propres à chaque type d'acteur, on retiendra le plus fréquemment deux types de contexte privilégié: le contexte des participants et le contexte des administrateurs et partenaires extérieurs.

Comme contexte des participants, on retiendra généralement :

- leur contexte professionnel;

- leur contexte social, économique et culturel;
- leur contexte privé (sphère privée, familiale et personnelle).

Selon les cas, ces différents contextes jouent un rôle plus ou moins important. Pour des formations essentiellement culturelles, par exemple, le contexte professionnel des participants peut ne pas être significatif.

Comme contextes des partenaires et administrateurs susceptibles d'influencer fortement la formation on retiendra le plus souvent:

- le contexte juridique de la formation (partenaire État)
- le contexte financier de la formation (notamment le commanditaire de la formation)
- le contexte qui fixe la commande de la formation (commanditaires)
- le contexte institutionnel propre à la formation (notamment lorsque celle-ci est située dans un organisme plus vaste, administration, entreprise, association,...).

Tous ces contextes sont des contextes rapprochés qui subissent les contraintes propres au contexte macrosocial. Ainsi les crises politiques, économiques, culturelles, les courants idéologiques, les modes, tous les événements majeurs qui secouent ou caractérisent le contexte général, à un moment donné, vont être acheminés vers la formation, le plus souvent par l'intermédiaire des contextes particuliers susmentionnés.

Illustrons quelques-uns de ces événements majeurs.

Sur le plan culturel, la mutation sociale que nous vivons oblige une modification en profondeur de nos valeurs (identité nationale), attitudes (face au travail), comportements (face aux flots indifférenciés de l'information).

Sur le plan politique, l'hégémonie du courant libéral, voire ultra libéral, engendre l'omniprésence d'une « pensée unique » caractérisée par la domination de l'économique sur le politique, de l'intérêt individuel sur l'intérêt collectif.

Sur le plan économique, la prééminence du capital financier sur le capital industriel, la mondialisation des échanges et leur dérégulation, engendrent la mise en place d'un chômage permanent, modifient les politiques de ressources humaines où le chômage constitue une donnée permanente.

Tout cela se traduit bien évidemment dans de nouvelles politiques de l'emploi et de nouvelles politiques de formation.

Pour un usage simple du modèle, on choisira parmi ces différents contextes potentiels:

- un ou deux contextes privilégiés centrés autour des participants à la formation;
- un ou deux contextes privilégiés liés à l'institution de formation et aux commanditaires de la formation.

On aboutit ainsi à ne considérer que trois à cinq contextes privilégiés, ce qui permet un traitement raisonnablement rapide.

3.3 Les paramètres de la formation et des contextes

Nous pouvons à partir de la réflexion sur l'architecture de la formation choisir un nombre plus ou moins important de paramètres F_i qui la caractérisent. Il nous paraît raisonnable, comme nous l'avons déjà fait plus haut, de nous limiter à dix paramètres.

Les paramètres des contextes C_{ij} sont choisis en fonction de l'importance du rôle qu'ils jouent pour la formation. Souvent, mais pas toujours, pour rechercher les paramètres qui interfèrent fortement avec la formation, il sera utile de sonder les dimensions politique, économique et culturelle de ce contexte.

3.3.1 Un exemple

Pour illustrer cette recherche de paramètres considérons un modèle où l'on ne retient que trois contextes privilégiés à la formation: les contextes professionnel et socioculturel des participants et le contexte financier de la formation. On suppose que ces contextes recouvrent le contexte des commanditaires de la formation.

- C1. Contexte professionnel** Ce contexte définit surtout les compétences à construire, la qualification recherchée

Paramètres

- | | | |
|------------------------------|-----------------|--|
| Caractéristiques politiques | C1 ¹ | Échelle hiérarchique dans ce secteur, poids de la qualification dans cette échelle |
| | C1 ² | Poids de la formation dans le management |
| Caractéristiques économiques | C1 ³ | Échelle des salaires dans ce secteur, rôle des qualifications dans cette échelle |
| | C1 ⁴ | Temps mis à disposition pour la formation (type de congé formation) |
| | C1 ⁵ | Organisation technique du poste de travail, rôle des compétences recherchées dans cette organisation |
| Caractéristiques culturelles | C1 ⁶ | Culture de l'entreprise ou de ce secteur, place de la formation dans cette culture |
| | C1 ⁷ | Valeur attribuée à la qualification recherchée |

- C2. Contexte culturel et social** Ce contexte détermine surtout les caractéristiques du processus de formation à privilégier

Paramètres

- | | | |
|------------------------------|-----------------|---|
| Caractéristiques politiques | C2 ¹ | Hiérarchie, stratification du milieu, de la famille, place de la qualification dans cette hiérarchie |
| Caractéristiques économiques | C2 ² | Ressources matérielles, logements, budgets, moyens de locomotion, poids de la formation à ce niveau
Promotion économique réalisée par la formation |
| Caractéristiques culturelles | C2 ³ | Niveau scolaire, subculture, valeurs, traditions, place de la formation à ce niveau |

- C3. Contexte de financement** Ce contexte détermine fortement les moyens mis à disposition de la formation

Paramètres

- | | | |
|------------------------------|-----------------|--|
| Caractéristiques politiques | C3 ¹ | Degré de priorité accordé à cette formation dans l'organisme financeur |
| | C3 ² | Type de contrôle budgétaire |
| Caractéristiques économiques | C3 ³ | Moyens mis à disposition, budgets |
| Caractéristiques culturelles | C3 ⁴ | Contraintes budgétaires, conditions d'attribution |

3.4 *Les interactions du système*

Considérons les interactions qui existent entre les éléments du contexte et la formation, interactions généralement véhiculées par les partenaires et les acteurs directs de la formation.

L'interaction s'effectue dans deux sens:

- lorsque l'on se réfère à l'action du contexte sur la formation, on parlera de déterminant du contexte sur la formation;
- lorsque l'on se réfère à l'action de la formation sur le contexte on parlera de fonction ou d'effet de la formation sur le contexte.

La formation n'est jamais totalement déterminée par le contexte, ne fût-ce qu'en raison des contradictions qui existent nécessairement entre ses divers déterminants; contradictions qui ouvrent une possibilité d'action propre aux divers acteurs de la formation (l'autonomie relative de la formation par rapport à son contexte).

La connaissance de ces contradictions, repérables par le modèle, permet à l'acteur de mieux estimer sa marge de manœuvre et donc d'optimiser sa liberté d'action, liberté indispensable à son engagement dans la formation.

Le repérage et surtout l'explicitation de la nature de l'interaction nécessitent le plus souvent de préciser les paramètres de départ et d'arrivée. Pour faciliter la recherche de ces interactions contexte-formation, il peut être utile d'en rappeler quelques-unes, souvent présentes.

3.4.1 *Les interactions dans la dimension politique*

Le savoir et sa certification jouent un rôle de plus en plus important. Le temps est révolu, où la hiérarchie sociale et professionnelle, largement légitimée par la hiérarchie des qualifications, était suffisamment stable pour ne recourir qu'aux institutions scolaires de la formation initiale. Aujourd'hui, la formation continue prolonge, relaie ce rôle de la formation initiale. Ainsi, dans la plupart des institutions, ces rapports de pouvoir entre l'individu (le poste de travail) et le collectif (les autres postes de travail) comme entre les collectifs (entre groupes de postes de travail) sont en perpétuelle transformation (promotion ou rétrogradation), régulation (des conflits inter-

personnels ou intergroupes), reproduction (maintien du statut quo).

L'interaction politique est celle qui vise à cette transformation, régulation ou reproduction des rapports de pouvoir dans le travail, la société, la famille. Elle se révèle à la question : en quoi la formation en cours modifie-t-elle ces rapports de pouvoirs (fonction) ou en est-elle le reflet (déterminant) ?

3.4.2 Les interactions dans la dimension économique

L'accélération des échanges entre nations, la réorganisation permanente de l'organisation du travail, la remise en cause de l'organisation taylorienne hier encore incontestée, la prééminence de la technologie informatique, entraînent l'apparition ou la disparition rapide de métiers, met en cause même la notion de métier, en tous cas modifient rapidement les compétences techniques indispensables à l'employabilité. Le poids à nouveau important des qualifications non techniques (transversales, sociales ou clés) dans l'activité professionnelle modifie aussi fortement la donne en matière de compétences professionnelles. L'importance du temps de chômage pour une part grandissante de la population conduit à une multiplication des formations à la réinsertion professionnelle. La formation dans sa fonction de régulation des qualifications professionnelles est fortement sollicitée.

Ainsi se multiplient les interactions économiques de types recyclage (reproduction, maintien à niveau de la compétence associée à un métier en évolution), perfectionnement (acquisition de compétences nouvelles associées à un métier en mutation) ou reconversion (acquisition de compétences de base dans une nouvelle orientation professionnelle). Ce type d'interaction est une réponse à la question : en quoi les nouvelles compétences professionnelles acquises par la formation sont-elles définies (déterminées) par l'évolution des qualifications nécessaires au poste de travail, ou en quoi vont-elles entraîner une réorganisation du poste de travail (voire de l'organisation du travail dans le secteur de ce poste).

3.4.3 Les interactions dans la dimension culturelle

L'éducation est part de la culture dans ses finalités comme dans ses modalités. Par culture, on entend l'ensemble formé par une pratique sociale et l'idéologie (valeurs, représentations, croyances, connaissances) qui la sous-tend. Chaque peuple, groupe social (classes-strates-minorités), personne, dis-

pose d'une culture propre¹³. Mais ces cultures sont en interaction, elles existent et se développent, en bonne partie par cette interaction. Elles coexistent aussi, avec une pondération propre, en chacun. Si le savoir (connaissance scientifique notamment) peut être universel, le rapport au savoir est toujours particulier (à l'institution, au groupe, à la personne, dans un contexte donné). La formation doit rendre compte de cette dimension culturelle.

L'interaction culturelle est celle qui implique cette dimension, elle constitue une réponse aux questions suivantes: en quoi les différents paramètres de la formation tiennent-ils compte des caractéristiques culturelles de son public (déterminant) ou, en quoi modifie-t-elle l'une ou l'autre de ces particularités (fonction)? Autre question révélatrice de l'interaction culturelle: en quoi la formation a-t-elle une fonction de transformation de la cohésion sociale (identification, légitimation, compensation)?

3.4.4 *Le nombre des interactions*

Dans l'exemple choisi plus haut pour illustrer la définition des paramètres, le modèle comprend trois éléments du contexte composés de quatorze paramètres. Si nous reprenons les dix paramètres de la formation définis antérieurement, le nombre des interactions à analyser est déjà élevé (140).

Le balayage systématique de ces (140) interactions comporte l'avantage important de ne pas laisser place à une censure que l'inconscient de l'opérateur du modèle peut pratiquer à son insu. Il aide à l'objectivation attribuée au modèle. Il faut noter que le temps nécessaire pour recenser ces interactions, lorsque le balayage est mental, est plus réduit qu'on ne peut le penser, beaucoup d'interactions étant pratiquement nulles.

3.4.5 *Le choix des interactions principales*

La construction du modèle suppose que l'on procède maintenant à une sélection des interactions principales, des interactions les plus significatives. Comment opérer ce choix?

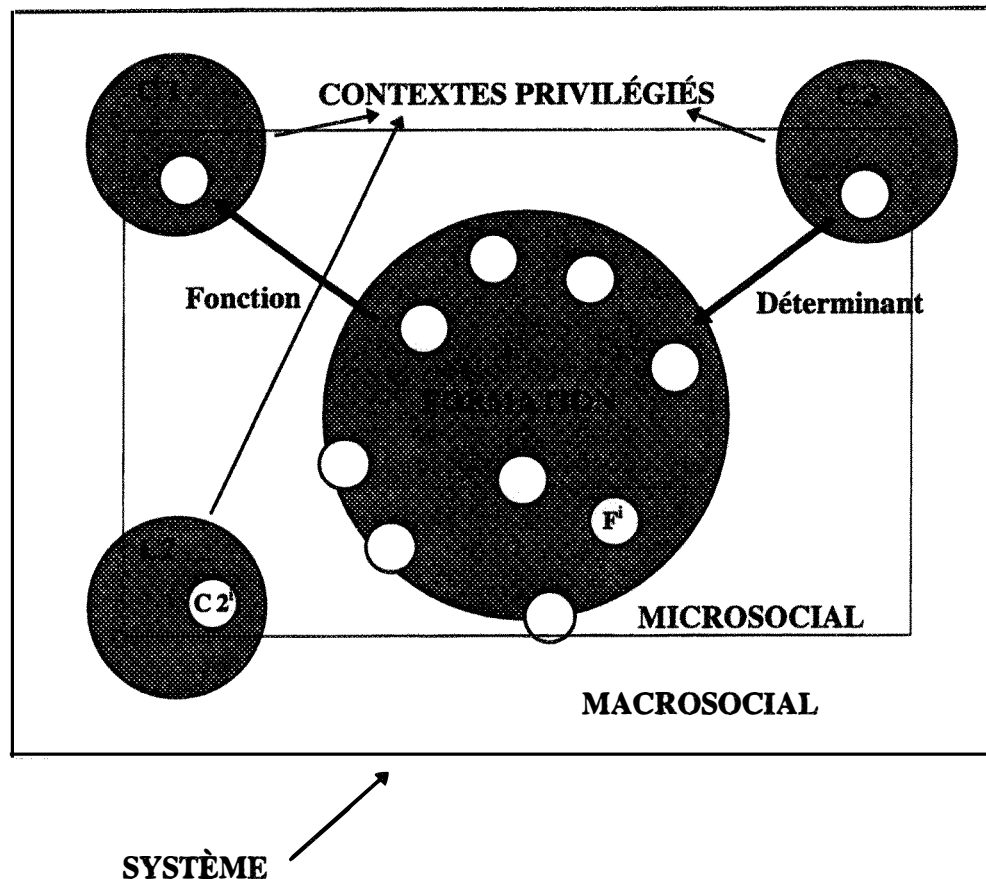
13. De l'éducation ouvrière à l'éducation populaire par une définition politique de la culture, par J.Stroumza, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation N° 34, mars 83

Tout d'abord le balayage systématique susmentionné conduit à ne retenir que les interactions non nulles. Mais parmi ces interactions non nulles, combien faut-il en retenir, et lesquelles ?

Un premier tri devrait être dicté par l'importance des interactions. Pour un usage indifférencié du modèle, une représentation plus ou moins précise et sophistiquée peut être recherchée. Un article descriptif sur la formation proposé à un journal spécialisé demandera moins de précision que la commande d'une évaluation susceptible d'engendrer des transformations importantes. Le degré d'insertion de la formation dans son contexte influence beaucoup le nombre et l'importance des interactions contextes-formation. L'importance des dysfonctionnements observés dans l'analyse interne de la formation influence aussi le nombre et l'importance des interactions significatives entre paramètres de la formation. L'usage de ce modèle dans les études de cas conduites en formation dans notre Université nous amène à estimer qu'une dizaine d'interactions permettent déjà de donner une bonne image de la formation.

Un deuxième tri peut être dicté par un usage spécifique du modèle. Ainsi lorsque le modèle est soumis à l'application de l'un des critères de qualité susmentionné, le choix des interactions s'en trouve fortement conditionné.

3.5 Image du modèle



Notons que trois paramètres occupent plus particulièrement une position d'interface entre la formation et le contexte, ce sont les paramètres caractéristiques de la politique de la formation.

4. USAGE DU MODÈLE: VERS UNE OPTIMISATION

De multiples usages sont possibles, le modèle doit notamment pouvoir servir une fonction d'évaluation telle qu'esquissée au travers des critères de qualité précisés plus haut. Considérons quelques-uns de ces critères pour illustrer l'usage particulier qui peut être fait du modèle.

4.1 Pertinence des buts de la formation

Prenons le critère de **pertinence des buts de la formation**. Supposons que la formation a trois buts principaux, par exemple l'acquisition de trois types de qualification, Q1, Q2, Q3. Nous allons dans ce cas confronter les buts aux paramètres du contexte tels que définis plus haut. On obtient ainsi un tableau à double entrée.

Contextes		Buts de la Formation		
Éléments Ci	Paramètres Cij	Q 1	Q 2	Q 3
C1 Contexte professionnel	C11 Hiérarchie,...			
	C12 Salaires,...			
	C13 Valeurs,...			
C2 Contexte Culturel/social	C21 Promotion,...			
	C22 Ressources,...			
	C23 Traditions,...		déterminant / effet	
C3 Contexte de financement	C31 Priorités,			
	C32 Montants,...			
	C33 Cond.d'attrib.			

 Zone d'interactions (déterminants et/ou fonctions) possibles

On peut symboliser ce tableau par: F2 - Cij

4.2 La cohérence interne de la formation

Pour l'étude de la cohérence, il faut considérer le tableau à double entrée constitué par le croisement des interactions entre l'ensemble des paramètres de la formation.

	F.I.	F.II.	F.III.	F.IV.	F.V.	F.VI.	F.VII.	F.VIII.	F.IX.	F.X.
F.I.										
F.II.										
F.III.										
F.IV.										
F.V.										
F.VI.										
F.VII.										
F.VIII.										
F.IX.										
F.X.										

On peut symboliser ce tableau par Fi -Fj

Pour mieux déceler les interactions entre les paramètres il est utile d'affiner ces derniers. Il s'agit donc d'un simple effet de loupe. Les paramètres définis plus haut deviennent les paramètres principaux (ci-après en chiffres romains) et leur affinement produit des paramètres dits secondaires (ci-après en chiffres arabes)

F. I. Les participants de la formation : public, apprenants, étudiants I.1. Nombre I.2. Degré d'hétérogénéité I.3. Connaissances antérieures I.4. Disponibilité F. II. Les buts de la formation II.1. Finalités II.2. Buts II.3. Objectifs F.III Les ressources particulières attribuées à cette formation III.1. Financières (budget) III.2. Matérielles (locaux, technologies) III.3. Humaines (personnel, formateurs)]	Ces paramètres caractérisent les éléments de la politique de formation choisie
F.IV. L'accès à la formation IV.1. Modalités du recrutement IV.2. Admission (conditions et critères) IV.3. Caractéristiques de l'entrée en formation (orientation, équivalence, reconnaissance des acquis) F. V. Le programme de la formation V.1. Structures V.2. Contenus V.3. Stratégie générale F. I.V L'évaluation de la formation VI.1. Certification VI.2. Modalités de régulation VI.3. Évaluation terminale F.VII. Le pilotage de la formation VII.1. Gestion du partenariat VII.2. Modalités de gestion de la formation VII.3. Gestion des programmes	

Ces paramètres caractérisent le dispositif de formation

F.VIII. Conception du processus de formation	Ces paramètres caractérisent le processus de formation
VIII 1. Nature, choix du type de processus	
VIII 2. Structure, définition des étapes du processus	
VIII 3. Ressources, choix des formateurs	
F.IX. Mise en place pédagogique de chaque étape	
IX 1. Objectifs spécifiques	
IX 2. Scénario, méthodes, rôles	
IX 3. Ressources mobilisées (humaines, Technol.,...)	
F.X. Gestion du processus	
X 1. Mécanismes de régulation du processus	
X 2. Bilans, évaluation continue et terminale	

La cohérence entre les niveaux de l'architecture de la formation peut être aussi déduite de l'analyse de ce tableau.

4.3 *Compatibilité de la formation à son contexte*

Pour étudier le critère de **compatibilité**, il est nécessaire de mettre en regard l'ensemble des paramètres du contexte avec l'ensemble des paramètres de la formation

On obtient alors les 9 tableaux que l'on peut représenter par : $F_i - C_i/P_{ij}$

Parmi l'ensemble de ces interactions de compatibilité, la compatibilité de la formation au public qui la fréquente est particulièrement importante. Il s'agit donc, par exemple, du tableau suivant:

F_i Paramètres de la formation	C_i Caractéristiques du public réel	C11 Nombre	C12 Hétéro- généité	C13 Acquis antérieurs	C14 Disponi- bilité
F1	Cahier des charge				
F2	Partenariat, public visé				
F3	Ressources				
F4	Accès à la formation				
F6	Formateurs mobilisés				
F7	Programme de formation				
F8	Évaluation de la formation				
F9	Pilotage de la formation				
F10	Processus de formation				
F11	Méthodes				
F12	Gestion				

5. REMARQUES

Nous arrivons au terme de cet article avec le sentiment d'avoir illustré les éléments d'une démarche particulière, dite d'ingénierie. Le pari de la densité nous semble tenu, celui de la clarté reste un point d'interrogation auquel chaque lecteur apportera sa réponse.

Cette démarche s'est construite au fil du temps. Elle s'est enrichie de l'interaction entre son auteur, ses collaborateurs et les étudiants et formateurs, à l'occasion de son utilisation dans des modules de formation à l'Université. Elle s'est aussi nourrie de son expérimentation dans des mandats d'évaluation réalisés dans le champ de la formation continue en Suisse romande.

Quelques remarques doivent prendre place ici. Une telle démarche a bien des limites¹⁴ et ne peut vraiment convenir qu'à son auteur. Cependant, l'usage de cette démarche par un acteur de la formation, son application à un cas concret, le conduit le plus souvent à développer un modèle qui lui soit propre. Si cet acteur est en voie de professionnalisation, l'usage de cette démarche lui permet de progresser dans sa capacité à nommer, décrire, interroger voir transformer une formation.

Cette démarche devrait aussi avoir renforcé l'humilité de celui qui l'utilise. La complexité de la formation rendue évidente par ce cheminement devrait rendre modeste celui qui prétend en maîtriser les tenants et aboutissants. La maîtrise ou la compréhension d'une formation est fortement renforcée par une démarche rationnelle de ce type. Cette maîtrise reste cependant la résultante d'un art, de la poursuite d'une utopie, elle est donc hors d'atteinte, mais toujours en perspective.

14. Voir, dans ce cahiers, l'article de N. Perrin

*Mise en oeuvre d'un modèle d'analyse
des dispositifs de formation*

*Intérêt et limites d'un modèle
face à la singularité de toute situation*

Toute action de formation requiert l'intervention et la coordination de plusieurs fonctions de la profession de formateur (définition du cahier des charges, recrutement, évaluation...). Agir dans ce sens, que ce soit en vue de l'élaboration ou de l'évaluation d'une action de formation, implique une démarche d'analyse. La seule intuition, même issue d'une longue expérience, risque d'occulter des points estimés peu importants ou d'opérer des raccourcis.

L'action requiert donc sa problématisation, c'est-à-dire l'identification de ses enjeux tant théoriques que pratiques. Le recours à un modèle qui, une fois explicité, précise les éléments à prendre en compte et la perspective à adopter, favorise cette démarche. Il permet son objectivation et sa structuration.

1. ENJEUX POUR UN MODÈLE

Aussi, traiter de la **mise en oeuvre d'un modèle d'analyse** - l'objet de cet article étant précisément de porter un tel regard sur le modèle¹ élaboré et présenté par J. STROUMZA

1. Dans cet article, le terme « modèle » fait référence d'une part au produit de toute modélisation, et d'autre part au modèle qui fait l'objet de notre article. Pour les différencier, nous utiliserons l'article indéfini pour exprimer une généralité alors que l'article défini sera réservé au modèle analysé.

dans ce même cadre - dépasse largement « les conseils d'utilisation » et « l'explicitation par l'exemple ». Certes, il est indispensable de se familiariser avec un outil, d'en apprendre « les tours de main », pour en tirer parti². Mais si cela est une condition nécessaire, elle n'est pas suffisante.

1.1 *Il ne suffit pas d'appliquer un modèle...*

Il faut pouvoir s'assurer que l'outil est approprié pour l'usage que l'on veut en faire. **Il est donc indispensable d'étudier la logique du modèle pour l'utiliser à bon escient**, pour mieux apprécier ce qu'il est possible de faire, pourquoi et comment. Ceci est d'autant plus vrai que tôt ou tard, l'utilisateur sera amené à « tordre » le modèle s'il ne veut pas réduire la réalité à une représentation forcément limitée.

Nous compléterons cette approche, par une étude « **aux limites** » mise en regard de la visée qui a présidé à l'élaboration du modèle³. Elle aidera à différencier ce qui est une utilisation inappropriée de ce qui ne l'est pas.

Cette double approche a l'avantage de permettre une discussion à deux niveaux. D'une part, les problèmes obligent à élaborer des réponses, à trouver des solutions. Les ruptures sont l'occasion de faire évoluer notre vision des choses. Comme le précise R. AMALBERTI, le modèle n'est jamais qu'une « représentation datée »⁴. D'autre part, les illustrations indispensables à l'exposé de notre propos permettront au lecteur d'apprécier par lui-même d'où sont issues nos conclusions et le cas échéant, de contester notre raisonnement. Ceci ne peut que favoriser l'autonomie de l'utilisateur et donc une mise en oeuvre critique du modèle.

Aussi, cet exposé métodologique - car il s'agit bien de l'étude d'une méthode⁵ - oscillera entre des renseignements

2. Si un modèle vise l'opérationnalité, le terme « outil » est à prendre ici dans un sens très général et non comme une technique ou un instrument dédié à une opération spécifique et immédiate.

3. Pour étudier une fonction en mathématique, il est important de préciser comment elle se comporte pour des valeurs identifiées comme sensibles et/ou particulières. Par analogie, nous préconisons de vérifier si le modèle proposé rend bien compte, même de façon atypique, des situations-clés telles que soient leur singularités.

4. R. AMALBERTI, M. de MONTMOLLIN et J. THEUREAU, *Modèles en analyse du travail*, Mardaga, 1991, p. 17

5. Nous entendons par méthode un ensemble de démarches raisonnées et coordonnées pour parvenir à un but, dans notre cas à l'analyse d'un objet.

directement utilisables concernant des aspects pratiques de la mise en oeuvre du modèle, et un exposé à caractère plus théorique - qui permettra la mise en perspective d'expériences singulières, et de discuter ce qui les rapproche - pour préciser le cadre de références du modèle que nous proposons.

1.2 La mise en oeuvre d'un modèle requiert quelques précautions

S'intéresser à la mise en oeuvre d'un modèle revient donc, au minimum, à poser deux problèmes si l'on veut pouvoir utiliser ce modèle sans risque de contradiction.

Premièrement, tout modèle déforme la réalité, même s'il tend à la cerner aussi fidèlement que possible. Il faut donc savoir **en quoi le modèle envisagé est « partiel » et « partial »**. Il est « partiel » car, de la complexité du réel, il en extrait quelques paramètres pour être maîtrisable et utilisable. A ce titre, il est tant appauvrissant, par la réduction qu'il opère, qu'enrichissant, par la focalisation qu'il rend possible. Cette mise en perspective l'amène inmanquablement à être « partial » en ce sens qu'elle ne peut pas être neutre. Un modèle est donc bien un « construit opérationnel » pour lequel on ne peut se contenter d'implicites pour dissimuler les choix inmanquables qui ont présidé à son élaboration.

Deuxièmement, il faut **préciser les conditions d'utilisation** d'un modèle. En effet, une situation ne requiert pas automatiquement l'emploi d'un modèle plutôt que d'un autre⁶. A première vue, face à un problème, de nombreux outils semblent pouvoir convenir, sans toutefois que tous se révèlent réellement adaptés. Aussi, la décision d'utiliser un modèle implique d'abord d'explicitier le besoin auquel on veut répondre - en ce sens, on ne peut que subordonner l'usage d'un outil à la formulation d'un problème et à la manière dont on veut l'aborder - puis de choisir le modèle le plus approprié. Ceci revient à **vérifier la pertinence de l'utilisation du modèle**, c'est-à-dire s'il est bien adapté au contexte d'utilisation envisagé, **et sa validité (ou ses limites de validité)**, c'est-à-dire le degré d'adéquation entre ses qualités ou capacités déclarées et les observations et inférences qu'il permet de faire.

6. Il est à noter que, lorsque dans un cours il est demandé, à titre d'exercice, d'appliquer un modèle à l'exclusion de tout autre, la situation est de fait très particulière. D'une certaine façon, la question est inversée. Il s'agit de savoir quelles situations peuvent convenir à l'utilisation du modèle.

1.3 *Mais quel modèle s'agit-il de mettre en oeuvre?*

Si nous nous concentrons sur les questions de mise en oeuvre, elles ne peuvent être abordées qu'en référence au modèle lui-même. Nous ne pouvons donc qu'inviter le lecteur à prendre connaissance de l'article s'intitulant « Ingénierie de la formation. Une démarche pour concevoir, analyser, évaluer la formation » de J. STROUMZA.

Mais, comme nous l'avons déjà dit, notre compréhension de la réalité est en constante évolution, et en conséquence, les modèles évoluent eux aussi, même si formellement, il s'agit à chaque fois d'un modèle différent⁷. **Notre discussion s'appuiera sur une version du modèle**, tel qu'il a été présenté dans le cadre d'un cours durant l'année académique 1995-1996, et s'inspirera des problèmes qui ont été rencontrés par les étudiants dans la réalisation de leurs études de cas.

Suites aux problèmes soulevés par les étudiants, des solutions ont parfois consisté à prendre des libertés par rapport au modèle initial. De plus, une nouvelle version du modèle a été élaborée, et c'est cette dernière qui est présentée dans ce cahier. Ce faisant, **il ne faudra pas chercher un isomorphisme parfait entre le modèle présenté dans l'article de J. STROUMZA et celui qui est sous-jacent à notre discussion**. Ceci est d'autant plus vrai qu'il existe inmanquablement une tension entre la fonction didactique que peut avoir un modèle, et celles plus complexes, visant une mise en oeuvre en « vraie grandeur ».

1.4 *Structure de l'article*

Pour rester aussi rigoureux que possible, deux structurations de cet article étaient possibles. L'une pouvait suivre une logique plutôt déductive, s'attachant d'abord à comprendre la logique globale du modèle, puis l'illustrant dans un deuxième temps. L'autre, plutôt inductive, devait exposer quelques cas concrets pour chacune des phases de la mise en oeuvre du modèle, puis en dégager les principes généraux. Nous avons opté pour la première, tout en ayant le souci de discuter chaque il-

7. Contrairement en physique, la fonction d'un modèle en sciences humaines n'est pas de fixer des lois plus ou moins démontrées sous une forme organisée, mais de regrouper des hypothèses explicatives pour faciliter l'investigation de la réalité. Il est donc circonstanciel.

lustration, et de ré-expliquer la raison d'être de chaque opération.

Aussi, dans une première partie, nous préciserons **quelle est la logique du modèle**, c'est-à-dire la logique qui a présidé à son élaboration, et qu'il est important de respecter dans sa mise en oeuvre⁸. Dans une seconde partie, nous passerons à la **mise en oeuvre proprement dite**. Ce sera l'occasion d'exposer aussi concrètement que possible comment utiliser le modèle, et notamment comment l'adapter - le rendre compatible - à la spécificité de chaque situation rencontrée. Certes, une étude exhaustive est impossible. Mais nous essayerons de jalonner et d'évaluer l'impact des options prises empiriquement dans une démarche d'application courante. Enfin, une troisième partie nous permettra de **présenter et discuter quelques situations limites et les extensions du modèle qu'elles impliquent**. Ce sera l'occasion d'explorer les limites de validité du modèle, de « jouer » avec la logique de ce dernier tout en lui restant fidèle.

2. QUELLE EST LA LOGIQUE SOUS-JACENTE À L'ÉLABORATION DU MODÈLE?

Expliciter la logique de construction du modèle peut sembler bien rébarbatif et fastidieux. Nous voyons cependant deux raisons qui justifient une telle pratique lors de chaque recours à un outil d'analyse.

Premièrement, une explicitation, surtout si elle se veut accessible, aide l'utilisateur à **vérifier sa bonne compréhension de l'outil qu'il va mettre en oeuvre**. Pouvoir extraire les principes essentiels qui devront être respectés demande déjà une bonne compréhension de l'outil! Par ailleurs, l'énoncé de ces principes facilitera, après coup, un regard longitudinal permettant de vérifier le bon usage du modèle tout au long de la démarche, alors que les dérives, progressives par essence, sont souvent difficiles à repérer.

Deuxièmement, cette explicitation est un **outil de communication** incontournable. Toute personne qui prend connaissance des conclusions d'une analyse doit pouvoir apprécier, outre le contexte qui a présidé à leur expression, leur quali-

8. Si l'appropriation d'un modèle peut passer par la distanciation d'un certain formalisme, il reste essentiel d'en faire une utilisation pertinente. Sans cela, il n'est plus de raisons de se référer à un modèle, car les conclusions ne sauraient découler des mêmes hypothèses d'analyse, et ne pourraient donc être discutées.

té, et pour cela le cadre de références sous-jacent. Cela est d'autant plus important si cette personne n'est pas un spécialiste des questions de formations⁹, ou si la mise en oeuvre du modèle est réalisée par une personne peu expérimentée, et fait l'objet d'un exercice.

2.1 *Qu'est-ce qu'un modèle?*

Le recours à un modèle, quelle que soit l'analyse envisagée, a pour but de **favoriser une certaine objectivité par une démarche rationnelle**. Cependant, il ne saurait être question de lui attribuer *de facto* une « qualité absolue » sous le couvert d'une quelconque scientificité. D'une part, toute rationalité fait l'objet d'une attention continuelle. Ses fondements se discutent entre spécialistes et se justifient. D'autre part, même si les qualités « scientifiques » sont mises aujourd'hui en avant, il ne faut pas perdre de vue que des systèmes de références - des valeurs - guident notre perception.

Par contre, nous trouvons adéquat d'utiliser l'expression « **processus d'objectivation** ». Cette expression montre bien un aspect dynamique qui inclut l'idée que l'adoption d'une référence peut être le résultat d'un compromis, cohérent, entre plusieurs parties. Mais une fois cette référence adoptée, il est fondamental d'en respecter les exigences méthodologiques, c'est-à-dire le rôle des éléments essentiels.

Pour cela, il nous faut préciser ce que nous entendons par « **modèle** »¹⁰. De façon générale, les significations sont fort diverses puisqu'elles recouvrent des formes aussi diverses que des maquettes, des schémas, des modèles cybernétiques et des modèles numériques. Mais de façon générale, trois points nous semblent préciser cette notion. Premièrement, il s'agit d'une **représentation - au sens d'une analogie - d'un objet étudié**. Cette représentation est finie, tout comme l'objet modélisé est délimité. Deuxièmement, elle doit **capturer les relations existant entre les éléments significatifs** de l'objet. Troisièmement,

9 . De fait, le non-spécialiste ne peut pas toujours apprécier la validité des résultats. Par contre, il peut vérifier la cohérence interne de la mise en oeuvre, et son respect du cadre théorique. L'apport du spécialiste consistera alors plutôt à faire évoluer ou à enrichir le cadre de références du non-spécialiste.

10 . Les éléments de définitions regroupés sous ce point sont inspirés de: R. AMALBERTI, M. de MONTMOLLIN et J. THEUREAU, *Modèles en analyse du travail*, éd. Mardaga, 1991, et D. DURAND, *La systémique*, PUF, Que sais-je n°1795, Paris, 1979, p. 62-63

elle est construite en référence à un champ théorique, ou plus généralement à un axe d'étude, et en accord avec des données d'observation ou d'expérience¹¹.

Pour définir un modèle, il nous faut aussi déterminer ses paramètres essentiels:

- son **objet**, c'est-à-dire la réalité qui est modélisée,
- les **éléments significatifs** qui seront retenus, tout en précisant le rôle et la nature de chacun d'eux,
- les **relations** existant entre les éléments significatifs, et la nature de leurs **interactions** et de leurs **effets**,
- sa **fonction**, qui peut être notamment descriptive, explicative ou didactique, selon la finalité qui sous-tend l'élaboration et l'utilisation du modèle,
- la **perspective - ou visée - adoptée**, c'est-à-dire les **enjeux pratiques et théoriques** qui ont été identifiés et retenus comme essentiels, et qui délimitent les objectifs d'utilisation compatibles,
- sa **nature**, soit le type de références théoriques choisies - la **façon de poser le problème** en fonction de la perspective adoptée - auxquelles on fera appel pour interpréter les données recueillies,
- le **degré de précision (ou de réduction) désiré** qui doit être adapté aux objectifs d'utilisation du modèle et aux observables... sans parler des capacités de l'utilisateur.

L'énoncé de ces différents points appelle trois remarques. Premièrement, leur degré d'abstraction, qui permet une certaine formalisation, ne doit pas faire oublier **l'opérationalité recherchée par le modèle**. Ces points doivent rendre compte de la réalité dans ce qu'elle a de spécifique et non privilégier la seule cohérence interne du modèle.

C'est pour cela que nous privilégierons une étude qui parte des aspects du modèle les plus naturellement identifiables dans la réalité. Mais il faut préciser, et c'est là notre deuxième remarque, que **la linéarité du modèle est plus appa-**

11. Ces quelques points montrent bien la différence qui existe entre un modèle et une collection de « fiches-outils », telles qu'elles sont souvent proposées dans la littérature. Si ces « fiches-outils » sont bien issues de l'expérience, et c'est là une qualité indéniable, elles privilégient généralement l'exposé de solutions spécifiques à chaque élément de l'objet étudié au détriment des relations existant entre ces derniers. Le risque est alors de ne pas analyser un objet mais d'identifier quelques solutions en fonction d'un certain nombre de paramètres proposés. Ces critères de faisabilité correspondent à une norme de référence et non à des critères d'analyse. La question de la visée - c'est-à-dire de la définition des enjeux et d'une « politique » - est alors en partie éludée.

rente que réelle, tant dans sa conception que dans sa mise en œuvre.

Troisièmement, il est faux de vouloir, à partir des deux remarques précédentes, différencier des points « théoriques » et des points « concrets » parce que plus facilement identifiables dans la réalité. **Un modèle est toujours conçu en référence à un champ « théorique », le cadre de références, et à un champ « empirique », c'est-à-dire à partir de l'observation du terrain, même si la contribution de ces deux champs n'est pas forcément égale.**

2.2 *Le dispositif de formation comme objet du modèle*

Poser le « **dispositif de formation** » comme objet du modèle illustre bien ce que nous venons de préciser. Il rend possible l'opérationnalisation puisque le terme « dispositif » désigne un « *ensemble de moyens disposés conformement à un plan* »¹². Appliqué à notre champ d'étude, le terme « dispositif » recouvre l'**ensemble des moyens (politiques, organisationnels et pédagogiques) mis en œuvre pour concevoir et réaliser une action de formation**. La réalité est « découpée » de telle façon que l'ensemble des dimensions qui doivent faire l'objet d'une décision soient clairement identifiées et maîtrisées.

Mais en déduire que poser cet objet équivaut à adopter une manière d'agir qui vise la seule structuration - on serait tenté de dire la seule rationalisation - de l'action est une erreur à plus d'un titre. Premièrement, une « façon de faire » ne peut pas être rationnelle par essence. **Lorsqu'on structure, qu'on organise, c'est toujours en fonction d'un but**. Deuxièmement, **organiser revient à attribuer un rôle**, en l'occurrence à la formation, et notamment à définir son champ d'action et sa marge de manoeuvre. Troisièmement, **cela traduit une vision**, et revient à appliquer une clef de lecture sur ce que peut être le rôle de la formation. L'opérationnalisation ne se réduit donc pas au champ empirique. Un recul théorique est indispensable.

Cette perspective, sous-jacente à la définition de l'objet du modèle, explique que D. DURAND propose comme première action du processus de modélisation de « **définir le projet** », et de ce fait, de « **fixer les objectifs et délimiter les frontières** » de la modélisation (13). Ceci met bien en évidence que, plus encore

12. *Le Petit Robert 1*, Le Robert, Paris, 1990, p. 553

13. D. DURAND, *La systémique*, PUF, Que sais-je n°1795, Paris, 1979, p. 65. Il est à noter que si cet article étudie la question de la mise en œuvre du

que son découpage, la manière de délimiter l'objet sera **déterminante**. Il est donc très important que nous précisions au mieux ce que nous entendons par dispositif de formation. Pour cela, examinons tout d'abord quelques définitions:

- Rappelons la première définition que nous avons avancée : « appliqué à notre champ d'étude, le terme "dispositif" recouvre **l'ensemble des moyens (politiques, organisationnels et pédagogiques) mis en oeuvre pour concevoir et réaliser une action de formation** ».
- Une définition légèrement différente est également souvent proposée: « *Le dispositif de formation se présente comme une **structure organisationnelle** [...] permettant d'offrir aux demandeurs les produits et prestations de formation les plus appropriés* »¹⁴.
- Il existe une autre manière de découper un objet d'étude semblable à celui qui nous intéresse. On considère alors le **système de formation** défini comme l'« *organisation structurée de la formation [...] englobant des aspects tels que la politique et la législation en matière de formation, l'infrastructure des organismes et des programmes de formation, l'ensemble des mécanismes de coordination et de financement* »¹⁵.

La troisième définition est importante parce qu'elle prend en compte l'ensemble des influences (moyens et contraintes) qui s'exercent sur la formation, en précisant leur nature. Mais choisir comme objet du modèle le « système de formation » conduit à adopter un **niveau d'analyse** très général parce que focalisé sur les multiples influences qui s'exercent sur la formation et non sur la construction de cette dernière. Cette approche est difficile à maîtriser et s'avère peu opérationnelle pour la plupart des intervenants dans le champ de la formation.

Pour sortir de cette impasse, il nous faut différencier l'objet considéré par le modèle de son environnement. L'objet permet une focalisation sur les dimensions opérationnelles et pour lesquelles une réponse est attendue. Schématiquement, on peut dire que la « délimitation » de l'objet équivaudra alors à un choix de perspective, alors que son « découpage » sera surtout lié à un souci de fidélité du modèle, et cherchera à de tenir compte des éléments identifiés comme essentiels.

modèle, il ne faut pas perdre de vue que nombre de décisions, prises lors de sa conception, sont à réexaminer, ne serait-ce qu'à titre de vérification. Et ceci n'est qu'un exemple de la non-linéarité de l'application d'un modèle.

14. *Formation professionnelle. Vocabulaire des formateurs*. AFPA, Montreuil, 1992, p. 62

15. *Ibid.*, p. 171

Ainsi, circonscrire l'objet du modèle au dispositif de formation revient à choisir comme niveau d'analyse privilégié l'action de formation définie par des buts et des objectifs opérationnels clairement identifiés, et par une limitation dans le temps et dans l'espace¹⁶. Dit autrement, **nous pouvons définir le dispositif de formation comme étant l'ensemble constitué par l'action de formation et la structure organisationnelle et décisionnelle permettant de la concevoir, de la réaliser et de la maintenir adaptée aux besoins du terrain**¹⁷.

Remarquons au passage que la nature et la visée de l'action de formation ne sont pas déterminées par l'organisation. Il est donc faux d'assimiler toute démarche structurée à une approche qui privilégierait la dimension institutionnelle aux dépens de l'individu, de ses besoins, de ses motivations, de son style et de son mode d'apprentissage.

2.3 Les éléments pris en compte par le modèle

Une fois l'objet du modèle précisé, nous devons **identifier les éléments significatifs** que nous désirons intégrer dans le modèle (Fig. 1). Certes, l'exposé de ces derniers peut paraître redondant avec l'article de J. STROUMZA. Ils constituent en effet un passage obligé quelle que soit la perspective d'étude adoptée. Il nous semble toutefois utile de les préciser. D'abord parce que les enjeux sont propres à chaque perspective et qu'ils se traduisent par des accents différents. Ensuite, parce que l'explicitation des relations existant entre ces éléments, ainsi que leur organisation, est cruciale pour notre propos.

16. Ces critères, définissant l'objet d'un modèle assez similaire à celui que nous étudions, sont proposés par: F. ABALLEA, *L'évaluation qualitative: approche méthodologique*, in *Recherches sociales*, n°111, Paris, 1989, p. 9-10

17. J. BERBAUM précise qu'une « action de formation » - ou « la formation » quand elle désigne une action spécifique - « correspond donc à un ensemble de conduites, d'interactions entre formés, formateurs, demandeurs de formation en vue de finalités qui peuvent être multiples, explicites ou non, mais parmi lesquelles il y a une intentionnalité de changement ». Il faut donc la différencier de la « situation de formation » ou « face à face pédagogique » qui se restreint à l'échange entre formateur et formé ou entre un support de formation et le formé. Voir J. BERBAUM, *Étude systémique des actions de formation*, PUF, Paris, 1982, p. 16-17.

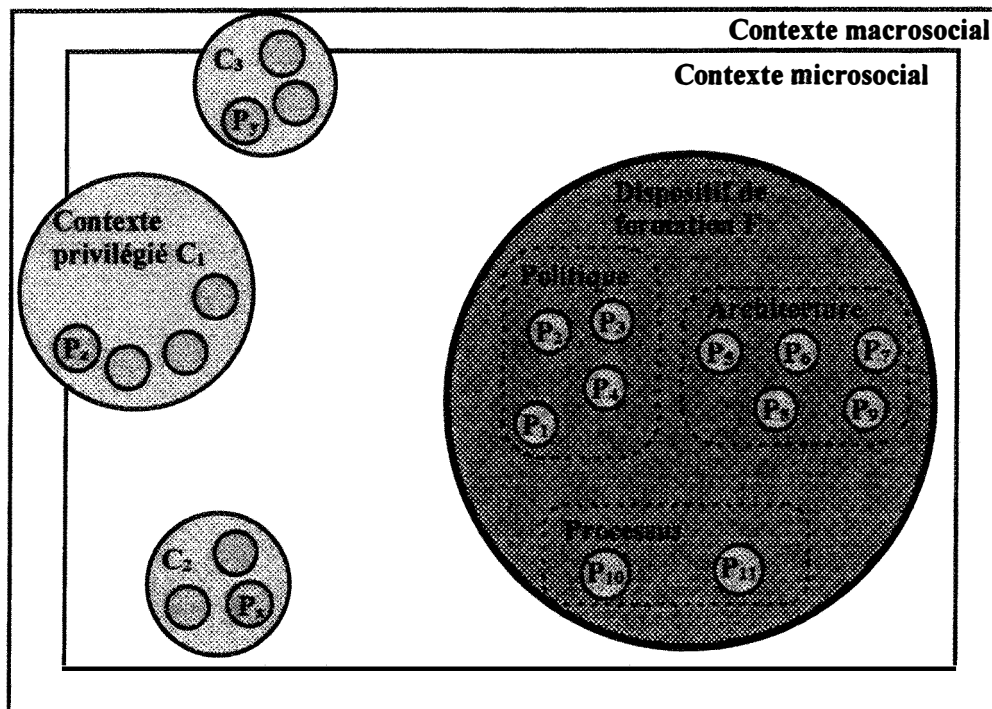


Fig. 1: représentation graphique des éléments retenus comme significatifs

Un premier élément à considérer¹⁸ est naturellement le **dispositif de formation (F)** qui est lui-même **subdivisé en onze paramètres (P₁-P₁₁)**. Ces derniers sont issus de l'analyse des principales activités liées à la conception, à la réalisation et au suivi d'une action de formation. Ces paramètres sont eux-mêmes regroupés en trois niveaux interdépendants correspondant aux fonctions types du formateur, c'est-à-dire à la combinaison d'activités ou de tâches généralement regroupées au sein d'un emploi.

- La **politique de formation choisie** traduit les grandes orientations et options prises par le prescripteur. Ces décisions précisent quelle sera la contribution de la formation par rapport à d'autres moyens d'action. Pour cela, elles fixent des priorités et des contraintes qui seront à respecter¹⁹.

18. Si nous avons choisi de ne pas mentionner chaque différence existant entre l'article de J. STROUMZA et le nôtre, il nous semble toutefois judicieux de préciser que les termes « dispositif » et « architecture » ont des significations symétriquement opposées dans nos deux articles.

19. Ces différents points sont inspirés notamment de: G. LE BOTERF, *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Les Éditions d'Organisation, Paris, 1990.

- Le **cahier des charges de la formation (P₁)** est un document - ou à défaut un consensus oral - contraignant qui précise aux concepteurs de la formation les caractéristiques auxquelles doivent répondre leurs prestations. Il fait suite à l'analyse des besoins repérés dans le contexte, et fait l'objet d'une négociation entre les partenaires. En conséquence, il fixe les effets attendus de la formation, et pour cela, il précise les **finalités** (état final attendu relatif aux valeurs à promouvoir), et les **buts** (résultats attendus à moyen terme, c'est-à-dire la contribution attendue de la formation dans le champ du travail, par exemple pour résoudre différents problèmes rencontrés)²⁰.
 - Le **public-cible (P₂)**, est la population identifiée comme future bénéficiaire de la formation.
 - Le **partenariat (P₃)** regroupe les collectifs, les individus et les institutions qui sont parties prenantes de l'élaboration du cahier des charges et du pilotage de la formation.
 - Les **ressources attribuées à la formation (P₄)** regroupent tant les moyens financiers, matériels et humains mis à disposition de l'action de formation, que ce soit pour sa conception ou sa réalisation.
- **L'architecture de la formation** réunit les conditions nécessaires à la réalisation du processus de formation. Pour cela, elle opérationnalise la politique de formation, en l'organisant et l'instrumentant.
- Les **formateurs et infrastructures mobilisés (P₅)** recourent les ressources en personnel (les formateurs, leur qualification, leur rôle dans la formation) et les moyens matériels nécessaires à la réalisation des activités de formation (conception de documents, de logiciels...).
 - **L'accès à la formation (P₆)** regroupe les moyens permettant de structurer et de gérer l'accès à la formation, soit les modalités de recrutement, de sélection, d'orientation, de conception et d'entrée en formation, cette dernière étant la manière dont la personne est mise en contact avec l'activité de formation.
 - Le **programme de formation (P₇)** est un inventaire des contenus de la formation structurés temporellement et selon des niveaux des savoirs. Cette structuration peut prendre

20. Le cahier des charges peut aussi concrétiser l'ensemble du travail d'ingénierie. Il précise alors, outre les finalités et les buts de la formation, les critères et les moyens qui seront mis en œuvre pour s'assurer des résultats attendus. Il occupe alors une place centrale dans l'élaboration d'une action de formation.

des formes très différentes en fonction des modalités de formation adoptées (cours, stages, formation-action, auto-formation, tutorat...). Le programme de formation est établi à partir des objectifs de formation, exprimés en terme de capacités et de connaissances devant être acquises en fin de formation.

- **L'évaluation de la formation (P₈)** peut comprendre les modalités de régulation, d'évaluation formative, d'évaluation terminale ou sommative. Son rôle est d'assurer l'opérationnalisation de la politique de formation. Elle peut déboucher sur une certification.

- **Le pilotage de la formation (P₉)** se fait à plusieurs niveaux tels que la gestion du partenariat, les modalités de gestion de l'institution, la gestion des programmes de formation. Il s'agit de traiter, en temps réel, les problèmes qui mettent en péril le bon fonctionnement de l'action de formation.

■ **Le processus de formation** est l'opérationnalisation du programme de formation en regard des contraintes pédagogiques. Il recouvre deux niveaux de réalité, soit la structuration de la démarche de formation proposée aux formés (objectifs, déroulement, contenus...) et sa concrétisation.

- **La conception du processus de formation (P₁₀)** consiste notamment à formuler des objectifs pédagogiques, à structurer le déroulement de la formation (choix des stratégies, des scénarios...), à choisir les ressources (choix des acteurs, méthodes et supports pédagogiques...).

- **La mise en oeuvre du processus de formation (P₁₁)** recouvre en plus des moments de formation, la gestion et adaptation du processus qui s'opère en temps réel ou en léger différé, en fonction des situations de formation rencontrées (public réel, disponibilités, difficultés/facilités, hétérogénéité des participants...). Cette gestion se base sur des régulations, des bilans, et des évaluations pédagogiques.

Il faut noter la place prépondérante de la stratégie pédagogique au sein du processus de formation. Elle est à la fois la concrétisation des objectifs, des moyens, de la situation et de la conception de la formation.

Si une description précise des éléments significatifs est souhaitable, la définition des paramètres ne doit toutefois pas être trop rigide. Premièrement, la structuration du dispositif de formation peut varier sensiblement suivant la situation étudiée. Deuxièmement, il faut tenir compte des concertations

- indispensables à la réalisation de l'action de formation - qui existent entre les différentes fonctions (politique/stratégique, organisation, processus). Des recentrages peuvent toujours avoir lieu, et une marge de manoeuvre existe généralement pour chacun des acteurs.

Après avoir identifié les éléments significatifs internes au dispositif de formation, il nous faut **situer le dispositif de formation dans son environnement**. Pour en faciliter l'étude, ce dernier peut être appréhendé au **niveau politique** (c'est-à-dire des rapports de pouvoirs existant), **économique** (lié à l'échange de biens et services), **technique** (qui concerne les savoirs maîtrisés) et **culturel** (c'est-à-dire des pratiques sociales et des idéologies qui leur correspondent), et être décomposé de la façon suivante:

- Le **contexte macro-social** qui représente les tendances générales de la société et notamment la situation globale de l'économie, la situation politique, le développement scientifique et technique, et le contexte culturel.
- Le **contexte micro-social** qui est la répercussion au niveau local et institutionnel - environnement immédiat de la formation - de ces différentes tendances. Il s'agira par exemple de l'environnement social, professionnel, financier...
- Certains éléments jouent un rôle particulièrement important vis-à-vis de la formation. Nous les appellerons **contextes privilégiés** ($C_{1,2,3...}$). Suivant l'objet du modèle, ces éléments se situent simultanément aux niveaux macro et micro-social. Compte-tenu de leur importance, ce sont eux qui seront **retenus comme éléments significatifs à modéliser**.

A nouveau, les dimensions politiques, économiques, techniques et culturelles permettent de préciser les contextes privilégiés. C'est pourquoi on définit des **paramètres** ($P_{x,y,z...}$) à l'aide des « regards » politiques, économiques, techniques et culturels. Mais contrairement au dispositif de formation qui peut être appréhendé à l'aide d'une grille de lecture relativement stable, il est impossible de préciser de façon générale - et donc d'inclure dans le modèle - tant la nature des contextes privilégiés que la réalité décrite par les paramètres qui sont à individualiser. Seules des propositions pourront être formulées, en fonction de la récurrence de certaines situations, dans le chapitre consacré à la mise en oeuvre du modèle.

2.4 Les relations existant entre les éléments significatifs

Comme nous l'avons mentionné plus haut, il nous faut encore inclure dans le modèle **les relations qui existent entre les éléments significatifs** (Fig.2). Elles nous permettent, à un premier niveau, de tenir compte des influences qu'exerce l'environnement sur le dispositif, et en retour, la contribution de ce dernier à modifier son environnement. A un deuxième niveau, les relations entre les différents paramètres du dispositif de formation rendent compte notamment de la marge de manoeuvre, des négociations, mais aussi de l'absence d'information et des dysfonctionnements existants.

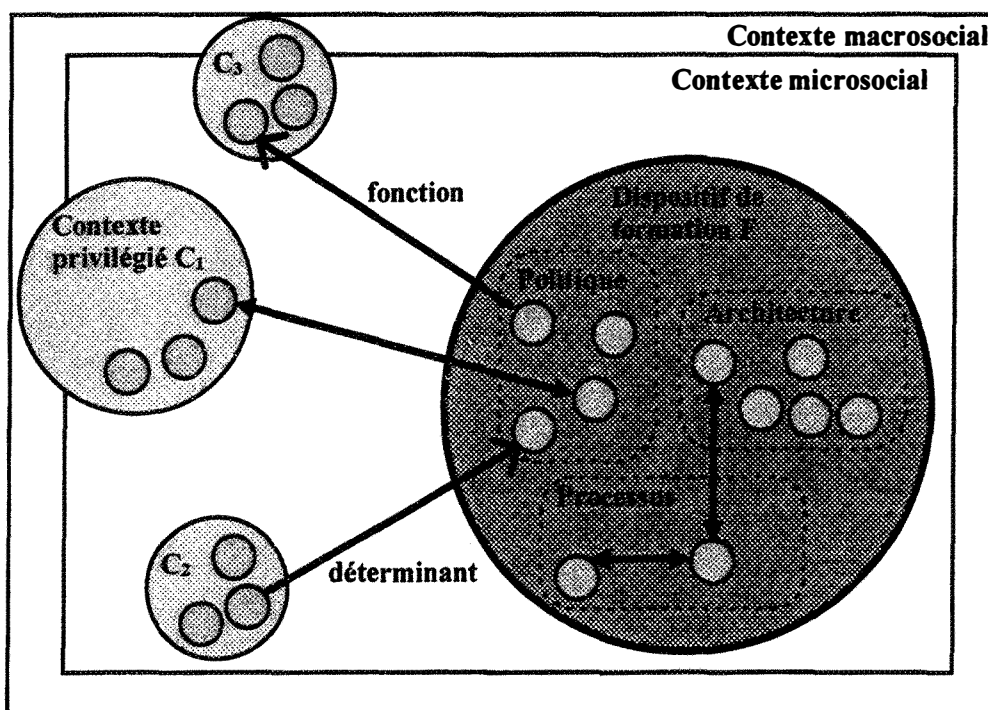


Fig. 2: représentation des relations pouvant exister entre les éléments significatifs

Le nombre de relations théoriquement possibles entre les éléments est souvent très élevé puisqu'il croît exponentiellement avec le nombre d'éléments. Autant dire qu'il est inutile - car peu opérationnel - de modéliser un si grand nombre de relations. Il faut donc faire un choix pour ne retenir que les relations principales. Nous verrons que le principe qui sous-tend cette sélection est la production d'informations utiles pour l'analyse.

L'étude - et consécutivement la sélection - des relations peut se faire à l'aide de trois caractéristiques complémentaires:

- Premièrement, il s'agit de savoir si on est en présence d'une **relation de type politique, économique, technique ou culturelle**. Cela revient à identifier la **nature de la relation**. L'intérêt est d'identifier plus facilement les relations « logiques » (par exemple au sein d'un couple de paramètres de même nature) qui seront vraisemblablement porteuses d'informations. Mais cela permettra aussi d'explicitier les types d'influence s'exerçant sur la formation, ou les clefs de lecture privilégiées pour apprécier l'utilité de la formation.
- Après avoir identifié la nature de l'influence, il est important de préciser « qu'est-ce qui influence quoi », ou dit autrement, le **sens de la relation**. On parlera de **déterminant** si c'est un paramètre d'un contexte privilégié qui exerce son influence sur un paramètre du dispositif. Si c'est la formation qui, au travers de la mise en oeuvre du dispositif, influence son environnement, on parlera de **fonction**.

Plus précisément, on parlera de **fonction souhaitée** lorsqu'elle n'a pas (encore) pu être démontrée ou qu'elle n'est pas effective parce que l'action de formation n'a pas (encore) développé ses effets. Par contre, nous parlerons de **fonction réelle** quand elle a pu être identifiée.

- L'analyse des relations existant entre chacun des éléments ne consiste pas seulement à identifier la nature de ces relations (économique, politique, technique et culturelle) et leurs liens de causalité (fonction ou déterminant). Il faut encore **préciser l'interdépendance des éléments, c'est-à-dire apprécier l'importance et la nature de l'incidence des relations**. Ceci permet de structurer un questionnement débouchant sur la mise en évidence de l'absence ou de la présence de contradictions, d'écarts, de dysfonctionnements du dispositif de formation. Cela est possible à l'aide des **critères d'analyse** suivants:
 - Le **critère de pertinence** permet d'analyser le bien-fondé des décisions prises. Il permet de s'interroger sur la contribution d'une ou plusieurs décisions à l'atteinte de l'objectif visé ou à l'obtention des effets escomptés. En conséquence, ce critère examine si le diagnostic qui a présidé à la décision était judicieux, donc si les objectifs définis étaient adéquats par rapport aux caractéristiques de l'environnement, et si des alternatives étaient possibles²¹.

21. Les définitions proposées des critères d'analyse s'inspirent de: G. LE BOTERF, P. DUPOUEY, F. VIALLET, *L'audit de la formation professionnelle*, Les Éditions d'Organisation, Paris, 1985, p. 63-67 et p. 78-80, et F. ABALLEA,

- Le **critère de cohérence** cherche à estimer la plus ou moins grande adéquation existant entre différents éléments ou décisions. A un premier niveau, c'est l'**adéquation entre les éléments internes au dispositif** de formation (objectifs, moyens, structures, méthodes, gestion...) qui est étudiée ; elle vérifie l'homogénéité du projet. A un deuxième niveau, c'est l'**adéquation entre les décisions** qui font suite à l'examen des contextes privilégiés qui est analysée. Enfin, à un troisième niveau, c'est l'**adéquation entre les objectifs, les buts et les finalités** qui est vérifiée, à savoir si les objectifs sont bien un moyen d'atteindre les buts, et ces derniers une façon de réaliser les finalités.
- Le **critère d'efficacité** vise à estimer les effets prévus - c'est-à-dire la réussite (atteinte ou non des objectifs) et les résultats obtenus (atteinte ou non des buts) - et les effets imprévus, latéraux ou indirects.
- Le **critère d'efficience** essaye de savoir si la réussite et les résultats obtenus l'ont été au moindre coût (en énergie, en temps ou en argent), c'est-à-dire dans un rapport coût/efficacité optimum.
- Le **critère d'opportunité** cherche à repérer si les décisions prises le sont bien « au moment opportun », et non prématurément ou trop tardivement.
- Le **critère de conformité** s'attache à vérifier la bonne application de mesures, de règlements, de conventions ou de dispositions convenues dans le fonctionnement du dispositif de formation.

Il est important de bien noter que **c'est la relation et non le paramètre qui fait l'objet de cette analyse**: un élément est toujours pertinent, conforme, cohérent, etc. par rapport à un autre. Cela correspond bien à notre démarche qui consiste à modéliser les interactions existant entre différents éléments pour en étudier leurs conséquences, et non à analyser les éléments pris isolément. Ceci reviendrait à les comparer à une norme pré-définie, ce qui est fondamentalement différent.

Si nous avons identifié trois caractéristiques qui permettent d'étudier, puis de sélectionner, les relations porteuses de sens, **l'étude de l'ensemble de ces trois caractéristiques n'est pas toujours pertinente**. Premièrement, la nature de la relation (au sens politique, économique, technique et culturel) est une

caractéristique utile uniquement pour préciser les relations existant entre les paramètres des contextes privilégiés et ceux du dispositif de formation. Deuxièmement, il n'est opportun de préciser la causalité (le sens de la relation) qu'entre ces mêmes paramètres. Au sein du dispositif, nous parlerons plus généralement d'interrelations. Troisièmement, l'ensemble des critères d'analyse ne s'applique pas à toutes les relations. Certains sont utiles pour caractériser les relations entre le dispositif de formation et son environnement, alors que d'autres critères sont adéquats pour les relations internes au dispositif.

2.5 *L'explicitation du cadre de références comme aide à la modélisation*

Jusqu'à maintenant, nous avons recensé la totalité des éléments et des relations qui constituent le modèle, ainsi que la manière de les analyser. Ceci correspond à une **approche analytique** qui consiste à ramener la réalité à ses éléments les plus simples, afin de les étudier en détail et de comprendre les types d'interaction qui existent entre eux²². Mais, intuitivement, nous remarquons que cette approche n'est pas suffisante pour traduire nos observations et structurer le modèle que nous désirons réaliser. De fait, elle privilégie une vision statique, donc intemporelle, et ne considère les variations de chaque paramètre que prises indépendamment les unes des autres. Cela n'est pas suffisant pour appréhender la complexité - c'est-à-dire la variété des éléments, de leurs interactions et des effets de ces dernières - existant au sein d'un dispositif de formation. C'est pourquoi nous choisissons l'**approche systémique comme cadre de références, c'est-à-dire comme repères théoriques qui explicitent les enjeux théoriques et pratiques considérés comme essentiels**. Elle appréhende la réalité dans son ensemble, et tente de saisir la complexité de la situation en intégrant les notions de durée, d'interdépendances à grande échelle et d'irréversibilité des situations.

Cependant, il nous faut être attentif à ne pas utiliser abusivement une approche qui a été tant galvaudée. Si elle est à la base de notre cadre de référence - de cette fameuse « logique » à respecter - il est impératif qu'elle soit utilisée de façon rigou-

22. Sans autres précisions, les éléments de définition précisant les approches analytiques et systémiques s'inspirent de: J. DE ROSNAY, *Le microscope. Vers une vision globale*, éditions du Seuil, coll. « Points Essais », Paris, 1975, p. 100-125

reuse afin que nous puissions identifier ses implications avec précision.

Adopter une approche systémique revient à **considérer la réalité comme un système**. Il nous faut donc commencer par préciser ce qu'est un système puis en déduire si un dispositif de formation peut être envisagé de cette manière.

De façon générale, nous pouvons définir un système à l'aide de quatre concepts fondamentaux²³. **L'interaction** envisage la relation entre deux éléments non pas comme une simple action causale de A sur B, mais comme une double action de A sur B et de B sur A. Une forme particulière d'interaction sur laquelle nous reviendrons est la **rétroaction** (ou feed-back). **La globalité** montre qu'un système n'est pas réductible à ses parties. Il en découle, lorsque l'on monte dans la hiérarchie du système, une émergence de qualités dont les parties sont dépourvues. **L'organisation** met en évidence cet agencement de relations qui produit une nouvelle unité possédant des qualités que n'ont pas ses composants. Mais l'organisation est aussi un processus par lequel de la matière, de l'énergie et de l'information sont assemblés et mis en oeuvre ou en forme. Enfin, la **complexité** tient à trois séries de causes: au nombre et aux caractéristiques des éléments et des relations existant, à l'incertitude et aux aléas propres à l'environnement, et aux rapports ambigus entre déterminisme et hasard, entre ordre et désordre.

Des **aspects structuraux et fonctionnels** sont la traduction de ces concepts. Les constituants d'un système sont alors, au niveau structural, une **limite** (du système), des **éléments**, un **réseau** de relations, de transport et de communication (qui permet d'échanger énergie, informations et matières), et des **réservoirs** (où peuvent être stockés de l'énergie, des informations et des matériaux). Au niveau fonctionnel, les constituants d'un système sont des **flux** (d'énergie, d'informations et de matières), des **centres de décision** (qui reçoivent les informations et les transforment en action en agissant sur les débits des flux), des **délais** de réponse, et des **boucles de rétroaction** (qui informent les décideurs de ce qui se passe en aval).

La logique voudrait que l'on retrouve ces propriétés au niveau des dispositifs de formation pour les assimiler à des systèmes. Mais « *nous voici menacés par la séduction exercée par des modèles conçus comme des aboutissements de la réflexion et non comme des points de départ de la recherche. Nous voici tentés par*

23. Notre étude de la notion de système s'inspire de: D. DURAND, *La systémique*, PUF, Que sais-je n°1795, Paris, 1979, p. 9-15

la transposition trop simpliste de modèles ou de lois biologiques à la société. La cybernétique des régulations au niveau moléculaire offre des modèles généraux, dont certains aspects sont transposables, avec les réserves et les restrictions qui s'imposent, au niveau des systèmes sociaux. Mais la très grande faiblesse de ces modèles est qu'ils ne peuvent évidemment tenir compte des rapports de forces et des conflits qui interviennent entre les éléments de tout système socio-économique »²⁴. Nous en déduisons que nous pouvons considérer le dispositif de formation comme un système à deux conditions.

Premièrement, si en accord avec A. GEAY nous pensons que « la compréhension du complexe [ne se fait pas] par simplification mais par modélisation projective, c'est-à-dire par la construction d'une représentation du système en fonction du projet de l'observateur »²⁵, il est important de ne pas « forcer » l'analogie entre le champ des sciences du vivant et les sciences humaines. Chacun des concepts de base, et leurs implications, doivent fonder la modélisation. Les caractéristiques structurales et fonctionnelles se concrétiseront alors de manière spécifique à l'objet que nous étudions.

Deuxièmement, il nous faut clarifier la démarche qu'implique une approche systémique, et notamment le rôle de la modélisation. L'étude du comportement d'un système s'effectue en trois étapes. Nous avons déjà largement traité de l'**analyse du système** qui identifie les éléments importants et les types d'interactions existant entre ces éléments²⁶. Mais cette étape ne se réduit pas toujours à la seule description. Il faut parfois élaborer des hypothèses lorsque des caractéristiques fondamentales du système ne sont pas directement observables dans la réalité. Vient dans un deuxième temps **la modélisation**. Elle consiste à structurer les éléments et les relations (ou les hypothèses qui les remplacent) en une représentation organisée, qui rend compte de la totalité, de la complexité et de la dynamique de la réalité envisagée, en précisant quels sont les invariants, les contraintes et les variables. Reste alors **la simulation** réalisée à l'aide du modèle qui permet d'en étudier le comportement. Deux applications distinctes en découlent. Premièrement, la simulation permet de vérifier la qualité de la

24. J. DE ROSNAY, *Le macroscopie. Vers une vision globale*, éditions du Seuil, coll. « Points Essais », Paris, 1975, p. 140

25. A. GEAY, *Évaluation et contrôle*, dans *Actualité de la formation permanente*, n° 130, Centre INFFO, Paris, 1 4, p. 115

26. L'analyse du système ne représente qu'un des outils de l'approche systémique. Prise isolément, elle conduit à la réduction d'un système en ses composants et en interactions élémentaires.

conception du modèle, et le cas échéant de l'améliorer en tenant compte des écarts constatés avec la réalité. Deuxièmement, elle permet d'analyser les conséquences de décisions potentielles en étudiant les effets des interactions entre les éléments.

Enfin, il nous faut encore préciser un dernier point concernant le cadre de référence. Nous avons souligné plus haut qu'il était impossible de modéliser la totalité des relations existantes au sein d'un système. Nous pouvons maintenant justifier pourquoi la sélection à opérer se fait en fonction de la pertinence de l'information dégagée: **l'approche systémique appréhende la complexité différemment de l'analyse systématique.** Elle ne consiste pas à aborder de manière séquentielle la totalité des parties d'un problème, mais elle s'appuie sur une perception globale et privilégie l'action combinatoire, c'est-à-dire sur des groupes d'éléments, en fonction des besoins de l'action. Cela signifie qu'en fonction du problème posé - donc de l'information recherchée - et des moyens à disposition de l'utilisateur, il faut **sélectionner un certain nombre d'interactions pour l'analyse et modéliser quelques scénarios respectant la complexité du terrain.**

Compte-tenu de ces différentes mises en garde, **peut-on considérer le dispositif de formation comme un système?** Certes, plusieurs propriétés du modèle - chacune traduisant des caractéristiques du terrain - ne seront étudiées que dans les chapitres consacrés à la mise en oeuvre du modèle ou à son étude « aux limites ». La logique sous-jacente au modèle ne pourra donc être explicitée et justifiée qu'à ce moment. Mais ceci est cohérent avec ce que nous avons dit de la simulation: C'est elle qui permet de vérifier la qualité de la conception du modèle, qui n'est de fait qu'une hypothèse sur la nature de la réalité et qui reste à vérifier par l'utilisation du modèle.

Aussi, sous réserve de ce qui précède - c'est-à-dire en tenant compte des concepts inhérents à l'approche systémique, et avec la présomption que cela est porteur de sens - **nous décidons de considérer le dispositif de formation comme un système.** Ce choix est fondé sur certaines caractéristiques du dispositif de formation: Nous l'avons en effet défini comme étant « *l'ensemble constitué par l'action de formation et la structure organisationnelle et décisionnelle permettant de la concevoir, de la réaliser et de la maintenir adaptée aux besoins du terrain* ». Tant la perspective dynamique, que l'attention portée à la structure, ou que l'importance des interactions, toutes trois sous-jacentes à cette définition, vont dans ce sens. **De plus, nous précisons que le dispositif de formation est un système ouvert.** Rappelons à ce propos, que le dispositif de formation est en relation avec son

environnement, qu'il échange notamment de l'information avec ce dernier, et que de ce fait il le modifie et se trouve modifié en retour. Ceci correspond bien aux caractéristiques spécifiques aux systèmes ouverts.

2.6 *Modéliser, c'est aussi savoir où s'arrête le modèle*

Nous avons vu plus haut que le troisième temps de l'approche systémique est la simulation. Sa fonction - outre d'améliorer les qualités du modèle pour qu'il représente au mieux la réalité - est de **dégager des scénarios d'action pour tirer le meilleur parti du système**. Ou dit autrement, cela revient à rechercher **quel est le comportement optimal du dispositif de formation**.

Mais la définition de cet optimum doit être éclaircie car elle peut être comprise de deux manières fort différentes. Premièrement, en partant d'une conception biologique du système, **cet optimum correspond aux conditions de stabilité du système**. Il s'agit alors d'identifier comment maintenir ses équilibres pour qu'il puisse atteindre le résultat attendu. C'est dans ce sens que J. DE ROSNEY définit le système comme « *un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but* », et précise que ce but se constate « *a posteriori* » et ne traduit aucun projet²⁷. Dans ce cas, la définition du but est intrinsèque au système. Notre écosystème en est un exemple. Pour préserver les conditions de vie évoluée, la température moyenne à la surface de la Terre doit rester presque constante. Cet optimum correspond à un équilibre entre les échanges d'énergie, et il ne peut être modifié sans perturber grandement la stabilité du système. Mais, **l'optimum peut aussi être défini à l'aide d'un référentiel extérieur au modèle**, et se référer à la performance attendue. Ce ne sont plus les conditions internes qui régissent le dispositif, mais un projet, sous réserve de tenir compte des contraintes à respecter. Le chauffage dans une pièce d'habitation en est une illustration. Nous pouvons adopter comme optimum une température d'environ 20°C. Mais celui-ci peut être différent si l'on considère plutôt un aspect économique de la question ou le confort d'utilisation.

Ce deuxième exemple montre également une autre difficulté. Si la simulation permet de comprendre comment le système se comporte et quels sont les paramètres qui l'influencent,

27. J. DE ROSNAY, *Le macroscopie. Vers une vision globale*, éditions du Seuil, coll. « Points Essais », Paris, 1975, p. 101

le choix d'agir sur un groupe de paramètres plutôt qu'un autre dépasse la seule simulation. **L'action est régie par des décisions s'appuyant sur des critères de références extérieurs au modèle.** En reprenant notre exemple de chauffage, nous pouvons choisir comme solution pour maintenir 20°C dans une pièce soit d'en augmenter le chauffage, soit de l'isoler, soit encore d'en murer les fenêtres. Mais il est fort probable que cette dernière solution soit écartée pour des raisons esthétiques qui n'ont rien à voir avec une modélisation des échanges énergétiques.

Ceci nous amène à distinguer l'analyse - ici basée sur une approche systémique - de l'évaluation. Cela revient à différencier les critères d'analyse internes au modèle, des références constituées indépendamment de l'analyse, références qui sous-tendent le jugement de valeur puis la prise de décisions suite aux résultats de l'analyse. Cette distinction peut être éclaircie par un rappel de la chronologie de notre démarche:

- Dans un premier temps, il nous faut **recenser les éléments et les relations** qui existent entre eux. Cette partie descriptive recouvre une partie importante de l'analyse du système.
- Le deuxième temps correspond à la modélisation. Nous avons vu que cette étape consiste à **mettre en évidence les interrelations existant entre les éléments ainsi que leurs implications.** Vu le nombre de relations, le modèle ne prend en compte que la portion de la réalité concernée par un problème donné tout en restituant sa complexité. Mais ce moment de la démarche est également celui de la simulation. Il s'agit alors de reproduire la dynamique du système considéré pour en étudier son comportement. De fait, dans une perspective analytique, nous pouvons parler d'un « **couple modélisation-simulation** » qui **produit des hypothèses sur le fonctionnement du système et les vérifie.** Mais dans notre cas, l'estimation de l'effet des relations peut prêter à confusion. La nature du système ne permet pas d'étudier sa dynamique à l'aide de données numériques. Du coup, **la simulation sera qualitative.** Il faudra alors **apprécier la nature et l'influence des interrelations pour simuler le comportement du système** dans le temps. Quelques scénarios, avec une part plus ou moins grande d'incertitudes et d'hypothèses restantes, seront échafaudés. C'est pourquoi des critères d'analyse sont proposés.
- Pour différencier cette analyse de l'évaluation qui peut lui succéder, la notion de décision est centrale. **A partir du moment où une conclusion est tirée de l'analyse et qu'elle dé-**

bouche sur le choix d'une action, nous sommes dans l'évaluation. Au niveau du modèle, cette décision se concrétisera par l'identification de relations dont les interactions seront modifiées - par une action sur un ou plusieurs éléments - en fonction d'une référence externe au modèle.

Il est important de noter que lorsque des critères de qualité sont exprimés à l'aide de valeurs-types à donner aux éléments, une dimension évaluative - voire de contrôle - est implicite car un choix a été fait.

Cette distinction importante entre analyse et évaluation met en évidence que **la fonction du modèle est très clairement analytique.** Mais elle peut fonder une évaluation ou diriger la conception d'un dispositif. Des normes de rentabilité seront notamment presque toujours présentes.

3. COMMENT METTRE EN OEUVRE LE MODÈLE PROPOSÉ?

Notre propos n'est pas d'établir un guide pour chaque étape de la mise en oeuvre du modèle. Certaines nous paraissent évidentes... et les commentaires apportés au modèle devraient avoir explicité bon nombre des questions potentielles. Cependant, deux apports nous semblent utiles. Il s'agit d'une part de **préciser quelques aspects de la démarche qui posent de fréquentes difficultés.** Elles se rencontrent notamment lorsque le modèle n'est pas totalement déterminé et qu'il ne peut se réduire à une procédure type. D'autre part, nous proposerons une **formalisation qui permette de faciliter la prise en compte de chaque dimension essentielle du modèle**²⁸.

28. Écrire un chapitre consacré à la manière de mettre en oeuvre le modèle d'analyse n'est pas sans contradictions. Certes, il est une forme d'opérationnalisation du modèle et d'explicitation de son cadre de référence. Mais proposer une formalisation, même à titre d'exemple, présente plusieurs risques. Premièrement, elle ne peut tenir compte de la singularité de l'ensemble des terrains potentiellement analysables, et pourra donc s'avérer partiellement inadéquate. Plus fondamentalement, elle pourrait faire croire que le travail du praticien est de déduire des procédures du modèle alors que, comme nous le verrons dans la dernière partie de notre article, son action prend la forme d'un dialogue entre la méthode d'analyse et la spécificité du terrain. Enfin, un exemple est forcément « caricatural ». Aussi, notre formulation pourra paraître respectivement abstraite, peu pratique, très théorique ou scolaire suivant qu'un praticien ou qu'un étudiant de premier cycle lira cet article.

Mais nous ne saurions nous lancer « tête baissée » dans la mise en oeuvre du modèle sans rendre attentif le lecteur à deux risques qu'il est important d'éviter.

Vérifier la pertinence de l'utilisation du modèle - puisque nous l'avons identifiée comme une exigence fondamentale de toute mise en oeuvre - c'est au minimum **limiter le risque de perturber le dispositif lors de son analyse**. Quel que soit le but de la démarche - qui peut parfois viser un changement au sein du dispositif, et à ce titre, vouloir être un révélateur et un catalyseur - le praticien devra veiller à maîtriser les effets de son action. En effet, toute institution est par définition en situation d'équilibre, interne pour ce qui est de ses structures et des rapports humains qui s'y déroulent, et externe par ses interactions avec son environnement. Dans ce contexte, une démarche d'analyse peut avoir une influence sur cet équilibre²⁹.

D'autre part, il convient de ne pas « s'embarquer » dans un recueil pléthorique d'informations... hélas souvent inutilisables! **Il est donc opportun de définir avec précision quelles sont les informations pertinentes et accessibles avant de procéder à leur collecte**. Si cette précaution n'est pas prise, la démarche pourra être ressentie par l'institution hôte comme inquisitrice et peu fiable.

3.1 Définition de l'objet et du système

Pour déterminer quelle information est pertinente, il est indispensable de définir l'angle d'approche de la situation étudiée. **Une étude exhaustive du système concerné par le dispositif de formation est tout simplement impossible**. C'est pourquoi il faut d'une part formuler une problématique de départ et d'autre part définir un objet d'étude - qui sera l'objet du modèle - compatible avec un niveau d'analyse susceptible de préciser les enjeux rencontrés dans le terrain. Une approche en trois temps peut nous aider à définir notre objet d'étude:

- identifier ou faire préciser par les acteurs du terrain **les enjeux ou les problèmes existants**,

29. Cette remarque est d'autant plus importante si la démarche d'analyse est réalisée à titre d'exercice. Le risque de perturbation est d'autant plus important que les conclusions peuvent être peu explicites, maladroitement ou partielles. Dans ce cas, un crédit disproportionné risque de leur être accordé.

- formuler ou rapporter des explications ou des **hypothèses de compréhension**, même contradictoires,
- recueillir les solutions envisagées au sein du dispositif ou dans son environnement.

Toutefois il est important de ne pas considérer ces problèmes et ces solutions comme objet de notre étude, mais uniquement comme un point de départ pour identifier les relations à étudier en priorité. Le but de notre démarche reste une analyse « générale » du système afin de relever l'ensemble des contradictions et des dysfonctionnements au-delà des seuls problèmes identifiés. Dit autrement, cette définition de l'objet peut permettre de déplacer le centre de gravité de notre étude mais pas sa démarche. Par exemple, lorsqu'on se trouve face à un dispositif regroupant plusieurs actions de formations, il n'est pas utile de les étudier en parallèle pour avoir « tout dit ». Cette démarche n'est pertinente que s'il s'agit d'étudier leurs liens, et par exemple si elles constituent une offre cohérente de formation.

3.2 *Description du dispositif de formation*

Nous proposons de commencer l'analyse du système par la description du dispositif de formation. Procéder dans cet ordre comporte plusieurs avantages. Le modèle propose un cadre plus précis pour la description du dispositif de formation que pour celle des contextes privilégiés, ce qui facilitera la « mise en route » de notre démarche. Le recueil d'informations auprès des diverses institutions hôtes sera plus aisé car il sera sous-tendu par une grille de lecture relativement claire qui permettra de poser des questions précises. De plus, il est fort probable que cette grille de lecture soit compatible avec la structuration de divers documents produits par l'institution, parfois largement diffusés, et que cette dernière pourra remettre en vue de leur analyse.

Cela dit, il faut être bien conscient qu'une **description n'est jamais neutre mais qu'elle constitue déjà un premier niveau d'analyse**. Ne pas pouvoir prendre en compte la totalité de l'information existante - donc en sélectionner une partie - et l'organiser en fonction d'une grille de lecture peut-être différente que celle que pourrait utiliser l'institution hôte, constitue une première interprétation.

Cela est d'autant plus vrai que **chaque élément de description du terrain doit être différencié et précisé** afin de ren-

dre possible, dans un deuxième temps, leur mise en relation. Ceci est propre à toute démarche analytique. Mais cette façon d'isoler les différentes caractéristique de la réalité occulte les propriétés liées à la complexité et à la globalité du système. C'est pourquoi il est important de préciser comment se fait le passage de la réalité au modèle, et quelle est l'information qui est retenue et extraite du terrain.

Afin de préciser au mieux la nature de cette information et son « degré de transformation », nous proposons de rappeler et de systématiser l'organisation des éléments d'information - pour le dispositif de formation et pour les contextes privilégiés - de la façon suivante:

- Les « **dimensions** » ou les « **regards** » ne sont pas à proprement parler des éléments du modèle, mais ils correspondent plutôt à une **façon, très générale, d'aborder la réalité, de poser un axe de lecture sur le système.**

Ils correspondent notamment aux niveaux économiques, politiques, culturels et techniques qui sont proposées pour appréhender les contextes. Mais d'autres « dimensions » pourront être ajoutées en fonction de la situation étudiée.

- Chaque « **paramètre** » correspond à une **entité logique (un sous-système) qui doit être retenue pour pouvoir appréhender le système**, et que doit prendre en compte un concepteur de formation pour assurer la qualité du dispositif de formation.

Si ces paramètres sont relativement bien définis pour le dispositif de formation - ils correspondent sur le terrain à un groupe logique de missions (ensemble des tâches d'évaluation...) - ils ne peuvent être précisés pour les contextes privilégiés vu leur diversité.

- Nous appelons « **caractéristique-clef** » les différentes formes spécifiques que peut prendre un paramètre dans une situation donnée.

Par exemple, l'accès à la formation peut se caractériser par des mesures de recrutement, de sélection, d'accueil en formation, etc. propres à un contexte de formation.

- Enfin, un « **indicateur** » est un indice, quantitatif ou qualitatif, qui permet de repérer et de décrire avec précision chaque « caractéristique-clef » telle qu'elle apparaît sur le terrain.

Cela correspondra par exemple à la manière dont les critères de sélection ont été précisés.

Mais cette synthèse et cette mise en perspective de l'information recueillie pourra induire des erreurs d'appréciation, des oublis importants ou traduire une vision de la réali-

té différente des institutions hôtes. C'est pourquoi nous proposons de **citer en regard de chaque élément d'information la source dont il est tiré**. En cas de problème, cela permettra d'identifier son origine et de faciliter la discussion qui pourrait en découler.

Afin de tenir compte de ce qui précède, **nous proposons une formalisation** permettant d'organiser les différentes informations récoltées. Elle est illustrée ci-dessous par un cas concret où l'information recueillie, concernant l'accès à la formation, est structurée selon la manière proposée.

(P ₆) ACCÈS À LA FORMATION (recrutement, accueil, sélection/admission)		
P.6.1	Recrutement	
	Publicité auprès institution et dans quotidiens.	[discus. avec X.]
P.6.2	Critère de sélection	
	Expérience minimum de 2 ans en formation d'adultes	[doc 1]
P.6.3	Critère de sélection	
	Formation professionnelle ou secondaire supérieure	[doc 1]
P.6.4	Critère de sélection	
	Titre de formation professionnel ou secondaire supérieur	[doc 2]
P.6.5	Accueil	
	2 jours résidentiels (expression des attentes...)	[doc 1]

3.3 Choix et description des contextes privilégiés

Si au niveau de la définition des contextes privilégiés le modèle ne propose pas une procédure d'investigation totalement définie, il propose tout de même deux axes pour guider notre étude.

Premièrement, le modèle ne prend pas en compte la totalité de l'environnement mais il **situe le dispositif de formation uniquement par rapport aux contextes privilégiés**, c'est-à-dire par rapport aux éléments qui jouent un rôle particulièrement important vis-à-vis du dispositif de formation, généralement en l'influençant de manière significative. Deuxièmement, le modèle préconise d'étudier ces contextes à l'aide des « regards » économiques, politiques, culturels et techniques.

Encore faut-il déterminer les contextes privilégiés - ou choisir ceux qui nous semblent les plus pertinents - et les décrire avec précision afin de différencier, comme pour le dispo-

sitif de formation, les caractéristiques-clefs de chaque paramètre et les indicateurs correspondants.

Comme nous l'avons déjà dit, il n'est pas possible de proposer une grille applicable dans toutes les situations. Ces dernières présentent en effet trop de différences entre elles. Une solution de remplacement pourrait être de proposer quelques exemples tirés de cas particuliers. Cependant, ceux-ci ne sont que très rarement transférables, et le risque serait grand d'appliquer des clefs de lecture stéréotypées sans vérifier qu'elles correspondent bien à la spécificité de la situation étudiée. C'est pourquoi nous ne proposerons pas d'illustrations dans ce développement, mais nous dresserons la liste d'un certain nombre d'interrogations qui permettront, dans leur ensemble, de mettre en évidence les éléments importants à prendre en compte pour la description de ces contextes privilégiés.

Nous pouvons regrouper les interrogations qui suivent en quatre groupes, chacun étant basé sur une problématique relativement homogène et permettant de repérer plus spécifiquement certaines dimensions de l'environnement:

■ Un premier axe d'investigation consiste à identifier les **acteurs en présence**, plus ou moins directement en lien avec la formation. Comme le mentionne J. STROUMZA « *toute les formations mobilisent des acteurs, participants, formateurs, administrateurs ou techniciens. L'acteur est le véhicule principal de la liaison entre le contexte et la formation, il est porteur durant la formation des contraintes sociales qu'il a intériorisées dans son milieu de vie* »³⁰. Il s'agira de préciser:

- Qui est le **commanditaire et/ou prescripteur** de la formation? Quel est sa perception de la formation, du rôle qu'il faut lui attribuer? Mais aussi quelle est sa marge de manœuvre?
- Quels sont les **acteurs professionnels** concernés par la formation, et en quoi sont-ils concernés? Quelles sont leurs représentations de la formation? Quelles sont les associations professionnelles qui les représentent? Quels niveaux socio-culturels recoupent-ils?
- Quel est le **réseau de partenaires** et de quelles contraintes sont-ils porteurs? Quel rôle attribuent-ils à la formation? Et quelle conception en ont-ils?
- Quelles sont les **institutions de référence ou en concurrence** et quels sont les acteurs qui les représentent?

30 Voir l'article de J. STROUMZA dans ce même cahier

Ces différents acteurs permettront certainement de définir des contextes privilégiés de la formation, qui pourront être dénommés professionnels, socio-culturels, privés, juridiques, financiers, institutionnels... Il va donc sans dire qu'un « contexte privilégié recouvrant l'ensemble des acteurs » est beaucoup trop vague!

- Les contextes privilégiés peuvent également se déduire d'une **exploration des différents besoins**, exprimés ou identifiés par les différents acteurs:

- Il peut être intéressant de différencier les **désirs, les attentes, les besoins et les demandes** qui sont plus ou moins « avouables » et qui font l'objet ou non d'une formalisation.
- Quels sont alors les **avis contradictoires** en présence?
- Un cas particulier consiste à identifier quelles sont les **compétences souhaitées**. Pour les identifier, les « regards » économiques (rationalisation qui doit entraîner une polyvalence accrue), politiques (compétences ou qualification exigées pour un niveau hiérarchique), culturels (capacités d'abstraction, d'initiative...) et techniques (compétences spécifiques...) sont d'un grand secours.
- A un stade ultérieur de formalisation, **quels sont les projets en cours?** Quels en sont les initiateurs, leur champs d'application, les rôles prévus des différents acteurs, l'autonomie qui leur est accordée, les buts qui ont été définis? Comment est alors constitué le groupe de pilotage? Quelles seront le rôle et la conception de la formation?
- Les **objectifs** sont-ils exprimés dans le champ du travail, au niveau de l'institution, ou se résument-ils à des visions pédagogiques?

Si les besoins ne constituent pas à proprement parler un ou des contexte(s) privilégié(s), ils peuvent largement contribuer à en préciser un qui est déjà identifié.

- A un autre niveau, il est utile **d'intégrer le dispositif dans l'évolution de son environnement**. Les questions suivantes peuvent orienter notre réflexion³¹:

- Quels sont les **grandes étapes, les « tournants »**, qui ont marqué l'histoire de l'institution?
- Quels sont les événements qui ont influencé l'évolution de l'institution et les mentalités de ceux qui y vivent?

31 . Les interrogations se rapportant à l'évolution de l'environnement s'inspirent de: G. LE BOTERF, P. DUPOUEY, F. VIALLET, *L'audit de la formation professionnelle*, Les Éditions d'Organisation, Paris, 1985, p. 85

- Quelle est l'évolution de l'organisation interne (répartition des pouvoirs et des responsabilités)?
- Quelle est l'évolution des activités, des produits ou des services fournis par l'institution?
- Quelle est l'évolution commerciale (marchés, clients, concurrence, exigences de l'environnement)?

Cette approche est beaucoup plus opérationnelle que celle qui consiste à retracer l'histoire de l'institution hôte, généralement proposée en préambule à une étude. Intégrées dans la démarche que nous proposons, **les différentes causes de cette évolution sont beaucoup plus apparentes.**

D'ailleurs, ces causes risquent bien de pouvoir constituer un ou plusieurs contextes privilégiés. Il est toutefois utile de bien différencier une cause structurelle d'une cause conjoncturelle. Derrière celle-ci, il est possible de retrouver un acteur alors que la première sera plutôt à rechercher à un niveau plus macro-social.

- Cette évolution, mais également les rapports de force et les sensibilités différentes peuvent se traduire par **différents problèmes ou défis à relever**. Cette approche demande beaucoup de doigté dans l'investigation et dans la formalisation de ses résultats. Mais elle peut mettre en évidence:
 - les problèmes à dépasser, et les ressources existantes pour y faire face ou pour les contourner,
 - les risques et les problèmes dans un proche avenir, ainsi que les défis à relever,
 - les hostilités à dépasser,
 - les échecs rencontrés et leurs causes.

Ces différents événements sont souvent la traduction de conflits de pouvoirs ou de contraintes à prendre en compte. Or ces événements sont souvent l'expression de l'influence d'un contexte privilégiés.

D'une façon générale, le nombre des contextes privilégiés pourra fortement varier suivant la précision de l'analyse et la situation étudiée. Il faudra cependant veiller une fois de plus à l'opérationnalité du modèle. Trop nombreux, ils rendent le modèle inutilisable parce que trop lourd. En nombre insuffisant, ils situeront trop vaguement le dispositif dans son environnement. A titre indicatif, nous proposons de retenir entre quatre et six contextes privilégiés.

Au terme de cet exposé, une prise de recul est nécessaire pour comprendre les implications de la démarche que nous

avons adoptée. Il est en effet important de réaliser que nous avons pris comme point de départ certains paramètres du dispositif de formation pour interroger son environnement et le préciser. Or, lors de la mise en relation - qui est notre prochaine étape - nous allons essayer de comprendre quelles sont les influences de l'environnement sur le dispositif, et notamment si ce dernier est bien adapté au premier. **Le risque existe alors d'avoir occulté certaines caractéristiques de l'environnement, non perceptibles à partir du dispositif, mais qui devraient être prises en compte parce qu'ayant une influence, peut-être d'autant plus importante qu'elle est peu évidente.**

3.4 *Analyse: interaction entre les paramètres*

Avant de proposer quelques jalons pour une mise en oeuvre, il nous semble utile de bien préciser ce que nous entendons par « relation » et par les notions d'interaction, de causalité, d'interrelation qui lui sont sous-jacentes.

Dans une première phase descriptive, **identifier les relations** revient à mettre en évidence **quelles sont les influences** existant entre deux éléments, et **quelles sont les conséquences** qui en découle. Pour cela, il faut préciser:

- Quelle est la **nature des éléments qui sont concernés** par la relation, c'est-à-dire quelles sont leurs « caractères-clefs » et les indicateurs qui permettent de les préciser?
A titre d'exemple, certes caricatural, on peut considérer une action d'alphabétisation. Le public-cible est constitué de personnes ne parlant pas le français et travaillant « au noir ». Le mode d'inscription (caractérisant l'accès) est prévu sous la forme d'un formulaire à remplir dans l'idée de matérialiser un engagement et de fidéliser un public souvent absent.
- Quelle est la **nature de leur interaction**, ou dit autrement, en quoi il y a interaction, ou encore **pourquoi y a-t-il influence**?
Différents éléments auraient pu être rapprochés entre l'accès et le public-cible de cette action de formation. Dans le cas présent, il est clair qu'un public ne parlant pas français ne peut pas remplir lui-même un formulaire. De plus, en situation d'illégalité, tout formulaire ne peut que lui faire peur.
- Quelle est la **nature de son effet** - que ce soit une action sur ces éléments ou une tension entre eux -, et consécutivement sur l'ensemble du système.

Dans notre cas, la conclusion est évidente; il n'y aura pas d'inscription, et donc l'action de formation n'aura pas lieu, avec les conséquences en cascades que cela peut impliquer.

- Quelle est la **conclusion** que l'on tire de son effet, c'est-à-dire si elle est désirable ou non, ou quel problème elle pose ou quelle solution elle apporte?

L'absence d'inscription souligne l'incohérence qu'il y a à proposer un tel moyen d'accès avec le public-cible en présence.

Individualiser ces quatre étapes vise une certaine **rigueur des liens de causalité**. Car c'est cette logique qui contribue à l'objectivité et à la rationalité recherchée dans notre démarche. Aussi, nous proposons à nouveau une formalisation pour que transparaissent bien cette logique dans l'appréhension de chaque relation.

(P _x)	(P _y)
Caractéristique-clef et indicateurs correspondant	Caractéristique-clef et indicateurs correspondant
Nature de leur interaction	
Nature de son effet et indicateurs correspondants	
Conclusion	

Pratiquement, ce cadre d'analyse est mis en oeuvre de la manière suivante. Comme nous l'avons mentionné dans l'exposé du modèle, il faut distinguer différents types de relations suivant les éléments qui sont concernés. Nous commencerons par analyser celles qui existent **entre les contextes privilégiés et le dispositif de formation**, et principalement entre les paramètres des contextes privilégiés et les paramètres de la politique de formation.

Pour ces relations, il faut tout d'abord **différencier les déterminants des fonctions**. Ceci est important car si ce sont le plus généralement différentes caractéristiques de l'environnement qui influencent le dispositif de formation, il ne faut pas en déduire que ce dernier n'a qu'un rôle passif et qu'il ne fait que s'adapter à son environnement. Si la politique de formation - par l'intermédiaire de la définition de ses paramètres - doit tenir compte de la réalité qui l'entoure, elle peut aussi vouloir la modifier, par les effets escomptés de la formation (élévation générale des compétences, responsabilisation, sensibilisation...). Du coup, le cahier des charges, qui pouvait être

compris comme une mauvaise prise en compte des besoins de l'environnement, peut être en fait un moyen de le faire évoluer.

L'analyse de la pertinence de la politique de formation - et dans une moindre mesure de sa synchronisation, compatibilité, acceptation, conformité - puisque c'est ces informations qui sont recherchées, doit donc être établie sur le moyen terme. Le cas est parfois assez complexe lorsqu'une relation est à la fois une fonction et un déterminant. On parlera alors d'inter-relation.

Un deuxième type de relations à analyser est celles qui existent **au sein du dispositif de formation**. La démarche vise à vérifier la cohérence du dispositif. Elle peut être analysée entre la politique et l'architecture, ou l'architecture et le processus de formation, ou encore au sein d'une de ces entités.

Que ce soit pour les relations entre les contextes privilégiés et le dispositif de formation ou au sein de ce dernier, une remarque s'impose. Nous avons dit plus haut qu'il fallait sélectionner les relations qui pouvaient apporter une information. Mais par ailleurs, nous avons aussi rendu attentif le lecteur au fait qu'un risque subsistait, lié à la manière dont sont définis les contextes privilégiés. C'est pourquoi nous proposons d'effectuer un **balayage systématique des relations**, même si les éléments sont extrêmement nombreux, mais en formalisant seulement ceux qui apportent une information intéressante.

En conséquence, nous proposons de compléter la formalisation exposée plus haut et de lui ajouter une première étape. Il s'agit de matérialiser ce balayage systématique et de pouvoir identifier facilement où se situent les relations qui font l'objet d'une description. Le plus simple est d'adopter la formule d'un tableau à double entrée où, seules les cases qui correspondent à une ou des interactions, seront numérotées et renverront à la description détaillée correspondante, formalisée comme nous l'avons proposé.

	(P ₁)	(P ₂)	(P ₃)	(P ₄)	(P ₅)	(P ₆)	(P ₇)	(P ₈)
(P ₁)				4				
(P ₂)		1						6
(P ₃)			2 3		5			7

	(P ₁)	(P ₂)	(P ₃)	(P ₄)
(P ₁)				
(P ₂)		8		
(P ₃)				
(P ₄)			9	

et ainsi de suite...

Ajoutons qu'il n'est pas seulement intéressant de relever les incohérences ou manques de pertinence. **Il est aussi utile d'identifier quelles sont les relations pertinentes et surtout pourquoi elles le sont.** Ceci est très important en vue des choix qui seront fait au terme de l'analyse.

3.5 *Mise en évidence des principaux résultats de l'analyse*

Une fois compris le fonctionnement de chacune des relations, il nous reste deux étapes à franchir pour pouvoir présenter les résultats de notre analyse. Toutes deux reviennent à tenir compte de la globalité du système, et consistent donc à dépasser la seule perspective analytique (soit la décomposition du tout en parties élémentaires).

La première étape consiste à esquisser quelques aspects du système à défaut de pouvoir réellement procéder à une modélisation de sa totalité. Cela revient à **regrouper les interrelations existant entre les paramètres concernés par un même problème.** Il s'agira de montrer quelles sont les interrelations, leurs causes et leurs conséquences, à partir de l'étude des relations effectuée plus haut, et de décrire de façon générale quels sont les problèmes rencontrés dans la conception ou la mise en oeuvre du dispositif.

Ces regroupements permettent d'aborder la deuxième étape qui vise **l'établissement de scénarios, c'est-à-dire de représentations dynamiques des problèmes par le biais de leurs interactions.** Cela revient à proposer des simulations partielles du système, ce qui permet d'imaginer quelles peuvent être les différents moyens pour résoudre les problèmes identifiés.

Pour résoudre ces problèmes, quelques principes doivent alors être respectés. D'une part, **c'est l'effet de la relation qui permet de déterminer lesquelles doivent être modifiées.** Naturellement, on visera en premier lieu celles qui présentent les plus grosses incohérences ou non-pertinences... Mais **il faut aussi estimer leur rigidité, c'est-à-dire si les déterminants sont forts ou faibles, c'est-à-dire sur quelles relations il est possible de jouer.** Comme les choses s'enchaînent, il faudra vérifier que ce qui avait été identifié comme pertinent ou cohérent le reste. D'autre part, **les actions correctrices porteront sur les éléments concernés par les relations.** Il s'agira de modifier la conception des paramètres incriminés (du dispositif). Enfin, **les actions correctives seront formulées sous forme de plusieurs hypothèses,** car il est important de ne pas privilégier un regard plu-

tôt qu'un autre, ce d'autant plus que ces hypothèses restent à vérifier. Ce sera au moment de l'évaluation que la décision sera prise.

4. POUR RÉELLEMENT PRENDRE EN COMPTE LA QUESTION DE LA VALIDITÉ DU MODÈLE: UNE ÉTUDE « AUX LIMITES »

En explicitant la logique du modèle étudié, puis en proposant une mise en œuvre qui la respecte, nous avons mis en pratique un outil pour analyser la réalité. Nous avons donc envisagé jusqu'ici le modèle comme une donnée de départ, comme un instrument entièrement constitué qu'il s'agit d'appliquer, un peu à l'image d'un programme informatique dont l'élaboration de l'algorithme et la définition des variables précèdent toute utilisation. Mais comme nous l'avons déjà mentionné, **la réalité ne se laisse pas enfermer dans un modèle**. En sciences humaines tout particulièrement, **la singularité des situations possibles et la complexité du vivant interrogent le modèle**. A l'évidence, ce dernier ne peut être considéré comme intangible. **Cette rigidité du modèle peut être dépassée par un réexamen de la validité et de la pertinence de la mise en œuvre du modèle, et par un assouplissement de la procédure qui lui est sous-jacente**. La succession des opérations à exécuter n'est alors plus totalement pré-définie, mais adaptée au gré des circonstances.

Pour illustrer notre propos, nous souhaitons reprendre l'analogie mathématique de l'étude aux limites d'une fonction. Pour être plus parlant, nous l'appliquerons à un cas précis : **l'étude d'une fonction représentant le cours d'une monnaie**. Fondamentalement, il est toujours possible de décrire l'évolution du cours d'une monnaie par une fonction, même si celle-ci est composée d'un nombre indigeste de facteurs ! Nous l'appellerons « **fonction réelle** ». Elle est la résultante de la « **réalité de terrain** » qui est constituée dans notre cas des divers échanges qui ont pour effet de faire fluctuer la valeur de l'argent. Une théorie économique permettra d'élaborer un « **modèle type** » - l'équivalent du modèle discuté dans cet article - qui prend en compte les paramètres essentiels à la compréhension des phénomènes monétaires. Mais l'analyste financier ne peut le mettre en œuvre au sens où nous avons mis en œuvre notre modèle jusqu'à maintenant. Ce « **modèle type** » est à la fois une représentation simplifiée et contraignante pour un

cas forcément particulier (les enjeux politico-économiques ne sont pas identiques pour toutes les monnaies). Il faudra alors, pour rendre compte de la réalité du terrain, **élaborer une représentation - un « modèle dérivé » - réalisée par approximation à partir du « modèle type »** à défaut de connaître la fonction exacte exprimant les variations de la monnaie³².

L'analyste financier peut alors procéder de trois manières selon la situation dans laquelle il se trouve. Dans le **premier cas**, le « modèle type » représente bien les variations du cours. Tout au plus faudra-t-il que le « modèle dérivé » tienne compte de certains détails, souvent liés à des manières de définir les variables. Dans le **deuxième cas**, le praticien identifie des éléments de ressemblance entre la « réalité de terrain » et le « modèle type » (toujours sans connaître la « fonction réelle ») et fait le pari que le « modèle dérivé » à élaborer peut se baser sur « le modèle type ». Il construit alors ce « modèle dérivé » par approximations successives en se basant sur les caractéristiques du « modèle type », puis vérifie que cet édifice reproduit bien le comportement de la « réalité de terrain », notamment dans des situations identifiées comme sensibles. Enfin, dans le **troisième cas**, le « modèle type » est trop différent de la « fonction réelle » et donc est incapable de rendre compte de la « réalité de terrain ». Il faut donc élaborer un « modèle dérivé » à partir d'un autre « modèle type ».

Ces trois cas, une fois transposés, correspondent à trois types de remise en question du rôle du modèle étudié dans notre article, et nous permettront de structurer notre discussion.

Dans l'absolu, le modèle d'analyse ne peut être mis en œuvre que si la réalité, telle qu'elle se présente, répond à un certain nombre de conditions justifiant son utilisation. Mais la situation est rarement aussi évidente. **Le praticien doit souvent « composer » avec la réalité et négocier les termes de la mise en œuvre du modèle avec les acteurs**, quand bien même son adéquation aux caractéristiques de la situation ne peut être mise en cause. Cela constituera notre premier niveau de mise en question du modèle.

Souvent, à défaut de conviction, c'est l'intuition qui guide le praticien. Il doit alors **faire le pari, à partir d'indices faibles**, que le modèle d'analyse choisi va pouvoir, bon an mal an, l'aider dans son activité. Si l'expérience accumulée est un guide précieux lorsqu'il s'agit d'adapter un modèle pour qu'il rende

32. L'approximation construite par le praticien, au-delà de cette analogie sera dénommée soit « modèle dérivé » soit « forme dérivée (du modèle) » ou encore « représentation (dérivée du modèle) ».

compte de la réalité, le lecteur ne peut y être renvoyé sans autre forme de procès. Il est nécessaire de lui **proposer des repères et des moyens d'action**. Les premiers feront office d'« horizon d'attente » - selon l'expression de M. CIFALI³³ - qui facilitera l'identification des « passages obligés » pour respecter la logique du modèle. Les deuxièmes proposeront des procédés pour adapter le modèle à la situation problématique. Ceci fera l'objet de notre deuxième point de discussion.

Enfin, notre troisième interrogation du modèle sera plus radicale. Elle portera sur l'identification de quelques **situations où il convient de changer de paradigme**³⁴. Le contexte n'est alors plus assimilable à la problématique sous-jacente au modèle étudié, et la démarche appropriée à son étude n'est plus cohérente avec le cadre d'analyse élaboré précédemment. Ce dernier questionnement sera illustré à l'aide de démarches et cadres d'analyse complémentaires pour l'étude des dispositifs de formation.

Une attention constante guidera ces trois questionnements: la logique du modèle devra être respectée afin que les conclusions de l'analyse puissent être discutées à la lumière d'un cadre d'analyse cohérent et bien identifié. Cela revient à **traduire les enjeux théoriques sous-jacents au modèle dans le questionnement de la réalité, et à identifier les enjeux pratiques de la situation étudiée puis à préciser leur influence en se référant au modèle**.

4.1 *Le modèle, des « passages obligés » à négocier plutôt qu'un dispositif d'analyse à proposer « en bloc »*

Nous avons présenté plus haut le modèle comme un **processus d'objectivation**, convaincu qu'une référence peut être le résultat d'un compromis, cohérent, entre plusieurs parties. **Le modèle ne doit donc pas être assimilé à une forme figée, dont les termes de l'utilisation - c'est-à-dire tant la terminologie**

33 . M. CIFALI, *Démarche clinique, formation et écriture*, in L. PAQUAY ET ALL., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, De Boeck, Bruxelles, 1996, p. 123

34 . P. DEMUNTER définit le paradigme comme étant « un ensemble de propositions corrélées entre elles et forment un système logique cohérent ». C'est donc au sein de cette logique que des outils peuvent être mis en oeuvre. (Voir B. MORAND-AYMON, *Chômage et formation: évaluation de dispositifs visant l'insertion sociale et/ou professionnelle. Une démarche d'audit*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, n°77, Genève, 1995, p. 53).

utilisée que le découpage de l'objet d'étude - sont déterminés une fois pour tout.

Certes, nous avons souligné par exemple l'importance de la définition de l'objet, de la prise en compte des éléments significatifs, de la mise en relation de ces éléments dans le respect du principe de causalité, et de l'utilisation des différents critères comme indices d'analyse et non comme normes. La formalisation proposée traduit ces éléments. Mais **une marge de manoeuvre existe et sera fort différente selon la manière d'envisager la question de la validité de notre modèle**³⁵. Une façon de faire est de **privilégier la validité sociale**, c'est-à-dire le **consensus chez les partenaires concernés**. L'important est alors la satisfaction des utilisateurs. L'autre est de **rechercher la validité « scientifique »** qui **maximalise la dimension de diagnostic ou de pronostic** de la démarche en assurant avant tout sa cohérence interne.

Notre option est de préférer la première. **Il nous semble fondamental de pouvoir s'assurer d'une prise en compte optimale de la réalité du terrain**, c'est-à-dire telle qu'elle est vécue et ressentie, et non telle qu'elle est perçue de l'extérieur à l'aide d'une grille d'analyse. Il est beaucoup plus **important que les représentations - propres à chaque contexte - soient partagées**, et donc que les termes de la mise en oeuvre du modèle soient négociés, plutôt que de privilégier la cohérence interne du modèle au niveau de sa formulation ou de la procédure qui peut en découler.

L'efficacité de la démarche sera donc plus grande si elle repose sur la prise en compte des enjeux mentionnés plus haut et si le consensus obtenu s'appuie sur **l'identification d'indicateurs aussi concrets et univoques que possibles**, plutôt que sur une rigidité technique de l'approche. Cela aura aussi pour conséquence que la validité scientifique sera mieux reconnue socialement parce que mieux appropriée et donc plus intelligible. À l'inverse, si, sous l'emprise du « mythe de la mesure », nous privilégions la technicité de la démarche - cette dernière n'étant pas le corollaire d'une référence à un modèle! - nous rendons beaucoup plus aléatoire la validité des résultats de l'analyse.

Nous pouvons en conclure que **la question de la validité ne précède pas l'action mais qu'elle l'oriente tout au long de son déroulement**. Dans ces conditions, seule une démarche participative permettra cette dialectique entre la démarche d'analyse et la vérification de sa validité. Cette conclusion est

35. Cette distinction est proposée dans: J. AUBRET, P. GILBERT ET F. PIGEYRE, *Savoir et pouvoir. Les compétences en questions*, PUF, Paris, 1993, p. 71

d'ailleurs d'une portée très large et concerne tous les cas de figure d'une mise en oeuvre du modèle.

4.2 *Lorsqu'un « modèle dérivé » doit être élaboré pour rendre compte d'une situation particulière*

Souvent, tenir compte des circonstances ne s'arrête pas seulement à la négociation de la procédure et des termes de la mise en oeuvre du modèle d'analyse. La situation peut interroger la justification même du recours au modèle. **La correspondance existant entre les enjeux propres à la situation examinée et ceux propres au modèle peut paraître incertaine de prime abord.** Il ne s'agit alors pas seulement de résoudre un problème « avec doigté », il faut encore le poser. La diversité des situations possibles est telle qu'il est en effet **impossible de proposer une procédure standard pour élaborer une structure dérivée du modèle**, tout comme il est absurde de faire l'inventaire des situations qui peuvent survenir. Il n'en reste pas moins légitime de vouloir préciser « comment » élaborer une forme dérivée du modèle.

Nous avons déjà identifié l'importance de pouvoir disposer **des repères et des moyens d'action** qui peuvent se greffer sur ceux-ci. M. CIFALI précise cette démarche: « *Chaque métier a des outils médiateurs, des théories indispensables [...]. Dans notre quotidienneté, comme Morin l'écrit, nous sommes en pilotage automatique. Puis intervient l'incident [...]. D'où l'importance de "l'horizon d'attente", c'est-à-dire de la prédiction [...]. Nous sommes obligés de programmer, penser faire ceci pour obtenir cela, croire en une logique de l'action où, si on met tel ou tel ingrédient à l'entrée, tel ou tel résultat devrait en résulter, puis accepter que les effets prévus ne sont jamais tout à fait ceux qui surviennent [...]. Dans l'action, on est davantage stratège, c'est-à-dire quelqu'un qui connaît le programme mais est capable de traiter ce qui est hors programme* »³⁶.

Cette notion de stratégie - d'anticipation - est également relevée par d'autres auteurs qui précisent sa nature. B. DECOMPS et G. MALGLAIVE disent du **savoir méthodologique** qu'il vise **la maîtrise des décisions en anticipant sur les conséquences** régies par des rationalités multiples parce qu'ordonnées à des finalités hétérogènes, fréquentes en scien-

36. M. CIFALI, *Démarche clinique, formation et écriture*, in L. PAQUAY ET ALL., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, De Boeck, Bruxelles, 1996, p. 123

ces humaines³⁷. Et pour D. A. SCHÖN, le praticien doit effectuer tout un processus pour passer d'une situation problématique à un problème. Il doit d'abord dégager du sens de la situation de départ. Puis, alors que le problème échappe aux catégories préétablies, il doit renoncer aux techniques standards et reconstruire le problème pour créer des conditions adéquates pour exercer une compétence technique³⁸.

Mais en avançant ces arguments, nous atteignons les limites d'un article consacré à la mise en oeuvre d'un modèle. D'abord parce que la compétence technique d'un praticien est nécessairement multiréférentielle. Mais plus radicalement, parce que le cadre de référence de notre propos risque de changer fondamentalement. Affirmer qu'il faut porter son attention sur la manière de poser le problème ou d'élaborer une stratégie de l'action pourrait conduire à se référer aux stratégies cognitives du praticien. Ceci n'équivaut pas à préciser le statut et le rôle du modèle dans la problématisation d'une situation. Si c'est bien cette deuxième option que nous avons prise, l'ambiguïté reste³⁹.

De fait, notre démarche - les moyens d'action mentionnés plus haut - consiste à faire une hypothèse sur le caractère de la « situation problématique ». Ces enjeux supposés seront alors confrontés à ceux du « modèle type » ce qui permettra de préciser la nature du problème rencontré. Il sera alors possible d'élaborer un « modèle dérivé »... qu'il restera à confirmer lors de l'investigation de la « situation problématique ». De son côté, l'hypothèse sur le caractère de la « situation problématique » sera guidée par les repères déjà évoqués. Formellement, ceux-ci sont élaborés par modélisation de situations constatées comme semblables et problématiques : dans un premier temps, une représentation des interactions est établie. Puis des scénarios - qui sont des concrétisations possibles du modèle - sont proposés. Enfin, des valeurs sont attribuées par expérience aux variables (« situations types »). Restera alors à vérifier lors de la mise en oeuvre du « modèle dérivé » si la situation problématique correspond à la « situation type ».

37. B. DECOMPS et G. MALGLAIVE, *Comment asseoir le concept d'université professionnelle?*, in J. M. BARBIER, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris, 1996, p. 60-61

38. D. A. SCHÖN, *A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes*, in J. M. BARBIER, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris, 1996, p. 202-204

39. Un enjeu épistémologique est peut-être de rapprocher ces deux modèles qui découlent d'un cadre de référence différent.

Ces précisions nous montrent bien que le modèle n'est pas à comprendre dans une logique prescriptive, mais comme « points de repères » pour l'action. Ceci clarifie pourquoi nous privilégions les critères de validité sociale lors de la mise en oeuvre du modèle: un examen de la validité de la mise en oeuvre fondé sur la seule cohérence interne du modèle est un non-sens puisque la prédictivité est très faible dans les logiques d'action décrites ci-dessus.

A titre d'exemple, nous allons maintenant décrire trois situations problématiques et à chaque fois, une démarche traduisant une mise en oeuvre possible du modèle.

La **première situation problématique** concerne la **manière d'initier le processus d'analyse, soit d'identifier quelle sera l'information pertinente à analyser**. L'enjeu est double. D'une part, il s'agit de **proposer une manière d'appréhender un système** (constitué par le dispositif et son environnement), de façon à tenir compte de la complexité et de la globalité tout en se préservant « une porte d'entrée ». D'autre part, nous souhaitons préciser **comment sélectionner les relations porteuses d'information utile pour l'analyse**. Le but est d'éviter une analyse systématique, fastidieuse, qui n'est pas forcément l'expression d'une approche systémique. Une monographie - c'est-à-dire la description complète et détaillée d'un objet - passera à côté d'une mise en relation de ses éléments et ne permet pas la production d'une information. La « valeur ajoutée » de cette démarche est celle de disposer de plusieurs renseignements dans un même document, mais pas de fournir des éléments issus d'une analyse.

Au niveau de l'approche systémique, produire une information nouvelle consiste à étudier le mécanisme des interactions, à étudier l'organisation du système et ses propriétés, à mettre en évidence les flux, les centres de décision, les délais, les rétroactions. Dans notre cas, résoudre le problème équivaut dans ce cas à **définir un angle d'analyse et à circonscrire un objet d'étude au sein de la situation examinée**. Cela revient à identifier les enjeux du terrain, à préciser dans quelle mesure ils sont l'expression d'un problème lié aux dispositifs de formation, et à quel niveau de ce dernier ils interviennent. Il sera alors possible de préciser quels sont les éléments qui doivent être mis en relation. Cela dit, il faudra encore **faire attention à ne pas créer de biais dans la manière de poser le problème**, d'occulter des axes d'analyse en sélectionnant des informations et des interactions privilégiées. Dit autrement, il faudra veiller à questionner la globalité du système pour ne pas écarter des interactions peu évidentes « a priori ».

La **deuxième situation problématique** que nous souhaitons aborder est celle de la transformation du dispositif et de son environnement. Un dispositif de formation est une entité qui évolue de part sa dynamique interne, et qui est amené à évoluer parce qu'il est situé dans un environnement qui se modifie également. L'enjeu est alors de **prendre en compte et de coordonner ces différents niveaux d'évolution**. Ceci est d'ailleurs cohérent avec les enjeux de l'approche systémique qui est d'apporter une perspective dynamique difficilement perceptible au travers de l'approche analytique.

Lorsque les **échelles de temps en présence sont de courtes durées**, lorsque le dispositif de formation doit réagir rapidement à une évolution de l'environnement, ou qu'il doit coordonner « en temps réel » des changements survenant au sein de sa structure, nous parlerons de **régulation**. Ces différents mécanismes ont d'ailleurs été modélisés sous la forme du **paramètre « pilotage »** du dispositif de formation.

Est-ce à dire que le problème est déjà posé en des termes qui permettent l'action? A notre avis, ce n'est pas encore le cas. Le praticien doit encore **identifier quels sont les différents moteurs de ces changements et quels sont les acteurs susceptibles de pouvoir influencer l'évolution des structures du dispositif**. À nouveau, la diversité des situations possibles, et plus fondamentalement, le souci d'éviter un systémisme intransigeant, expliquent l'impossibilité de modéliser ces éléments. **Il serait faux de voir dans les paramètres du dispositif des entités fonctionnelles clairement délimitées**, « *un agrégat de parties et de processus élémentaires; c'est une hiérarchie intégrée de sous-totalités autonomes, lesquelles consistent en sous-sous-totalités, etc. Ainsi les unités fonctionnelles à chaque échelon de la hiérarchie, sont-elles pour ainsi dire à double face: elles agissent comme totalités lorsqu'elles sont tournées vers le bas, et comme parties quand elles regardent vers le haut* »⁴⁰. Il est donc important de focaliser notre attention sur la structure et le mécanisme des interactions, et de ne pas considérer ces dernières comme un dérivé des propriétés élémentaires. Cela implique pour le praticien de **centrer son étude sur les rétroactions et les liaisons circulaires existant dans le système**. Pratiquement, la description des paramètres à plusieurs moments (avant et après des changements déjà identifiés) peut mettre en lumière cette dynamique.

40. A. KOESTLER, cité par P. WATZLAWICK, J. HELMICK-BEAVIN, D. JACKSON, *Une logique de la communication*, éditions du Seuil, Paris, 1972, p. 122

A une autre échelle de temps, il est également utile de **situer l'évolution du dispositif sur une plus longue durée** et notamment de préciser comment se met en place un dispositif, ou comment il évolue lorsque des changements globaux et importants interviennent dans son environnement immédiat.

On est alors dans une situation où le modèle est aux confins de sa validité. Dit de façon schématique, c'est d'avantage la modélisation de la gestion du projet ou celle du changement qui devient essentielle et non la représentation du dispositif de formation. Mais, tant que le changement peut être abordé au travers des phénomènes de régulation - c'est-à-dire tant qu'une stabilité de l'organisation des paramètres est perceptible - un parallèle sera possible avec le développement que nous venons de faire. Dans le cas contraire, nous renvoyons le lecteur à la troisième partie de notre discussion, où il sera question des changements de paradigmes.

Enfin, nous voudrions traiter d'une **troisième situation problématique** que peut identifier le praticien. Pour comprendre un dispositif de formation, il ne suffit pas de localiser ses contraintes, mais il faut aussi pouvoir **apprécier l'écart entre la situation de départ et la situation attendue que compte combler la formation**. Pour cela, il faut pouvoir **analyser la réussite et le résultat de la formation, notamment à l'aide des critères d'efficacité et d'efficience**.

Différents enjeux sont sous-jacents à ce problème. Un des plus cruciaux est de pouvoir estimer le transfert des apprentissages aux situations de travail. Mais d'autres concernent déjà l'élaboration du dispositif de formation. A la définition des objectifs et des buts, il est indispensable d'associer des indicateurs qui précisent justement le résultat à atteindre. Par ailleurs, il est souvent indispensable de dissocier le public-cible et le public-réel⁴¹. A l'évidence, la notion de résultat est difficile à localiser dans le modèle tel qu'il a été proposé dans la première partie de cet article. Mais contrairement à l'exemple précédant, **le changement que présuppose sa prise en compte peut se satisfaire d'une extension du modèle, et n'exige donc pas un changement de paradigme**. C'est pourquoi nous allons proposer maintenant quelques solutions possibles.

Parmi celles-ci, une première solution consiste à **mettre en évidence la réussite** (c'est-à-dire l'atteinte des objectifs pé-

41. Un enjeu plus théorique se situe au niveau de la modélisation. Une étape de celle-ci est en effet l'élaboration de simulations qui ont pour fonction de préciser, d'enrichir ou de modifier le modèle. Or pour cela, il est indispensable de générer des résultats pour étudier le comportement du modèle.

dagogiques). Nous proposons pour cela d'ajouter un paramètre « réussite » au niveau du processus de formation. Celui-ci sera confronté au « cahier des charges », cette interaction étant elle-même questionnée par le paramètre « évaluation de la formation ».

Pour estimer les résultats de la formation (soit la contribution de la formation au champ du travail), il faut se rendre compte que les performances ne dépendent plus seulement de la capacité du dispositif à les générer. La limite de la logique du modèle est à nouveau atteinte. Le modèle du dispositif de formation n'est plus suffisant pour traduire ce qui se passe dans la réalité. Dit autrement, une autre dimension doit être prise en compte. Il s'agit de la capacité de l'organisation au niveau institutionnel à utiliser le produit du dispositif de formation. En effet, la formation ne peut produire son effet que lorsqu'il existe des conditions d'utilisation de son produit. La manière de poser le problème nous indique d'ailleurs comment doit être « complété » le modèle. Le produit du dispositif équivaut à un « output » d'un système. La structure organisationnelle est donc à l'extérieur du dispositif de formation. Et vu sa propre complexité et le nombre de paramètres qui doivent être pris en compte pour traduire notre problème, un deuxième système ouvert recouvrant l'organisation de l'institution et du travail sera la manière la plus appropriée de le modéliser.

Reste un problème épineux. Il est très difficile d'intégrer à l'analyse du dispositif la manière de rendre compte du processus réel amenant à la réussite et aux résultats. Dit autrement, il est très difficile de rendre compte dans une perspective organisationnelle - faut-il rappeler que notre approche vise à structurer la formation? - du processus de formation qui conduit l'apprenant à la réussite et au résultat. Il est alors peu aisé de préciser la nature du résultat. Le débat actuel sur la compétence peut aussi être rattaché à cette problématique...

4.3 Lorsque la situation impose de changer de paradigme

Comme nous l'avons déjà mentionné, les situations problématiques que rencontre le praticien ne peuvent pas toujours être rapprochées du cadre de référence déterminé. Le faire équivaudrait alors à forcer un rapprochement. Évoquer ces situations pourrait faire croire que nous avons succombé à la tentation d'une théorie unitaire! Cependant, trois contextes où le modèle n'est plus valable nous semblent intéressants à

traiter brièvement. Le premier parce qu'il est l'extension d'une situation abordée précédemment et que son étude permet d'éclairer leur frontière. Les deux autres parce qu'ils questionnent directement le cadre de référence proposé dans cet article.

La première situation concerne les **dispositifs de formation peu ou pas structurés**, que ce soit parce qu'ils sont en cours d'élaboration, ou parce que leur structuration est mise à mal par une situation de changement profond. Ceci les rend peu modélisables, justement parce qu'un modèle tente de reproduire la structure de la réalité. Aussi, pour que le cadre de référence élaboré puisse être utilisé, **certaines conditions quant à une structuration minimale doivent être réunies**. Sans faire une analyse très détaillée, il nous semble que les **dimensions politiques, stratégiques, organisationnelles doivent être clairement identifiées et stabilisées au niveau du dispositif**.

Mais comme cela a été mentionné à propos des questions de régulation, la référence au modèle étudié n'est pertinente que si le dispositif de formation et les questions de formation occupent une place centrale dans la situation analysée. Si au contraire l'étude se focalise sur le changement, il sera alors nécessaire d'adopter un modèle du changement organisationnel (avec des paramètres spécifiques à cette problématique).

La référence à l'ingénierie contextualise notre **deuxième interrogation**. La question peut s'énoncer simplement: **l'ingénierie de la formation est-elle un modèle d'analyse, et peut-elle donc constituer un processus d'objectivation?** La structuration des dispositifs de formation est en effet souvent assimilée à l'ingénierie de la formation. A. PAIN le décrit bien: *« La notion d'anticipation et de rationalité que l'ingénierie apporte a trouvé un terrain fertile. Lorsque les professionnels de la formation se sont rendu compte qu'il fallait aller en amont d'une action de formation pour l'élaboration du projet afin que celui-ci puisse être une réponse adaptée aux problèmes perçus par les acteurs, ils ont considéré cette action de formation comme une greffe à réussir. Appliquer des techniques utilisées généralement sur des matières « dures » à des situations mouvantes et à des hommes est un défi. L'ingénierie de la formation est un mariage de raison entre prévisible et imprévisible. C'est un essai d'application des règles d'action adaptées aux situations reproductibles, propres aux sciences physiques et aux technologies qui en découlent, à des événements uniques propres aux sciences humaines »*⁴².

42. A. PAIN, *Réaliser un projet de formation. Une démarche d'ingénierie et ses enjeux*, Éditions d'Organisation, Paris, 1989, p. 46-47

Est-ce à dire qu'une technique peut constituer un **modèle d'analyse** ? Certes, l'ingénierie fait plus ou moins implicitement référence à la théorie des systèmes. Mais à notre avis, cela ne constitue pas un cadre de référence suffisant pour l'assimiler à un modèle. Une deuxième raison qui empêche de rapprocher la démarche d'ingénierie à un modèle d'analyse est qu'elle ne différencie pas le cadre d'analyse et le jugement de valeur. Souvent utilisée pour la conception de dispositifs (que ce soit dans le champ de la formation ou ailleurs), il est sous-tendu qu'elle doit viser un investissement (financier notamment) optimum, ce qui est un postulat certainement logique, mais qui doit faire formellement l'objet d'un consensus extérieur à l'objet analysé.

Cette distinction entre modèle d'analyse et jugement de valeur sous-tendra également notre **troisième questionnement**. Les **démarches dites d'assurance qualité** sont souvent proposées comme moyen de structurer les dispositifs de formation. Aussi, procèdent-elles selon la même logique que notre modèle d'analyse ?

De façon schématique, il nous semble que les démarches qualités peuvent relever de deux conceptions différentes. La première transparaît dans l'introduction d'un livre consacré à la gestion de la qualité en formation : gérer la qualité en formation, c'est certes disposer de techniques destinées à la mesure et en assurer la réalisation. Au-delà du discours, il faut être pratique. Sans indicateurs, sans instruments de contrôle, sans procédures, la qualité échappe à toute maîtrise »⁴³. Même si les auteurs précisent un peu plus bas qu'il faut savoir gérer avec souplesse, **cette approche nous semble viser la procéduralisation et l'établissement de normes de contrôle**. Une autre façon d'envisager les démarches qualité est de voir là un **instrument de gestion et d'explicitation des processus de régulation existant - et à développer - au sein d'un système de production**, dans notre cas au sein d'un dispositif de formation permettant la conception, l'élaboration et la mise en œuvre d'actions de formation.

Comme pour les démarches d'ingénierie, **la différenciation entre analyse et évaluation nous semble difficile pour la première approche**. Elle nous paraît donc peu assimilable à un modèle d'analyse. Dit autrement, l'accent est mis sur la définition de procédures stables et bien identifiables, et sur leur mise sous contrôle. Face à un environnement et à une organisation

43. G. LE BOTERF, S. BARZUCHETTI, F. VINCENT, *Comment manager la qualité de la formation*, Éditions d'Organisation, Paris, 1995, p. 23

en mutation constante, le risque est que ce dispositif soit ressenti très rapidement comme une norme rigide. Si au contraire, **l'accent est mis sur des améliorations localisées des processus de régulation du système** de production, et que la définition des critères d'appréciation de la qualité fait l'objet d'une **démarche participative**, cela s'avère certainement compatible avec la notion de modèle d'analyse telle que nous l'avons définie.

Pour conclure ce chapitre, nous aimerions revenir sur le rôle du modèle. Nous avons commencé ce chapitre en mentionnant que la réalité ne se laisse pas enfermer dans un modèle et qu'elle questionne le sens même qu'il y a à vouloir s'y référer. Rappelons ce que nous avons déjà dit : il est important de disposer d'un modèle et donc d'un cadre de référence explicite pour que les conclusions de l'analyse puissent être discutées. Mais pour que cette finalité puisse être atteinte, il faut également que la nature des situations considérées soit prise en compte. C'est donc cette **dialectique entre la logique du modèle et la logique de la situation qui permet de fonder une analyse**. Et lorsque la validité de l'une ou de l'autre n'est plus assurée, il convient de changer de paradigme.

5. CONCLUSION

Ce dernier chapitre montre bien que la mise en oeuvre d'un modèle ne peut être « automatique ». Il ne peut s'agir d'une application au sens de « mettre en pratique à l'identique ». Rappelons en quelques mots pourquoi.

Fondamentalement, un modèle est « partial » et « partiel ». Il ne peut prendre en compte la totalité de la réalité mais il opère une sélection en fonction d'un but déterminé au moment de son élaboration. Aussi, pour rester dans les limites de validité du modèle, il est important d'envisager son utilisation, voire son adaptation, en respectant la logique qui a prévalu lors de sa conception.

Cette logique dépend du cadre d'analyse, c'est-à-dire de la manière dont sont envisagés les enjeux théoriques et pratiques. Dans notre cas, les enjeux pratiques sont liés à la structuration des fonctions de la profession de formateur, et aux dimensions que doit prendre en compte un dispositif de formation. Le jeu entre les contraintes exercées par l'environnement et l'influence du dispositif est notamment analysé. Quant aux enjeux théoriques, ils tendent à cerner la globalité,

l'organisation et la complexité de la situation. C'est pourquoi une approche systémique a été choisie. Deux conséquences en découlent. Premièrement, ce ne sera pas tant les éléments qui feront l'objet d'une attention soutenue - bien que la manière de délimiter l'objet et les éléments du modèle soit fondamentale puisqu'elle conditionne la réalité prise en compte - mais les interactions qui existent entre eux, ainsi que leurs effets. Deuxièmement, il est important de dépasser l'analyse des systèmes, certes indispensable, pour déboucher sur la modélisation de scénarios qui rendent compte des interrelations complexes.

Une autre précaution consiste à différencier clairement l'analyse de l'évaluation qui peut en résulter. Un modèle, même s'il opère des choix parce qu'il est focalisé sur une partie de la réalité, ne vise qu'à reproduire certaines propriétés de cette réalité. C'est à partir de cette simulation, mais sur la base de normes externes, que sera fait des choix d'actions (correctrices...).

Aussi, tant la singularité de chaque situation que la raison du recours au modèle, fait qu'il existe toujours un écart entre l'outil proposé et les besoins propres à la situation envisagée. Le praticien doit alors réduire cet écart.

*« Quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique. Il ne dépend pas des catégories découlant d'une théorie et d'une technique préétablie mais il édifie une nouvelle théorie du cas particulier. Sa recherche ne se limite pas à une délibération sur des moyens qui dépendent d'un accord préalable sur les fins. Il ne maintient aucune séparation entre la fin et les moyens, mais il définit plutôt ceux-ci, de façon interactive, à mesure qu'il structure une situation problématique »*⁴⁴. Ainsi, D. A. SCHÖN nous montre que la logique de l'action ne peut se réduire à une mise en oeuvre d'un modèle. De fait, **le praticien édifie une nouvelle théorie de chaque cas particulier et définit les moyens, de façon interactive, à mesure qu'il structure une situation problématique.**

Cela dit, il ne réinvente certainement pas à chaque fois les moyens qu'il met en oeuvre, mais il le fait seulement si ceux dont il dispose ne sont pas utilisables. Aussi, il est possible de **schématiser l'action du praticien et le rôle que peut jouer un modèle** de la manière suivante (Fig.3):

44. D. A. SCHÖN, *A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes*, in J. M. BARBIER, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris, 1996, p. 210

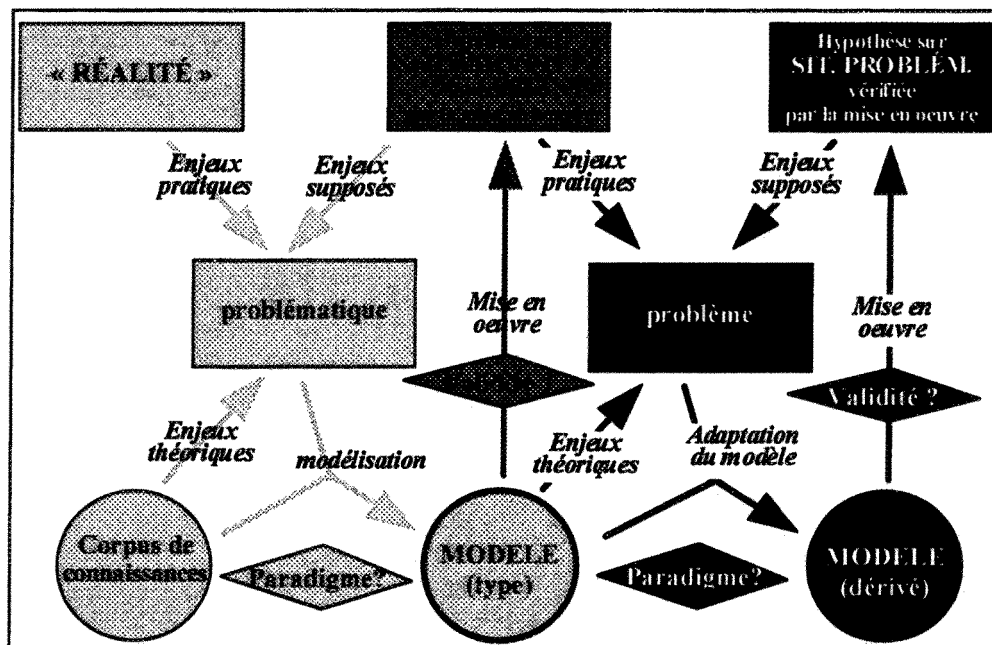


Fig 3 : Étapes successives de la mise en oeuvre d'un modèle en fonction de la situation examinée. En gris clair, raisonnement aboutissant à l'élaboration du « modèle type ». En gris foncé, mise en oeuvre du « modèle type » dans une « situation supposée type ». En noir, démarche adaptée à une « situation problématique » aboutissant à l'élaboration d'un « modèle dérivé ».

A partir d'éléments identifiés comme importants dans un corpus de connaissances et dans la « réalité », une problématique est précisée. Celle-ci est également définie en regard d'une hypothèse faite à propos d'une « situation type ». De cette problématique, et à l'aide d'un cadre de référence théorique (cette référence faisant d'ailleurs l'objet d'une validation), un « modèle type » est élaboré. Lorsque le praticien n'élabore pas lui-même un modèle, cette première phase n'est pas de son ressort. **Dans un deuxième temps** - parce qu'il estime cela pertinent - le praticien tente de mettre en oeuvre le modèle sur une situation qu'il identifie comme adaptée au modèle. En contrôlant la validité du modèle lors de sa mise en oeuvre, il vérifie à la fois si sa situation est adaptée au modèle et si l'hypothèse concernant la « situation type » est correcte (dans le cas où le modèle n'a pas été testé). Dans le cas contraire, le praticien doit se résoudre à engager son action dans une **troisième phase**. Il va alors construire une hypothèse quant à la nature de sa « situation problématique » et des enjeux qui en découlent. En confrontant ces derniers avec ceux du modèle et ceux qu'il a déjà pu identifier lors de sa première tentative de mise en oeuvre, il tente de définir un « problème ». Celui-ci permettra alors

d'élaborer un « modèle dérivé » tout en vérifiant s'il procède du même cadre de référence que le « modèle type ». Ceci étant fait, le praticien reproduira sa deuxième phase de mise en oeuvre, et le cas échéant, reconduira la troisième puis la deuxième phase jusqu'à ce qu'il estime avoir pu analyser sa « situation problématique » de façon adéquate.

Cette schématisation nous amène à une conclusion paradoxale: Dans la très grande majorité des cas, voire dans leur totalité, **le modèle utilisé pour analyser une situation est toujours un modèle dérivé**. Autrement dit, un modèle n'est jamais utilisable tel qu'il est présenté, non seulement parce que chaque situation est singulière face à la complexité de l'humain, mais aussi parce qu'intrinsèquement, modéliser équivaut à faire une hypothèse sur une situation. Ceci est d'ailleurs cohérent avec le statut du modèle en sciences humaines: « *On remarquera [...] comment les sciences de la vie et de l'homme, qui sont dans une situation empirique et théorique très ouverte, multiplient des modèles souvent partiels et provisoires pour donner une assise à leurs investigations* »⁴⁵. Le rôle du modèle consiste alors à guider l'élaboration de « modèles dérivés » - propres à des situations particulières - en proposant un cadre de référence structuré. La logique sous-jacente au modèle ne sera donc pas tant à respecter dans sa mise en oeuvre mais dans la construction des « modèles dérivés ».

⁴⁵ Encyclopaedia Universalis, Corpus, volume n°15, Paris, 1995, p. 530

Benoît MICHEL

*Panorama des démarches d'assurance qualité
dans la formation professionnelle
en Suisse romande*

État de la situation en juin 1996

"La complexité, c'est ce qui échappe à la pensée qui isole les objets, à la pensée qui compartimente les secteurs, à la pensée qui réduit un tout divers à un élément fondamental. C'est ce qui échappe à la vision mécaniste ou strictement déterministe. C'est ce qui échappe à la causalité linéaire".

(Edgar Morin)

1. INTRODUCTION

Le concept de "qualité", appliqué à la formation, connaît depuis quelques années un essor considérable. Il suffit pour s'en convaincre de faire l'inventaire des nombreux colloques, symposiums et autres manifestations sur ce thème et de parcourir l'abondante littérature qui traite aujourd'hui du sujet: nombre d'ouvrages, de revues ou d'articles proposent une réflexion, qui des modèles de management, qui des grilles d'évaluation etc., qui ont en commun de viser à introduire, développer, assurer ou vérifier la qualité de la formation, souvent d'ailleurs à la manière d'un "mode d'emploi". Mais parler de "qualité de la formation", c'est sous-entendre implicitement le développement d'un "processus d'évaluation" de la formation. Or l'évaluation est une action complexe, et elle ne saurait se réduire à l'une ou l'autre de ses composantes, à une vision linéaire et mécaniste. Il ne peut y avoir réellement évaluation que dans une optique systémique qui prenne en compte l'ensemble

des acteurs, des facteurs et des contextes proches ou éloignés caractérisant l'objet évalué. Par ailleurs, l'objet de l'évaluation dont il s'agit ici, la formation, est lui même un objet complexe: la formation ne peut pas être considérée que comme simple "transmission" de connaissances. Il s'agit d'un processus mettant en jeu tant les formateurs et les apprenants que le contexte propre à chacun d'eux, l'objet de la formation, le contexte institutionnel qui constitue le cadre de l'action de formation, et le contexte socio-économique dans lequel celle-ci s'inscrit. L'évaluation de la formation apparaît donc comme un processus qui constitue la résultante d'une double complexité: celle de l'évaluation et celle de la formation. Il convient dès lors, dans tout processus d'évaluation de la formation, d'identifier les indicateurs et les critères propres à l'une et à l'autre, et leurs rapports réciproques.

L'évaluation et la formation - la formation continue d'autant plus - ont en commun une autre caractéristique: celle d'être facteurs de changement pour les acteurs, les organisations, les structures, les institutions qu'elles concernent. Ainsi la finalité de l'évaluation peut-elle être considérée comme la mise en mouvement d'un processus visant une amélioration, une pertinence et une efficacité plus grandes de l'objet évalué, eu égard aux objectifs visés par celui-ci, et par là à un questionnement de l'institution porteuse de ce processus. De son côté, la formation vise aussi la mise en marche d'un processus permettant l'émergence de développements et de changements chez l'apprenant, au niveau de ses connaissances, de ses compétences, de sa personnalité, de son mode de travail et/ou de son insertion professionnelle, et par là également dans l'organisation qui l'emploie.

Ces quelques éléments n'ont pour but que de rappeler ce qui, à mon sens, sous-tend nécessairement la gestion de la qualité, dans la formation en général comme dans la formation professionnelle initiale ou continue en particulier, et, partant, d'insister sur la singularité propre à la gestion de la qualité de chaque situation de formation.

Si l'on trouve un certain nombre de publications francophones portant sur la gestion de la qualité dans la formation, il n'existe pas, à ma connaissance, de synthèse offrant un panorama de ce qui se fait à ce niveau dans la partie francophone de la Suisse, ni de manière générale, ni par rapport à la formation professionnelle en particulier. L'enquête commanditée par la revue "Panorama - Orientation Formation professionnelles,

Marché du travail"¹ a donc été l'occasion de combler cette lacune, et de réaliser un "état des lieux" des démarches visant à assurer la qualité dans la formation professionnelle en Suisse romande. Cette enquête a été menée en mai-juin 1996 auprès d'environ 80 personnes représentant divers organismes directement impliqués dans la formation professionnelle initiale ou continue dans les 6 cantons romands et le Jura bernois. Il ne s'agit donc pas ici d'un panorama exhaustif de tout ce qui existe à ce niveau, mais les informations recueillies permettent de broser un tableau relativement représentatif des différents types de démarches ou projets élaborés dans ce but.

2. LA QUALITÉ DE LA FORMATION, UN DÉFI POUR TOUS

D'emblée, j'ai été frappé par l'étendue de la réflexion entreprise, partout et à tous les niveaux de formation, sur la qualité dans la formation professionnelle, et par la richesse et la diversité des projets ou réalisations: la qualité n'est plus l'apanage, tant s'en faut, des seuls milieux économiques et des entreprises, soumis au jeu de la concurrence aux niveaux national et mondial, mais elle est également entrée en force dans tous les milieux de la formation professionnelle. Phénomène de mode ou nécessité face à l'avenir?² Toujours est-il que, de la certification de type ISO à la mise en place de processus d'évaluation internes, chaque organisme traduit ce souci de qualité par une démarche adaptée à son contexte, sa philosophie, ses objectifs, ses possibilités.

Nous explorerons d'abord les procédures engagées par un certain nombre d'organismes de formation professionnelle en vue d'obtenir auprès d'un organisme accrédité une certification officielle de qualité, puis quelques processus "hors-normes" d'évaluation de la formation, pour rendre compte enfin de la situation et de quelques exemples de démarches entreprises

1. Le présent article constitue le développement d'une brève synthèse publiée dans la revue "Panorama - Orientation Formation professionnelles, Marché du travail", 4/96, août 1996, pp. 14-17, pour laquelle a été réalisée l'enquête auprès des milieux de la formation professionnelle en Suisse romande.

2. Cf. à ce sujet l'article de J. Bonamy et A. Voisin, "La qualité de la formation: effet de mode ou lame de fond?", pp. 13-29, dans la revue ...ducation permanente no 126, 1996-1, consacrée à "La qualité de la formation",

dans trois domaines de la formation professionnelle: l'apprentissage, le perfectionnement professionnel et les formations destinées aux demandeurs d'emplois, et la formation en entreprise.

Une remarque générale préliminaire s'impose: chaque organisme présente la qualité de la formation comme un objectif essentiel, indépendamment des mesures prises spécifiquement à cet égard. Ainsi les mesures d'accompagnement et de contrôle "usuelles" qui jalonnent les différents cursus de formation sont-elles souvent considérées comme une première façon de garantir la qualité de ceux-ci: évaluations formatives, contrôles des acquis, commissions scolaires, inspecteurs, commissaires d'apprentissages, conditions d'obtention des certifications, auxquelles s'ajoutent des évaluations régulières des programmes, la formation continue des enseignants, etc. Le fait que la formation professionnelle acquise permette aux participants de s'insérer ou de progresser dans une activité professionnelle en répondant aux exigences requises par le marché du travail constitue donc en soi un premier indice de la qualité de la formation dispensée. De plus en plus, cependant, les divers organismes jugent nécessaire de dépasser ce premier stade, et d'amorcer une réflexion ou de mettre en place des mesures spécifiques d'assurance qualité.

3. LA QUALITÉ PAR LES NORMES OU MODÈLES DE CERTIFICATION³

Un certain nombre d'institutions, à travers une procédure de certification reconnue officiellement et décernée par un organisme accrédité, tel que la SQS (Association suisse pour systèmes de qualité et de management) ou l'ASPQ (Association suisse pour la promotion de la qualité) par exemple, visent à la fois à garantir la qualité de la formation qu'elles offrent et à bénéficier de la reconnaissance nationale et internationale liée à ce type de certification. Les écoles techniques, d'ingénieurs, professionnelles ou de métiers, qui entretiennent généralement des liens étroits avec les milieux économiques et l'industrie,

3. Un certain nombre de ces certifications et modèles sont présentés plus en détail dans un dossier: "Qualité de la formation" de la revue "Actualité de la formation permanente", no133, Centre Inffo, Paris, novembre-décembre 1994,

soumis, eux, de plus en plus à des normes-qualité, tendent ainsi à adopter ce type d'assurance qualité.

Ainsi l'**ESIG⁺** (École suisse d'ingénieurs des industries graphiques et de l'emballage), à Lausanne, est-elle la première école officielle en Europe à avoir obtenu en 1994 une **certification ISO 9001**, au terme d'une démarche de près de deux ans. Entre autres, trois raisons principales, qui illustrent bien les mobiles pour lesquels nombre d'institutions de formation optent pour ce type de démarche, ont motivé la décision d'entamer la procédure de certification: "Tout d'abord, en tant qu'école privée, soutenue par l'industrie, l'**ESIG⁺** se doit d'être innovatrice et de prouver la qualité de son enseignement si elle veut conserver sa place sur le marché. Ensuite, comme les normes ISO 9000 sont l'objet d'un enseignement à l'école, il paraît donc judicieux d'y intégrer la pratique d'un système de qualité, de manière que les étudiants puissent en faire l'expérience. Et enfin, parce que le système de qualité représente un instrument de gestion et de contrôle des activités internes (administration, laboratoires), permettant d'en optimiser le fonctionnement. L'objectif recherché est avant tout de mettre en route un système d'amélioration continue des prestations de l'école, pour mieux répondre aux besoins des étudiants et des entreprises. De réduire ainsi le coût des prestations internes et externes, d'introduire une plus grande transparence dans la répartition des tâches, et de mieux définir les responsabilités de chaque collaborateur"⁴. La certification constitue par ailleurs un atout non négligeable par rapport à une insertion de l'**ESIG⁺** dans les futures HES (Hautes écoles spécialisées).

Les normes de gestion de la qualité ISO 9001 étant conçues à l'origine pour les entreprises actives dans l'industrie des biens d'équipement et de consommation, L'**ESIG⁺** a dû procéder à tout un travail d'interprétation et d'adaptation des concepts de la norme à une institution de formation. Globalement, ISO 9001 permet à l'**ESIG⁺** de contrôler à la fois la qualité de ses propres prestations, celles de ses fournisseurs (les chargés de cours), et la satisfaction de ses clients (les étudiants et l'industrie). Par ailleurs, ISO 9001 a entraîné un changement profond dans le domaine de l'évaluation de la formation, impliquant la participation active de tous les partenaires, école, chargés de cours, étudiants et entreprises. L'**ESIG⁺** joue donc un rôle de pionnier dans ce domaine, mais aussi un rôle de conseiller en matière de qualité auprès des PME de l'industrie graphique

4. I+T/RTS 1 - 10 janvier 1995, p. 10

suisse, auprès des organismes de formation visant le même type de certification, et également auprès de l'OFIAMT (Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail).

L'OFIAMT a en effet lancé, au début de l'année 1996, un projet visant à introduire à terme le TQM (Total Quality management) dans les écoles professionnelles, et dont la première étape consiste dans la procédure de certification ISO 9000: "Projekt Zertifizierung von Berufsschulen". Un certain nombre d'écoles fonctionnent comme groupe pilote de ce projet, et sont actuellement en phase de certification. En Suisse romande, c'est le cas de l'École professionnelle de Payerne. L'École supérieure de commerce André-Chavanne, à Genève, a amorcé une réflexion dans ce sens, et la décision de se joindre ou non au groupe pilote doit encore être prise par les autorités compétentes. Il en va de même pour l'École technique du CPLN (Centre de formation professionnelle du littoral neuchâtelois) et l'ES-NIG (École supérieure neuchâteloise d'informatique de gestion). Parallèlement, indépendamment du projet de l'OFIAMT - notamment parce que celui-ci leur est postérieur - , d'autres écoles sont en cours de certification ISO 9000: l'École technique de Ste-Croix, l'École d'ingénieurs et l'École d'informatique du Valais. Toutes devraient obtenir leur certification en 1997.

D'autres modèles d'assurance qualité servent de base à plusieurs démarches ou réflexions (en Valais et à Neuchâtel par exemple), notamment le modèle d'auto-évaluation EFQM (European Foundation For Quality Management), dont il existe une version applicable aux organismes de formation, et basée sur des critères d'auto-évaluation des progrès réalisables ou déjà réalisés en matière de qualité. Ces réflexions se fondent souvent sur une approche inspirée des modèles de gestion de la qualité totale (TQM). Le CPLN de Neuchâtel est d'ailleurs représenté dans l'ARQ (Association suisse romande pour la gestion de la qualité totale). Cette dernière association n'a pas pour but direct une certification; c'est un mouvement d'orientation plus "philosophique", qui n'a apparemment pas d'équivalent actuellement en Suisse alémanique. Plusieurs interlocuteurs ont mentionné cette différence entre les deux grandes régions linguistiques de notre pays: la Suisse alémanique aurait aujourd'hui tendance à valoriser les normalisations, les certifications codifiées, alors qu'en Suisse romande se développerait surtout un "esprit", une culture de la qualité, avec l'idée qu'en matière de gestion de la qualité, il n'y a pas que les certifications et les normes, mais aussi beaucoup d'autres systèmes qualité hors-

normes, qui sont des mises en place de démarches pragmatiques, plus simples, fonctionnelles, et jugées parfois mieux adaptables à la formation. De toute évidence, comme le précise l'École professionnelle de Payerne sur son site Internet, "la certification aux normes ISO 9000 ne devrait pas être une fin en soi, mais le début d'une culture d'entreprise tournée vers l'amélioration constante de la performance et centrée sur la mise en valeur de la gestion des ressources humaines".

En Valais, dans le cadre d'une réforme globale de l'ensemble des institutions et administrations publiques du canton, l'enseignement fait depuis une année l'objet d'un vaste projet intitulé "**Éducation 2000**", qui touche tous les niveaux et tous les ordres d'enseignement, toutes les écoles, de la formation scolaire de base à la formation professionnelle supérieure. L'objectif en est l'élaboration d'un système global de gestion de la qualité pour le Département de l'instruction publique et l'ensemble du système éducatif, de la manière dont le Grand Conseil définit les normes de qualité à celle de l'enseignant d'assurer et gérer la qualité sur le terrain. Les divers modèles de gestion de la qualité font là l'objet d'études et d'expérimentations dans des groupes-pilotes afin d'en évaluer la pertinence par rapport au domaine de la formation. La réforme issue du projet **Éducation 2000** devrait en principe pouvoir être mise en application pour l'année scolaire 1997-98.

Au chapitre des différents types de certification, il convient encore de mentionner les démarches entreprises par l'**École suisse de droguerie**, à Neuchâtel, pour être reconnue par l'OFIAMT d'une part, et pour obtenir la certification du CESOP (Centre suisse d'attestation d'offres de perfectionnement) d'autre part. Le système d'évaluation mis en place par le CESOP est conçu comme un outil d'information et de protection des consommateurs devant permettre d'établir, exclusivement sur la base des documents écrits disponibles, si l'institution met tout en oeuvre pour offrir aux adultes une formation de qualité.

Par ailleurs, les organismes proposant des formations de formateurs peuvent obtenir une **certification**, de niveau 1 (fonction d'animation) ou 2 (fonction d'organisation) selon la formation dispensée, auprès de la FSEA (Fédération suisse pour l'éducation des adultes), qui a élaboré un certain nombre de critères de qualité propres à ce type de formations. Quatre organismes ont déjà obtenu pour leur formation de formateurs

une certification FSEA de niveau 1 en Suisse romande: les **Écoles-clubs Migros**, **EFFE** (Espace de femmes pour la formation et l'emploi) à Bienne, la **FSEA** elle-même, et l'**UPJ** (Université populaire jurassienne). D'autres institutions sont en cours de procédure de certification. Pour les formations de formateurs de niveau 3 (dispensées par des écoles supérieures), la **CIFA** (Communauté de travail suisse des institutions de formation pour formateurs/formatrices d'adultes) a défini des critères minimaux auxquels doivent répondre ces formations, et la **CDIP** (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) procède actuellement à l'élaboration d'un règlement de reconnaissance des diplômes de formateurs d'adultes de niveau supérieur. Enfin, le niveau 4 devrait concerner les diplômes de niveau universitaire.

La formation dans les **Hautes écoles** n'échappe pas, elle non plus, aux exigences de qualité, tant en ce qui concerne ses propres prestations que par rapport à une formation à l'approche qualité. Ainsi, le Service formation continue de l'Université de **Lausanne** propose de l'automne 1996 au printemps 1997 un programme de formation continue destiné à sensibiliser les **Hautes écoles** à l'approche qualité dans l'enseignement supérieur. Intitulé "**Management par la qualité totale et enseignement supérieur**", il s'adresse aux enseignants et aux responsables administratifs des universités et de l'**EPFL**. Durant la même période, le Service formation continue de l'Université de **Genève** propose un cycle de formation intitulé "**Qualité de la formation, pratiques et enjeux**", destiné cette fois aux responsables de formation continue d'organismes privés ou publics, aux responsables de ressources humaines dans les entreprises et les administrations et aux formateurs d'adultes. Ce programme a pour objectifs de faire connaître les fondements propres aux démarches qualité et leurs applications dans le champ de la formation, d'analyser des pratiques qualité appliquées à la formation et développées dans des pays européens, et d'offrir aux participants l'occasion de se situer par rapport à ces pratiques nouvelles et de relever le défi de la qualité avec compétence.

Enfin, la qualité de la formation constitue également un sujet brûlant pour la **Fédération suisse des écoles privées**, car au-delà du fait que toute institution privée se doit d'offrir des formations, y compris professionnelles, de qualité pour survivre, il devient de plus en plus nécessaire de le "faire savoir". D'où un intérêt marqué pour les différents types de certifica-

tions, vivement recommandées par l'organisation faîtière à ses membres. Des contrats-cadres ont ainsi été, ou sont actuellement négociés avec divers fournisseurs accrédités de systèmes qualité, dans le but de pouvoir offrir des conditions qui permettent à toutes les écoles, même les petites, d'entreprendre une procédure de certification accessible au niveau des coûts. Pour l'instant, l'accent a été mis sur une démarche d'information, des séances de présentation de différents systèmes ayant eu lieu en Suisse romande et alémanique pour les membres intéressés.

4. LA QUALITÉ PAR DES DÉMARCHES D'ÉVALUATION INTERNES - EXTERNES HORS-NORMES

De nombreux organismes ont élaboré, au niveau interne, diverses procédures visant à garantir et améliorer la qualité de leurs formations, parfois avec l'appui de consultants externes, mais sans pour autant viser l'obtention d'une certification. Par ailleurs, la **préparation aux futures HES**, qui constitue actuellement une préoccupation pour de nombreux établissements d'enseignement professionnel supérieur, implique également de fournir des garanties de qualité. L'article 14 de la loi fédérale sur les HES du 6 octobre 1995 précise en effet: "La création et la gestion des HES sont soumises à l'autorisation du Conseil fédéral. Cette autorisation est accordée s'il est prouvé que l'école: [...] f) assure les contrôles de qualité et les évaluations internes". Les quelques exemples qui suivent illustrent la diversité des approches selon le contexte propre à chaque organisme de formation.

L'approche qualité peut s'inscrire dans la mise en place d'un processus d'évaluation lié à l'introduction d'un nouveau plan de formation, comme à l'**IES** (Institut d'études sociales) à Genève. Depuis l'automne 1993, l'IES a en effet adopté un nouveau plan de formation de 3 ans "inter-options" service social - éducation spécialisée - animation socioculturelle, ce qui a impliqué de nouvelles structures, des changements des contenus de formation, des modifications des objectifs, etc. Parallèlement l'IES a mis en place une **procédure d'évaluation interne-externe**. Des ressources ont été dégagées à cette fin (30% de poste consacrés au mandat d'évaluation sur plus de 3 ans + un intervenant externe). Le travail d'évaluation se fait, avec l'appui de l'expert externe, au moyen d'outils d'évaluation construits en fonction du lieu, du contexte, du moment, de l'objet, et avec la

participation de tous les acteurs: interviews, entretiens, questionnaires et méthodes diverses. Des bilans sont distribués au fur et à mesure aux enseignants, aux étudiants ainsi qu'aux employeurs concernés. L'institutionnalisation du processus d'évaluation et la circulation régulière de l'information favorisent un dialogue entre les divers acteurs, une réflexion en termes d'évaluation et d'interprétation des résultats, et, partant, l'émergence d'un processus visant à assurer la qualité de la formation.

L'École des métiers de Fribourg, dans une phase de développement et de clarification de ses choix d'avenir, a opté pour la conduite, avec l'ensemble de son personnel, et avec l'appui de consultants, d'une démarche de "**projet d'établissement**", inspirée des démarches de "**projet d'entreprise**". A la base de cette démarche, un paradigme: "notre école est une entreprise de services et notre client, c'est l'élève", une implication et une participation de chacun des acteurs de l'école, du concierge au directeur, et une approche à forte dominante systémique. "Définir un projet global permet à une entreprise ou une équipe de clarifier:

- a) sa vision du futur en terme de défi qu'elle se donne à elle-même, en fonction de ses ambitions;
- b) les valeurs partagées qui donnent cohérence et unité à ceux qui, ensemble, vont relever ce défi;
- c) les axes de développement et les actions concrètes pour les mettre en oeuvre. Ainsi peut s'élaborer une stratégie qui se décline en objectifs concrets et mesurables, permettant à tous de faire des choix cohérents au quotidien.

L'aspiration entre ce qu'elle est aujourd'hui et ce qu'elle voudrait être crée un écart qui est l'espace du projet".⁵

La conviction que le projet "n'est efficace que s'il oblige à un vrai changement de dimension et génère dynamisme, enthousiasme et création"⁶ est sous-jacente à cette démarche de projet d'établissement, qui comporte 8 étapes selon une méthodologie rigoureuse (la préparation des acteurs au processus et à leur participation, le bilan des forces et faiblesses de l'établissement, l'appropriation du passé et la reconnaissance des valeurs partagées, la projection dans le futur avec l'analyse des

5 . "Les étapes de la conduite d'un projet", G. Vial, Ecole des métiers de Fribourg, mai 1995, pp. 13-14.

6 . *Ib.*, p. 17

tendances lourdes, la construction du projet d'établissement, l'élaboration de la stratégie de réalisation, l'anticipation des obstacles et résistances et l'engagement des actions de changement nécessaires, la construction des plans d'action impliquant les modifications concrètes de comportement, de méthodes, d'organisation et de relations aux clients). Une telle démarche vise implicitement un impact sur la qualité de la formation offerte par l'établissement. "Un projet agit comme un révélateur chez une personne, comme sur une organisation. C'est un formidable moyen de passer de la réaction à l'action, de prendre fondamentalement l'initiative. Si nous pouvons mettre l'individu et l'organisation en interaction complémentaire dans cette même dynamique, le saut qualitatif qui peut en résulter n'est pas mesurable avec nos critères de réussite habituels. Nous avons carrément changé de dimension"⁷.

L'ETMN (École technique des montagnes neuchâteloises), au Locle, conduit actuellement depuis avril 1996, dans le cadre de la réunion en une seule institution et dans un même bâtiment des deux écoles techniques du Locle et de La Chaux-de-Fonds, un projet d'établissement visant le développement d'un concept pédagogique et d'une organisation pour la nouvelle école technique. La démarche adoptée se fonde sur la théorie de l'analyse de la valeur ("Value Management") selon la méthode DESPA (Démarche stratégique de projet et d'audit), adaptée spécialement à la gestion du changement dans les établissements d'enseignement par un groupe d'experts français en Analyse de la valeur qui supervisent le projet de l'ETMN. "DESPA est une méthode qui généralise la théorie de l'analyse de la valeur au secteur des services. [...] La méthode conduit à optimiser la valeur d'un établissement en tenant compte prioritairement des personnes et des moyens à disposition. Il s'agit de gérer le changement en utilisant au mieux les ressources existantes".⁸ La démarche est organisée en quatre étapes (diagnostic et modélisation du système existant, expression des besoins, analyse des priorités et des choix, stratégie de mise en oeuvre et recherche de solutions) "permettant au groupe de pilotage, constitué à cet effet, de manager le changement pour atteindre les objectifs fonctionnels qui auront été définis, à partir de la situation actuelle. Un outil informatique a été développé pour supporter l'ensemble des tâches de modéli-

7. *Ib.*, pp. 26-27

8. "Projet relatif à l'organisation pédagogique de l'ETMN - 97", mars 1996, ETMN, p. 1

sation et d'analyse."⁹ Cette démarche relève d'une approche systémique, incluant donc tous les acteurs concernés par le projet et prenant en compte tous les points de vue sur le problème; par la recherche de la meilleure solution en fonction des ressources disponibles, elle vise "le développement d'un concept pédagogique répondant aux exigences de l'assurance qualité dans les établissements d'enseignement"¹⁰. La nouvelle organisation pédagogique de l'ETMN devrait être opérationnelle en août 1997. Les bases ainsi posées permettront par la suite d'envisager une éventuelle démarche de certification de type ISO.

Bien qu'elle n'ait pas fait jusqu'à peu l'objet d'une démarche globale spécifique, l'assurance qualité, qui constitue un argument de poids face à la concurrence, n'est pas une préoccupation nouvelle pour les **Écoles-clubs Migros**: celles-ci sont soumises aux critères de qualité présidant à la politique générale de qualité Migros, et dans de nombreux domaines particuliers ce souci s'est manifesté concrètement, que ce soit au niveau du développement des outils pédagogiques ou de formations donnant lieu à des certifications reconnues sur le plan national (formations de formateurs par exemple) ou international (certificats de langues). Depuis le début de 1996, un vaste projet a été lancé sous l'égide de la Coordination des Écoles-clubs. Son but: élaborer une **politique et des standards de qualité** valables pour toutes les Écoles-clubs, et formuler des critères d'évaluation permettant une progression constante vers une plus grande qualité des prestations offertes, en tenant compte des situations particulières. Cette démarche se fonde sur une définition commune aux Écoles-clubs du concept de qualité: "Produire de la qualité ne signifie rien d'autre que de satisfaire les participants et/ou les mandants en satisfaisant leurs exigences et leurs attentes sur un sujet et dans un but préalablement définis. Il faut non seulement tenir compte des attentes et des besoins des apprenants ainsi que de leurs connaissances préalables et leurs facultés, mais, en plus des aspects éthiques, aussi des traditions et des exigences particulières à chaque secteur".¹¹ Pour mieux définir les attentes de la clientèle, une enquête a ainsi été réalisée auprès du public des Ecoles-clubs. La

9. "Organisation pédagogique de l'ETMN, projet d'établissement", ETMN, p.1

10. *Ib.*, p. 1

11. "Commentaires et documents de discussion "Politique et standards de qualité"/ déclaration de garantie", Coordination des Écoles-clubs Migros, mai 1995, p.1

démarche entreprise se fonde sur une vision globale de la qualité qui prenne en compte l'ensemble de l'organisation, les contenus et processus de formation, les cours et tous les acteurs concernés: enseignants, administration, clients, etc., avec la conviction que la qualité ne peut pas être définie une fois pour toute, mais qu'elle est plutôt le résultat d'un constant processus d'amélioration et d'adaptation. A terme, il n'est pas exclu que les Écoles-clubs optent pour une procédure de certification officielle.

Parfois la qualité de la formation est assurée indirectement par la **participation de professionnels** comme experts extérieurs **aux évaluations normatives**. C'est le cas à l'**École des arts décoratifs** à Genève. Par ailleurs, cette école est également prestataire de services, elle réalise des produits pour l'économie privée, ce qui implique la nécessité de satisfaire aux critères de qualité exigés. Au **CEPSPE** (Centre d'enseignement de professions de la santé et de la petite enfance), à Genève aussi, il n'existe pas non plus de concept spécifique d'assurance qualité. Mais là également, les étudiants sont amenés à fournir des prestations de service dans le cadre de leur formation, très liée à la pratique dans les différents champs cliniques que recouvre la santé. Or, dans ce domaine, les étudiants sont constamment confrontés à l'exigence de la **qualité des soins**, exigence vitale pour les bénéficiaires de leurs prestations. Par ailleurs, les programmes de formation sont soumis à des **processus d'évaluation continue** auxquels les étudiants eux-mêmes sont associés, et qui permettent une régulation permanente de la formation, à partir des besoins des étudiants et de leurs appréciations sur la qualité de l'enseignement et son lien avec les exigences des terrains professionnels dans lesquels ils effectuent leurs stages.

Pour un certain nombre d'établissements qui sont en phase de (re)structuration importante, si la question de la qualité de la formation prend une place prépondérante, la mise en place de mesures spécifiques n'est pas toujours prioritaire face à ce qui doit être réalisé rapidement; elle est cependant souvent envisagée ultérieurement. C'est le cas, par exemple, de la nouvelle **École technique et de métiers de Porrentruy**, dont la première volée terminera sa formation en 1997. Une fois acquise la reconnaissance de ses diplômes par l'OFIAMT, cette école pourrait se lancer dans une procédure de certification d'assurance qualité: la question a en effet été soulevée en Commission d'école, mais la réflexion n'en est encore qu'à ses débuts. A Genève, le tout nouveau Centre d'enseignement pro-

fessionnel technique et artisanal (CEPTA), fruit de la fusion, depuis la rentrée scolaire de l'automne 1996, du CEPIA (Centre d'enseignement professionnel pour l'industrie et l'artisanat) et des Écoles techniques et de métiers, n'a pas non plus prévu pour l'instant de démarche spécifique d'assurance qualité, tout occupé qu'il est à la mise en place de sa nouvelle structure. Néanmoins, certaines démarches déjà engagées depuis quelques années, et dont certaines seront évoquées ci-dessous, se poursuivent.

5. LA QUALITÉ DANS LA FORMATION DES APPRENTIS

Avec l'augmentation du nombre de jeunes poursuivant des études supérieures, la formation professionnelle sous la forme de l'apprentissage (selon le système dual entreprise-école professionnelle) a connu à la fois une déperdition progressive du nombre d'apprentis (à Genève, par exemple, il y avait 6375 apprentis en 1983, contre 4445 seulement en 1995) et une dévalorisation au niveau social par rapport à la filière des études. Divers efforts ont été entrepris pour revaloriser la formation professionnelle, avec pour objectif explicite de "rééquilibrer qualitativement la formation en école et celle en apprentissage en amenant la preuve qu'il n'y a pas de filière royale mais deux filières de même valeur méritant une même appréciation. [...] Il s'agit de casser les stéréotypes et les schémas réducteurs en inscrivant la filière de la formation en entreprise dans la vision moderne de l'évolution des technologies, de l'adaptation rapide de l'économie aux réalités changeantes, de la disponibilité et de la polyvalence de ces acteurs hautement qualifiés sur le terrain."¹² Sans être spécifiquement des démarches d'assurance qualité, ces efforts contribuent fortement à l'amélioration de la qualité de la formation offerte aux apprentis.

Parmi les mesures entreprises, on peut mentionner au niveau fédéral l'introduction progressive par l'OFIAMT, dès l'automne 1996, d'un **nouveau Plan d'étude cadre (PEC) pour l'enseignement de la culture générale** pour les professions industrielles et artisanales. Le PEC explicite les objectifs de formation suivants:

"L'enseignement de la culture générale fait partie intégrante de la démarche formatrice globale visée par la formation

12. "Situation de l'apprentissage - évolution - pro rès", Lathion J.- Ch., OFP Genève, juillet 1995, p.2

professionnelle (loi sur la formation professionnelle, art. 27). Il ressort au vécu des apprenti(e)s en tant que jeunes adulte.

Le mandat pédagogique de l'enseignant(e) consiste à définir des champs et des situations d'apprentissage permettant aux apprenant(e)s d'atteindre les buts suivants:

- confrontation avec des questions et des problèmes essentiels touchant les jeunes gens en particulier, et les concernant aussi bien dans leur présent que dans leur futur privé et professionnel;
- détermination du présent et du futur de façon indépendante, participative et solidaire en tant que membre d'un groupe et d'une communauté;
- responsabilisation quant à sa propre formation;
- formation présentée comme fondement de la formation permanente.

Les apprenant(e)s approfondissent leur formation dans les domaines cognitifs et non cognitifs suivants par:

- l'acquisition de compétences en matière esthétique concernant les domaines de la perception, de la création et du jugement;
- l'acquisition de compétences de jugement et de communication et par le développement de l'esprit critique;
- le développement de leur capacité à établir des relations humaines dans le groupe et la société;
- le développement de leur capacité de décision et d'action basée sur des critères sociaux et éthiques;
- le développement de leur capacité à défendre leur propre opinion et à la corriger en fonction de leur progrès personnel;
- le développement d'une approche responsable de leur entité corporelle;
- le développement de leur capacité à réaliser des produits tangibles.¹³

Le PEC définit "deux domaines d'apprentissage: "Langue et communication" et "Société". Le domaine "Société" s'articule sur neuf aspects. Le domaine d'apprentissage "Langue et communication" est intégré d'un bout à l'autre des neuf aspects et contient les éléments suivants: compétences personnelles et sociales, compétences méthodologiques, compétences linguistiques et de communication. [...] Les neuf aspects du domaine d'apprentissage "Société" [...] représentent des points de vue

13. "Plan d'étude cadre (PEC) pour l'enseignement de la culture générale", Ofiamt, janvier 1996, p. 7

particuliers, par le biais desquels les thèmes d'enseignement seront abordés."¹⁴ Ces neuf aspects sont: culture, droit, écologie, économie, éthique, histoire/politique, identité/socialisation, technologie, travail/formation. Le PEC représente une transformation profonde de l'esprit qui préside à l'enseignement des branches de culture générale. Il devrait être introduit partout pour l'année scolaire 1997-98.

Au niveau du canton de **Genève**, on peut mentionner, en vrac:

- un accent particulier mis sur le développement, en collaboration avec les associations professionnelles, des "**cours d'introduction**" (ou cours pratiques de formation), destinés à renforcer les notions de base à acquérir dans l'exercice d'un métier, et qui constituent une troisième composante à la formation duale classique donnée à l'école et en entreprise;
- le projet "**Apprentissage 2000**", expérimenté actuellement à l'École supérieure de commerce de Malagnou, qui vise à répondre au double défi des mutations dans les professions du bureau et de l'exigence de qualifications sans cesse supérieures, en vue à la fois d'une amélioration de la formation professionnelle de base des apprentis **employés de commerce**, en particulier dans la perspective d'un perfectionnement ultérieur, et de l'intégration de l'ensemble des formations commerciales dans une filière cohérente. Le projet comporte notamment l'introduction de six innovations: un cours pratique de formation ("**cours d'introduction**"), des cours-blocs (3 à 4 semaines à l'école, 6 à 8 semaines en entreprise), des séjours linguistiques (pour l'allemand et l'anglais), la mise à disposition d'un PC portable pour chaque apprenti, l'intégration et l'évaluation des savoir être (qualifications clés) dans la formation, et enfin un examen de pratique professionnelle adapté au parcours individuel de formation de l'apprenti et si possible sur son lieu de travail;
- la création d'un **tronc commun dans les métiers du bois** réunissant en première année les apprentis charpentiers, menuisiers et ébénistes, et qui leur permet de bénéficier ainsi d'un enseignement dans trois métiers différents, enseignement combinant la pratique dans ces métiers (à travers des stages en entreprises) et la culture générale, et d'effectuer un choix pour la suite de leur formation en connaissance de cause;

14 . *Ib.*, p. 16

- une réflexion et des débuts de réalisation quant aux possibilités de **regroupement des professions** en vue de répondre mieux aux exigences de polyvalence et de mobilité des individus dans l'entreprise;
- un investissement fort vis-à-vis de l'introduction, selon un concept coordonné (programme intégré à l'apprentissage, ou post-CFC ou postdiplôme), de la **maturité professionnelle**, qui doit donner accès aux futures HES, et contribue à la valorisation de la filière professionnelle: "Il s'agit bien là d'instaurer, parallèlement à la filière académique menant à l'université, une filière professionnelle débouchant sur des hautes écoles et permettant de rétablir un meilleur équilibre entre la voie de l'entreprise et celle des études;"¹⁵
- enfin, depuis l'année scolaire 1993-94, le CEPIA (qui est intégré depuis l'automne 1996 dans le CEPTA) a mis en place et développé le **GAF** (Groupe action français). Fondé sur le constat que des déficits en français ont des conséquences négatives transversales sur toutes les autres branches d'enseignement, ce projet vise à offrir un encadrement approprié aux apprentis présentant des difficultés linguistiques. A cet effet, tous les apprentis entrant en formation sont soumis à un test de français. En fonction des résultats, des cours de remise à niveau et d'appui, dispensés entre autres par des enseignants de la langue maternelle de l'apprenti, leur sont proposés. Destiné initialement aux apprentis de première année, cet encadrement s'est développé et est offert maintenant durant toute la durée de l'apprentissage. D'autres mesures ont également été mises sur pied, telles que permanences de français, dédoublement de classes pour l'enseignement du français, répertoires pour les classes terminales en vue de préparer les examens, etc.

En Valais, un projet d'assurance qualité est en cours depuis deux ans, dans le cadre d'Éducation 2000, et une **recherche**, démarche conjointe entre école professionnelle et cycle d'orientation, a été effectuée: 300 apprentis de première année ont été soumis à des tests en mathématiques et en langue maternelle. Leurs résultats ont été observés sur deux ans et analysés. On a procédé à un repérage des objectifs du cycle d'orientation qui constituent des prérequis pour l'entrée en apprentissage, des attentes de l'école professionnelle en mathématiques et en langue en fonction des exigences des programmes et à une appréciation de la capacité d'adaptation des élèves par rapport

15. "Situation de l'apprentissage - évolution - pro rès", Lathion J.- Ch., OFP Genève, juillet 1995, p.4

à la formation reçue au cycle d'orientation et des problèmes qu'ils rencontrent. L'analyse des résultats vise à permettre un ajustement des objectifs du cycle d'orientation et des écoles professionnelles, et à l'élaboration d'un document sur le **passage du cycle d'orientation à l'école professionnelle** et sur les prérequis en fonction des professions. L'objectif est donc de déterminer ce qu'il est nécessaire d'entreprendre pour que le passage de la scolarité obligatoire à la formation professionnelle se fasse dans les meilleures conditions au niveau des élèves comme des enseignants. Un accent particulier est d'ailleurs mis sur l'importance des échanges et de la communication entre les enseignants des deux niveaux. La même opération va se poursuivre pour les autres branches, puis entre les années et pour l'examen de fin d'apprentissage, afin d'arriver à mieux déterminer, dans le cadre d'un nouveau plan d'enseignement, les conditions à remplir par rapport aux attentes et aux exigences.

Dans le canton de Vaud, un Groupe "réflexion et prospective" (GRP), mandaté par la Conférence plénière des directeurs des établissements cantonaux d'enseignement et de perfectionnement professionnels, a mené entre janvier 1995 et mars 1996 une **réflexion globale sur l'avenir de la formation professionnelle**. "Le GRP accorde une importance particulière à la coordination de l'enseignement entre la filière scolaire et la filière professionnelle. Sa réflexion intègre l'amont et l'aval de la formation professionnelle, c'est-à-dire l'école obligatoire d'une part et la formation continue d'autre part. [...] Les réflexions et les travaux du GRP ont pour finalité la production d'un texte de référence permettant d'inscrire les différentes évolutions de la formation professionnelle vaudoise dans un processus cohérent et une vision d'ensemble."¹⁶ Ainsi, le rapport du GRP présente-t-il une analyse fouillée de la situation et des enjeux face à l'avenir, assortie de toute une série de propositions visant à améliorer la qualité de la formation professionnelle.

Le **Centre professionnel Tornos (CPT)**, à Moutier, "est un centre de formation rattaché à l'entreprise Tornos-Bechler disposant de ses propres ateliers et de sa propre école professionnelle. Cette situation présente les avantages d'une école de métiers (théorie et pratique) additionné du contact direct avec le milieu industriel. Ce lien avec l'industrie permet au CPT de dispenser un enseignement qui suit, voire anticipe les évolu-

16 . "Avenir et formation. Contribution à la réflexion sur l'avenir de la formation professionnelle vaudoise", Rapport phase III, octobre 1995, GRP, p. 5

tions technologiques".¹⁷ Le CPT n'a pas mis sur pied de démarche spécifique d'assurance qualité, mais il garantit **une formation... de qualité**. Pour preuve, un taux de réussite très élevé: 99,5 %. Plusieurs éléments concourent à garantir la qualité de la formation offerte. D'abord, une forte **cohérence** dans la formation professionnelle: à l'exception des enseignants des branches de culture générale, tous les enseignants des branches professionnelles enseignent la théorie et la pratique; ils suivent donc leurs élèves et en classe et en atelier, et il y a parfaite harmonie entre ce qui est enseigné à l'atelier et ce qui est enseigné à l'école. Par ailleurs, quand les apprentis sont en stage dans les ateliers de Tornos-Bechler, il y a un moniteur itinérant, une personne chargée à plein temps de vérifier comment ils sont suivis, encadrés, formés sur le terrain, et si ce qu'on leur fait faire correspond aux exigences de la formation. Le CPT ne collabore avec d'autres entreprises (stages extérieurs...) que dans la mesure où celles-ci répondent aux critères qui définissent de façon impérative une bonne formation (le contraire de "l'apprenti-balayeur"). Enfin, le CPT a des exigences élevées vis-à-vis de ses apprentis, qui ne se présentent aux examens que lorsqu'ils ont réuni les conditions garantissant leur réussite.

6. LA QUALITÉ DANS LE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL ET LES FORMATIONS POUR DEMANDEURS D'EMPLOIS

Au niveau du perfectionnement professionnel, le CIP (Centre interrégional de perfectionnement) de Tramelan ne s'est pas encore engagé dans une démarche officielle et formelle d'assurance qualité. C'est là un objectif à moyen terme, sans pour autant que le type de reconnaissance recherché soit défini pour l'instant; les responsables du CIP étudient les modèles qui s'appliquent aux institutions de formation, avec l'idée que, pour la formation continue et la formation d'adultes, passer par un tel processus constitue un grand avantage: une certification est à la fois une assurance qualité interne et un argument de vente ou de promotion sur un marché ouvert. Pour l'instant, le CIP procède à une **évaluation** régulière de ses programmes de formation **avec les participants**; mais ce type d'évaluation reste insatisfaisant, dans la mesure où il ne porte que sur l'action de formation elle-même, et ne permet pas de saisir le transfert de la formation sur la pratique professionnelle: or, pour les res-

17. "Le Centre Professionnel Tornos... aujourd'hui", avril 1996, p. 2

ponsables du CIP, c'est bien ce processus qu'il serait important de pouvoir évaluer. Dans ce sens, le CIP a mis en place des modalités de contrôle de la qualité de ses prestations de formation intra-entreprise par les entreprises. Il s'agit en quelque sorte d'une assurance qualité informelle par partenariat et contrat avec l'entreprise, qui permet une **évaluation par l'entreprise du transfert des acquis professionnels** sur la pratique en entreprise.

A Genève, le **Service du perfectionnement professionnel (SPP)**, rattaché à l'OO P (Office d'orientation et de formation professionnelle), oeuvre surtout dans une perspective de formation à "long terme", visant une certaine pérennité, pour les personnes en emploi. La mise en place d'une formation est soit une réponse immédiate à un besoin, pour les travailleurs d'un secteur donné, de compléter leurs connaissances rapidement pour exercer leur profession, soit, plus souvent, de manière moins urgente, pour permettre à des gens d'évoluer vers de nouveaux métiers, de nouvelles exigences au niveau professionnel. Contrairement à l'Office cantonal de l'emploi (OCE), qui vise, à partir de la LACI (Loi sur l'assurance chômage et ???), une réinsertion professionnelle rapide des individus, le SPP ne peut avoir recours à des organismes de formation privés, ce qui serait contraire à la loi de subventionnement. Le SPP exerce un **contrôle qualité sur les formations** qui sont **subventionnées** au sens de l'art. 35 du règlement d'application cantonal de la loi sur la formation professionnelle, qui l'oblige à s'assurer de la qualité des formations. La Confédération a établi des critères pour entrer en matière sur les subventions: critères financiers essentiellement, l'aspect qualité se jouant au niveau des effectifs minimums. Par ailleurs, ce contrôle s'exerce également en fonction de critères établis par le canton: qualification pédagogique des formateurs, formation appropriée par rapport aux besoins, adéquation des contenus, effectifs maximums, critères d'homogénéité des publics (des personnes qui font un perfectionnement professionnel ou assimilé, tel l'art. 41 de la Loi fédérale sur la formation professionnelle - LFFP), etc. Le SPP est chargé également de la **surveillance des formations "officielles"** fédérales (ESCEA - École supérieure de cadres pour l'économie et l'administration - , brevets et diplômes fédéraux...) pour lesquelles a été introduite une instance entre l'OFIAMT et l'école pour le suivi de la formation; il assure aussi le suivi de la qualité des formations officielles qui n'existent qu'au niveau cantonal, et qui sont régies par des commissions tripartites (partenaires sociaux et État).

Par ailleurs, le SPP s'est rendu compte que les critères de contrôle mentionnés ne suffisent pas pour s'assurer qu'il y a vraiment qualité de la formation. Un programme de **visites sur le terrain** a donc été développé: un représentant du SPP va faire des visites dans les cours, avec des rapports à la clé; ou bien on fait appel, pour ce suivi, à des experts des différents domaines professionnels. Le SPP peut aussi intervenir à l'initiative d'élèves s'il y a des problèmes. L'impulsion pour ce type de suivi a été donnée depuis un an et le SPP souhaiterait pouvoir le systématiser.

Enfin, une réflexion a été amorcée en vue d'**élaborer des critères qualité** lors de la mise en place de **nouvelles formations**. Ces critères devraient permettre d'avoir des éléments de comparabilité des formations, et de répondre à des exigences de qualité à la satisfaction des participants aux formations, mais aussi des milieux professionnels, qui sont toujours partenaires du SPP dans la mise en place de cours de formation continue. Le SPP n'est en principe pas en contact direct avec les individus pour la mise en place de formations et pour leur suivi, mais avec les organisateurs de ces formations, qui sont les associations professionnelles d'une part, des institutions d'utilité publique et les écoles professionnelles d'autre part.

Les filières de formation destinées au **perfectionnement et à l'intégration professionnels des demandeurs d'emplois** sont soumises au contrôle des **Offices cantonaux de l'emploi (OCE)**. La LACI définit l'objectif des cours proposés aux personnes momentanément sans emploi comme devant augmenter l'aptitude au placement des participants, et attribue aux cantons la compétence de fixer les critères à respecter pour l'organisation de ces cours. Progressivement, depuis quelques années, et suite à des expériences malheureuses avec divers organismes privés de formation, certains de ces Offices ont mis en place des mesures visant à s'assurer que les cours offerts par les organismes de formation répondent à un certain nombre **critères de qualité** (objectifs, contenus, public, formateurs, évaluation, institution...). Ainsi, seules les formations répondant à des exigences définies sont accessibles aux demandeurs d'emploi et prises en charge financièrement par les OCE. Un point faible de ces mesures, fréquemment évoqué, réside dans des lacunes au niveau du suivi des cours agréés, en particulier par manque de personnel.

Dans le **canton de Vaud**, le **Service cantonal de l'emploi (SDE)** a entrepris une telle démarche depuis trois ans, démar-

che qui s'est affinée progressivement. Après l'engagement de collaborateurs chargés de cet aspect, le SDE a élaboré une **grille d'informations** qui doivent être fournies par tout organisme de formation qui souhaite collaborer avec lui. L'organisme intéressé doit donc soumettre un dossier au SDE, avec des informations détaillées, notamment sur: l'objectif précis du cours et ses points forts, la définition de l'apport professionnel et personnel que la formation offre à un chômeur pour se replacer, la définition précise du public cible, l'explicitation de la méthode didactique et de ses caractéristiques en fonction des objectifs visés, le type d'évaluation des participants, le type de certification délivré et les conditions de sa reconnaissance, les supports pédagogiques des formateurs et ceux destinés aux participants (ces supports doivent être présentés), les moyens techniques et les outils utilisés, le programme détaillé du cours et les horaires précis, avec justification des séquences et de la durée, le nombre optimal de participants, le budget détaillé du cours et ses justifications, le prix du cours par participant, le lieu du cours, les CV des formateurs, des renseignements sur l'organisme organisateur (date de fondation, type d'expérience en matière de formation, type de population formée, autres prestations délivrées par l'organisme), le type de collaboration souhaitée avec le SDE.¹⁸ Le dossier fourni est analysé, et s'il donne satisfaction, une collaboration peut commencer, d'abord pour une période test, puis de manière plus stable. Depuis deux ans, les cours qui ont reçu l'agrégation du SDE sont répertoriés dans une publication mise à jour régulièrement, intitulée "Éventail de cours destinés aux personnes momentanément sans emploi". A noter que le SDE n'accepte d'entrer en matière qu'avec des organismes qui ont déjà au minimum une année d'expérience dans la formation des adultes, en dehors de la formation des chômeurs: ce premier critère de tri se fonde sur l'idée que les participants à une formation sont plus exigeants s'ils doivent payer celle-ci que si elle leur est offerte gratuitement (comme c'est le cas pour les chômeurs), et qu'un organisme qui a réussi à vendre sa formation à d'autres milieux que ceux qui gèrent le chômage présente a priori une certaine garantie de qualité. Enfin, le SDE assure un suivi du contrôle de la qualité des formations, soit par des visites des cours, soit à travers le feedback des participants.

Cependant, en matière de formation des personnes momentanément sans emploi, le contrôle de la qualité des forma-

18. Cf. "Demande d'agrégation d'une formation destinée à des personnes momentanément sans emploi", Service de l'emploi, DAIC VD.

tions offertes ne suffit pas: encore faut-il que ces formations répondent aux attentes et aux besoins de leurs "clients", c'est-à-dire et des participants, et des employeurs potentiels. Pour mieux cerner ces besoins, le SDE a mené en juin 1994, en collaboration avec le SCRIS (Service cantonal de recherche et d'information statistiques), une large **enquête auprès d'environ 3000 demandeurs d'emploi**, visant à "analyser le chômage sous l'angle de la formation acquise par les demandeurs d'emploi, de leur expérience professionnelle et de leurs souhaits en matière de formation"¹⁹, avec quatre objectifs fondamentaux:

- "connaître le pourcentage de demandeurs d'emploi sans certificat fédéral de capacité désirant valider leur expérience professionnelle par un examen fédéral (art. 41 de la LFFP);
- connaître les métiers pour lesquels les demandeurs d'emploi sont prêts à se former;
- connaître les attentes des demandeur d'emploi vis-à-vis de la formation;
- connaître les cours de perfectionnement à mettre en place."²⁰

Cette enquête a ainsi permis de mieux cerner les caractéristiques du public potentiel des formations visant à la réinsertion professionnelle. Parallèlement, pour **identifier avec précision de quelles compétences ont besoin les entreprises, les employeurs**, le SDE "a rencontré plusieurs responsables d'associations patronales, professionnelles et syndicales représentant des branches économiques et des groupes professionnels fortement touchés par le chômage. Les entretiens ont porté sur les lacunes et les besoins des demandeurs d'emploi en termes de formation. Il est ressorti clairement de ces contacts que, si les manques de connaissances professionnelles pouvaient être facilement comblés par des cours ciblés, une des clés de l'insertion ou de la réinsertion dans la vie active est sans nul doute la polyvalence par l'acquisition de connaissances variées adaptées à un milieu professionnel exigeant et mouvant."²¹ Il s'avère cependant difficile d'obtenir de la part du monde économique des définitions plus opérationnelles de ces compétences clés qu'elles souhaitent voir acquérir par les demandeurs d'emploi, au-delà de "généralités" du type: des gens qui soient volontaires, qui sachent s'assumer, qui puissent gérer un projet, etc.

Le SDE a aussi tenté, sans obtenir cependant de feedback réel, d'établir une collaboration avec des entreprises en leur

19. "Chômage et formation - Résultats d'une enquête auprès des demandeurs d'emploi du canton de Vaud", SCRIS-SDE, mai 1995, p. 43

20. *Ib.*, p. 7

21. *Ib.*, p. 43

proposant d'organiser elles-mêmes la formation, pour qu'elle réponde parfaitement à leurs besoins, le coût de cette formation étant pris en charge par le SDE sous la forme du versement des indemnités de chômage aux participants durant le temps de formation.

Dans le **canton de Genève**, la procédure visant à garantir la qualité des formations offertes aux demandeurs d'emploi est similaire. Une Commission de réinsertion professionnelle paritaire, formée de représentants des partenaires sociaux et de l'État (Département de l'instruction publique et Département de l'économie publique) examine les projets de formation qui lui sont soumis par les divers organismes. Si la commission décide d'entrer en matière, un expert (indépendant de la commission et ayant de bonnes connaissances du domaine concerné) est mandaté pour évaluer la formation proposée, en fonction de critères prédéfinis (l'expertise porte toujours sur une action de formation précise, et non sur un organisme de formation), et établir un rapport à l'intention de la commission. Celle-ci donne alors un préavis, et l'OCE (Office cantonal de l'emploi) prend en dernier ressort la décision d'accepter ou de refuser l'agrégation. Les formations agréées par l'OCE figurent dans un catalogue publié à l'intention des demandeurs d'emploi et des services de l'OCE (conseillers...). Si une formation a déjà été agréée dans un autre canton, elle n'est en principe pas réexaminée, mais acceptée d'office. Un suivi est assuré: si l'OCE reçoit des plaintes sur la formation, ou si celle-ci subit des changements significatifs (changement d'enseignants, modifications du programme, de la structure, des objectifs, etc.), il y a réexamen du dossier.

En **Valais** également, l'OCE a mis en place depuis mars 1993 une **Commission de labellisation** chargée d'évaluer les cours qui sont offerts aux demandeurs d'emploi. Une cinquantaine d'offres de formation ont ainsi été évaluées jusqu'à présent, sur la base d'un dossier (questionnaire donnant des informations sur la formation proposée, supports du cours, profil des formateurs...) remis par l'organisme de formation organisateur. Si le dossier est complet et si la formation répond aux critères définis par l'OCE, un premier cours-test est mis en place. Cette première réalisation de la formation est suivie de près, et donne lieu à une évaluation, qui débouche sur l'agrégation (ou non) par l'OCE. Pour les organismes qui étaient déjà bien connus et avec lesquels l'OCE travaille depuis longtemps, la démarche d'évaluation a été plus succincte, dans la mesure où il

existe déjà un feedback de la part des participants. Un problème se pose actuellement quant au suivi des formations agréées, qui ne s'effectue que ponctuellement, essentiellement par manque de personnel disponible. L'OCE projette cependant la mise en place, en 1997 au plus tard, d'un processus d'évaluation régulier visant un contrôle de qualité des formations dispensées, aussi bien du point de vue des participants que des organisateurs des cours.

Dans le **canton de Neuchâtel**, il n'y a pas encore, actuellement, de reconnaissance officielle par l'OCE des formations offertes aux demandeurs d'emploi. Cependant, face au constat que l'assurance chômage devenait un marché facile et lucratif pour certains organismes de formation, un **projet de démarche d'évaluation et d'agrégation des organismes** qui proposent ces formations - projet qui vise à mettre en place un certain nombre de critères suffisamment sélectifs pour garantir la qualité des formations offertes - a été élaboré et soumis aux autorités politiques, mais il n'est **pas encore mis en application**. La réflexion qui a conduit à l'élaboration de ce projet a d'ailleurs été menée avec d'autres cantons de l'arc jurassien.

Cette réflexion a mis en évidence la difficulté et la complexité de l'évaluation de la qualité en formation, mais également la **difficulté d'application d'une grille** en regard de la diversité des situations. Car s'il est facile pour l'OCE d'imposer ses exigences et ses critères de qualité (quant à la formation proposée, à l'organisme qui la propose, à son expérience en matière de formation d'adultes et dans les domaines enseignés, à la formation des formateurs, aux possibilités de formation continue qui leur sont offertes par l'organisme auquel ils appartiennent, aux liens entre celui-ci et les milieux économiques du secteur, etc.) à des organismes qui sont demandeurs et lui proposent des formations, ou à des organismes qui répondent à des appels d'offres de l'OCE visant à élaborer et/ou réaliser des types de formations qui manquent sur le marché, il apparaît beaucoup plus difficile de le faire lorsque l'OCE lui-même est demandeur de places dans certaines formations. En effet, dans un certain nombre de cas, l'OCE juge qu'il serait bénéfique d'envoyer un demandeur d'emploi suivre telle ou telle formation pas directement destinée aux chômeurs, quand bien même l'organisme de formation concerné ne répond peut-être pas à tous les critères imaginés comme garantissant la qualité de la formation. Se pose alors le problème d'une différence de traitement entre des organismes auxquels l'OCE imposerait ses critères et ses conditions, et des organismes qui offrent des

formations indépendantes du circuit "chômage", et auxquels l' CE aurait recours occasionnellement; en d'autres termes, comment justifier qu'on veut être à la fois sélectif, dans le sens de garantir une qualité sur les formations proposées, et ne pas se fermer des possibilités d'avoir recours à des formations qui sont aussi capables de répondre, cas par cas, aux besoins des chômeurs? Partant du même raisonnement que celui du SDE du canton de Vaud évoqué plus haut, l'OCE de Neuchâtel imagine que le fait qu'une formation, existant déjà depuis un certain temps, est payée dans une large mesure par ceux-là mêmes qui la suivent atteste a priori d'une certaine qualité de cette formation, sinon les gens réagiraient et ne s'y engageraient plus. Cela devrait permettre d'adopter une plus grande souplesse par rapport à certains critères imposés par ailleurs.

Dans les cantons du **Jura** et de **Fribourg**, les OCE respectifs utilisent, pour la sélection des formations auxquelles ont accès les demandeurs d'emploi, un instrument élaboré sous l'égide de l'**OFIAMT** en collaboration avec les spécialistes cantonaux en matière de mesures préventives de l'assurance-chômage: **"Perfectionnement et intégration professionnels des demandeurs d'emploi: critères de sélection recommandés dans le choix des cours"**. Cet instrument, édicté en automne 1995, vise à "faciliter la sélection des organisateurs de cours sur la base de critères uniformes et objectifs pour l'ensemble de la Suisse, améliorer la qualité des mesures de perfectionnement et d'intégration professionnels financées par l'assurance-chômage et éviter que les cantons n'agrément des organisateurs jugés insatisfaisants dans un autre canton pour des motifs pertinents."²² Il énumère un certain nombre de critères et conditions auxquels doivent satisfaire les dossiers des organismes qui proposent des formations, au niveau des objectifs des cours, du contenu et de la méthode, des formateurs, des participants, des coûts et de l'organisme lui-même. Les informations exigées sont en partie similaires à celles mentionnées plus haut à propos de la "grille d'informations" utilisée dans le canton de Vaud.

Enfin, dans le cadre de la révision de la LACI du 25 juin 1995, l'**OFIAMT** a procédé à une étude sur les problèmes et les possibilités de développement des mesures actives de marché du travail (**MAMT**), mettant à jour des lacunes importantes dans le système actuel, notamment dans la structure et l'organi-

22 . "Perfectionnement et intégration professionnels des demandeurs d'emploi: critères de sélection recommandés dans le choix des cours", Ofiamt, septembre 1995, p.1

sation de l'offre en fonction de la demande. Cette étude préconise l'instauration dans chaque canton de "petites unités de gestion et de prestation de services, chargées exclusivement de la **logistique des mesures de marché du travail (LMTT)** pour les Offices régionaux de placement (ORP)"²³, notamment de la conception et de la mise en place des MAMT. Leur cahier des charges comporte entre autres la clarification des besoins des chômeurs et de l'économie, la définition des objectifs et des contenus pédagogiques des diverses mesures de qualification et l'établissement des mandats de prestations correspondants, la présélection des organisateurs potentiels, le lancement des appels d'offres pour les programmes de qualification, l'évaluation des offres, l'attribution des mandats et le contrôle de la qualité des programmes, la mise en place d'études et d'expertises en relation avec la définition des besoins, la conception des MAMT et le contrôle de la qualité.

Le canton de Fribourg participe, à travers son **Centre de coordination des mesures actives (CCME)**, mis en place par l'OCE, à la phase test de ce projet. Un secteur du CCME s'occupe des mesures d'occupation, un du domaine des cours, et un du **contrôle et management de la qualité** et des questions logistiques. En effet, "le contrôle de la qualité constitue l'une des missions centrales des LMMT. Les tâches et les activités, ainsi que les éléments essentiels de la garantie de la qualité peuvent être définis comme suit:

- présélection des organisateurs; la LMMT (év. l'OFIAMT) opère une présélection des organisateurs potentiels et inscrit les candidats retenus sur une liste d'organismes agréés;
- mandat de prestations; la LMMT définit les objectifs qualitatifs et quantitatifs et fixe les critères d'évaluation;
- l'évaluation des offres des organisateurs est un élément important pour la garantie de la qualité;
- rapport des organisateurs et évaluation ex post; la LMMT fixe la nature, les éléments et la fréquence des rapports que doivent présenter les organisateurs;
- inspection des cours par des collaborateurs LMMT;
- suivi; la LMMT doit suivre quelques chômeurs ayant participé à des MAMT; les résultats de ce suivi fournissent des enseignements précieux pour voir comment améliorer les mesures;

23. "LMMT - Logistique des mesures de marché de travail. Structure, organisation, personnel, méthodes, instruments, coûts, phase transitoire. Rapport final", OFIAMT, 6 février 1996, p. 4

- perfectionnement continu des collaborateurs de la LMMT.

La procédure d'appel d'offres [...] représente [...] un instrument essentiel de la garantie de la qualité. [...] Pour les programmes de base, les cours de tous genres (y c. acquisition de qualifications de base) et les programmes d'occupation, la préférence devrait être donnée à l'appel d'offre restreint (= auprès d'offres présélectionnés), car la présélection permet une procédure d'attribution des mandats publics plus simple et moins coûteuse. La qualité de tous les offreurs intéressés est examinée dans une procédure séparée et une licence, valable un an, délivrée aux candidats agréés."²⁴ Un des objectifs des LMMT est ainsi d'arriver à une plus grande adéquation entre les besoins des demandeurs d'emplois, ceux des milieux économiques susceptibles de les engager, et la formation proposée en vue de l'acquisition de nouvelles compétences.

7. LA QUALITÉ DANS LES SERVICES DE FORMATION DES ENTREPRISES

Le souci de la qualité n'est pas seulement un des objectifs des institutions de formation, mais également des services de formation dans les entreprises: c'est même l'objectif de base des responsables de formation, un objectif qui s'est traduit notamment par une exigence accrue quant à la formation de ces responsables, avec la création en 1995, sous l'égide de l'OFLAMT, du **diplôme fédéral de formateur en entreprise**. Par ailleurs, chaque entreprise concrétise à sa manière ce souci de qualité, met en place ses propres procédures de contrôle et d'évaluation.

L'**ARFORE** (Association romande des formateurs en entreprise) a organisé des **sessions d'information sur l'assurance qualité**. Elle a également développé dans les formations qu'elle organise un **instrument d'évaluation de la formation en entreprise**, sous forme d'un questionnaire ayant pour but de développer les compétences des formateurs en matière d'évaluation de la formation et d'être un outil d'analyse pouvant aider les organisations à faire le point sur leur système d'évaluation de la formation, voire à l'améliorer. Ce questionnaire permet notamment de s'interroger sur le pourquoi de l'évaluation de la formation (sa nécessité), sur ce qu'il est nécessaire d'évaluer

24. Ib., pp. 15-16

(quatre niveaux et leurs indicateurs: le degré de satisfaction à la fin d'un cours; l'acquisition de compétences; le transfert de compétences dans le poste de travail; les interactions entre la formation des individus et l'organisation de l'entreprise, du travail dans l'entreprise), sur les méthodes d'évaluation, sur les acteurs de l'évaluation, sur la justification des coûts de la formation, sur les difficultés et contraintes de l'évaluation de la formation et sur les pistes d'amélioration possibles.

Certaines entreprises ont mené à bien une démarche de certification officielle de l'entreprise. Leur service de formation est alors intégré lui aussi dans la procédure de certification et dans le manuel qualité. C'est le cas par exemple pour **Landis & Gyr S.A. (GE)**, qui a obtenu une **certification ISO**, et à l'état de projet chez **Givaudan-Roure S.A. (GE)**. Dans cette dernière entreprise, un **outil informatique pour le bilan des compétences** a été développé, visant à faire un inventaire précis des compétences attendues et présentes dans un domaine, en déterminer le degré de priorité pour la formation, et mesurer ensuite la progression en interrogeant les personnes en cours de formation sur ces mêmes compétences. La mesure de l'écart entre le niveau de compétences actuel et le niveau à atteindre permettent ainsi une **définition précise des besoins du personnel et de l'entreprise**, condition essentielle pour garantir la pertinence et la qualité de la formation: la formation est alors organisée en fonction non d'un contenu, mais des besoins précis définis, selon leur niveau de priorité. Selon les concepteurs de cet outil, c'est donc à travers un réel bilan de compétences et une véritable analyse des besoins qu'on peut garantir que la formation est adaptée à la situation, et assurer sa qualité. S'il n'y a pas de transfert, c'est que la formation n'a pas été conçue et réalisée sur mesure, et les objectifs mal définis. Un autre avantage évoqué de l'étude des besoins selon cette méthode est d'amener les gens à se poser des questions sur leurs propres compétences actuelles et celles à atteindre.

Dernier exemple, l'entreprise **Bobst S.A.** à Lausanne, a développé depuis 7 ans un **concept de gestion intégrale de la qualité**, appliqué avec succès à l'ensemble de l'entreprise et aux actions de formation professionnelle et de formation continue mises en place. M. L. Rentznik, du Service de la formation professionnelle de Bobst S.A., a rédigé, dans le cadre de l'enquête effectuée, le texte qui suit, présentant une description de ce concept et de l'articulation entre activité de l'entreprise et formation professionnelle:

“ Pour s'assurer du succès d'une action de formation il convient, dès son origine, d'informer avec soin tous les participants des objectifs visés. Cette procédure permet d'identifier chacun à la marche de l'entreprise, personnel qualifié et apprentis, et renforce la motivation.

Dans l'exemple traité ci-dessous nous allons développer les grandes lignes d'une action de formation professionnelle et d'une action de formation continue mise en place chez Bobst SA depuis 1989 et qui se poursuit encore aujourd'hui sous le thème de GESTION INTÉGRALE DE LA QUALITÉ.

Rappel:

Parmi les secteurs d'activité qui permettent à la Suisse de compenser en partie sa balance commerciale, on relève en première position l'industrie des machines qui contribue pour plus de 27 milliards à nos exportations.

Pour rester compétitif nous ne pouvons plus nous permettre de reporter l'augmentation de nos coûts sur le prix de vente de nos produits. Nous devons donc nous adapter pour assurer une meilleure gestion de nos ressources en privilégiant la responsabilisation de chaque collaborateur et en sensibilisant les apprentis à leurs futures responsabilités.

L'implication de chacun peut nous permettre d'améliorer notre compétitivité en diminuant les charges indirectes, en évitant les rebuts, en améliorant nos délais de livraison, en réduisant nos stocks, etc.

Modification des habitudes.

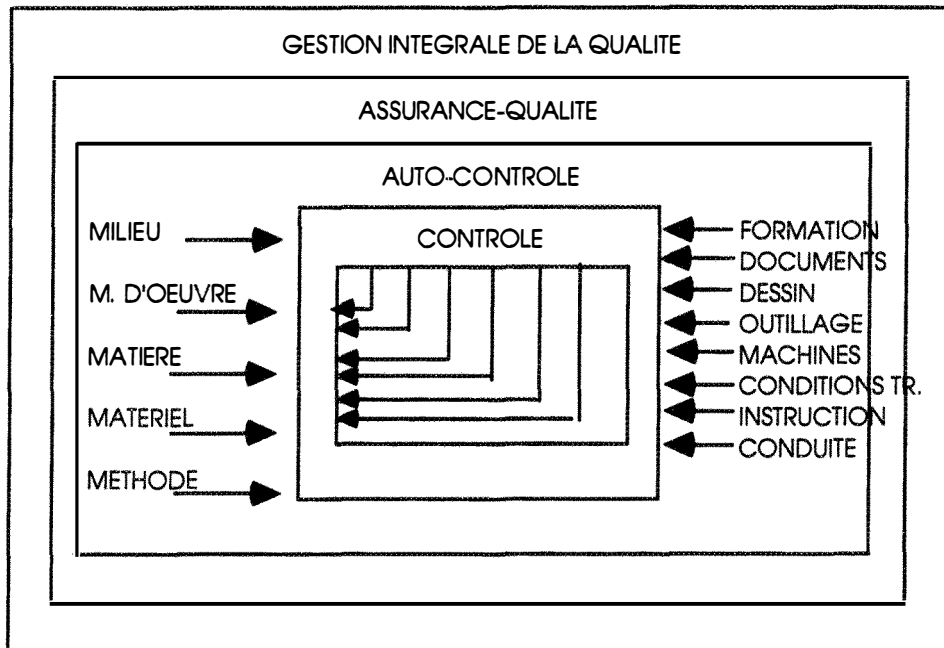
L'industrie suisse des machines, confrontée à d'importants défis dus à l'agressivité de la concurrence internationale réagit aujourd'hui en étendant la notion de qualité et l'idée traditionnelle qui y est attachée à l'ensemble des activités de ses collaborateurs.

Jusqu'à un passé encore récent, la notion de qualité se rattachait uniquement aux produits finis. Il en découlait des habitudes impliquant exclusivement le personnel travaillant dans des secteurs de production. Cette façon de voir et surtout de contrôler la qualité uniquement au niveau des exécutants d'ateliers est aujourd'hui révolue.

Le contrôle par des mesures mécaniques, électriques, électroniques n'a jamais permis, à lui seul, de mesurer la non-qualité engendrée par des services situés en amont de la production.

Concept de la gestion intégrale de la qualité.

Le diagramme représenté ci-dessous doit être interprété comme un système concentrique à quatre niveaux dans lequel les notions de contrôle, autocontrôle, assurance qualité et gestion intégrale de la qualité s'emboîtent à la manière de poupées russes.



La tâche du contrôle assumée précédemment à l'intérieur des ateliers de fabrication était confiée à des contrôleurs et à des formateurs d'apprentis, personnes alors seules habilitées à décider si le travail qui leur était soumis correspondait aux critères voulus. Cette manière simpliste mobilisait un personnel important, déresponsabilisait les personnes chargées de la fabrication, impliquait de recommencer entièrement la pièce ou la série d'opérations mises en cause en cas de défauts et finalement représentait des coûts importants sans que les contrôleurs concernés ne participent à l'élément "valeur ajoutée du produit".

Le deuxième élément, l'autocontrôle, présente déjà l'avantage d'impliquer et de responsabiliser la personne chargée de l'exécution d'un travail tout comme l'apprenti. Il appartient dès lors au collaborateur concerné tout comme à l'apprenti de juger lui-même, au fur et à mesure de l'exécution d'une pièce, par exemple, s'il est en mesure de continuer ou s'il doit reprendre tout ou partie des opérations. A partir de là, il y a revalorisation de la profession, partage des responsabilités et motivations des personnes concernées. L'autocontrôle représente ainsi un premier pas vers une rela-

tion qu'on intitulera client/fournisseur entre des personnes ou des services chargés de reprendre et poursuivre une tâche définie.

L'assurance qualité constitue le domaine permettant d'étendre la responsabilité de la qualité d'un ouvrage au-delà de la personne chargée de son exécution. Tout travail implique au minimum une préparation. Dans le cadre d'éléments techniques complexes, de nombreux intervenants et services situés en amont du dernier exécutant vont être impliqués. Pour simplifier, on peut les répartir en cinq secteurs essentiels qui sont:

- le milieu
- la main-d'oeuvre
- la matière
- le matériel
- la méthode

Ces cinq domaines recouvrent encore une multitude de fonctions et de tâches comme la qualité des documents fournis, le temps nécessaire à l'exécution du travail, la qualité des outillages à disposition, le niveau de formation du personnel, la conduite du personnel, les conditions à la place de travail: l'éclairage, la température, le bruit, etc.

A partir de ces constats, il est possible d'analyser des erreurs de fabrication en impliquant une non-qualité située en amont du dernier exécutant et de sensibiliser les apprentis à la coopération entre les différentes personnes et services collaborateurs dans une entreprise.

A eux seuls, le constat et le contrôle ne suffisent plus. Il faut alors intervenir auprès de la cause du défaut, non seulement sur son effet. Une démarche particulière intitulée diagramme de cause à effet complétée par l'analyse de Pareto permet progressivement de situer l'origine du défaut pour en impliquer les causes et ainsi les éliminer. On retrouve ainsi la notion de collaboration à tous les degrés de l'entreprise et l'application directe de la relation client/fournisseur.

La gestion intégrale de la qualité consiste alors en une application conséquente de la recherche des éliminations de défauts. Chaque personne reprenant le travail exécuté par un collègue doit alors se mettre dans la peau d'un acheteur qui n'acceptera de reprendre l'objet ou le service proposé qu'à la condition qu'il corresponde aux critères de qualité requis. Inversement, la même personne ne transmettra à son tour le résultat de son travail qu'après un auto-contrôle rigoureux lui garantissant qu'il est crédible comme "fournisseur".

Cette notion de client/fournisseur déjà évoquée plus haut doit être étendue à l'ensemble des collaborateurs, services et départements des entreprises. Elle sera bien entendu appliquée et développée dans le sens d'une confiance réciproque entre entreprises et four-

nisseurs externes (par exemple en intensifiant la notion de partenariat avec des sous-traitant).

Formation et gestion intégrale de la qualité.

Les principes énoncés ci-dessus paraissent relever de la pure logique et ne semblent a priori pas devoir faire l'objet d'une démarche particulière à l'intérieur des entreprises. On remarque cependant qu'avec la force des habitudes et de la routine, une partie importante du temps passé dans les entreprises ne sert qu'à "réparer" les erreurs passées (principe du pompier) plutôt que d'agir sur leurs causes et de se remettre en question.

La première démarche à l'intérieur des entreprises consistera à sensibiliser l'ensemble des cadres avec l'appui du management. Ensuite, on descendra progressivement à tous les niveaux de responsabilité pour s'assurer que la gestion intégrale de la qualité relève d'une stratégie d'entreprise et non pas d'un seul secteur, à savoir les ateliers de fabrication. Après une action de sensibilisation, il s'agira de définir les outils de la qualité qui permettront d'analyser la situation existante. La démarche suivante consistera à l'emploi des bons outils pour déterminer les causes, puis en la mise en place des outils de recherche de solutions. Graduellement, il faudra optimiser la recherche de solutions avant la mise en place de la solution proprement dite.

Des réseaux de communication efficaces entre personnes chargées de mesurer les améliorations, notamment au moyen de tableaux de bord, permettront finalement d'améliorer l'efficacité de toute l'entreprise.

Les apprentis bénéficient aujourd'hui de ce climat de Gestion Intégrale de la Qualité et se voient régulièrement confrontés aux actions d'amélioration et de progrès menées dans l'entreprise.

Conclusion.

A elle seule, la définition des outils de la qualité nécessite des séminaires, des séances et surtout la disponibilité d'une personne responsable pouvant favoriser la rencontre des personnes impliquées aux différents niveaux dans les entreprises. Le but de ce texte n'est pas de définir un cours complet proposant une démarche et des recettes directement transposables mais plutôt de sensibiliser les intéressés au principe d'un fil conducteur permettant d'atteindre la gestion intégrale de la qualité, non seulement avec le personnel qualifié mais aussi avec les apprentis. Finalement, rappelons que dans le domaine de l'industrie, c'est la valeur ajoutée qui nous permet la création de notre bien-être. Les multiples opérations et élimination d'erreurs, sans en chercher la cause, constituent autant de frais indirects pénalisant notre compétitivité. "

8. CONCLUSION

En matière d'assurance qualité dans la formation professionnelle, normes et modèles de certification commencent à s'implanter. Mais il existe aussi beaucoup de systèmes de gestion de la qualité hors normes, pragmatiques, souples, fonctionnels et adaptés aux situations propres des organismes qui les mettent en place, et les démarches présentées ci-dessus rendent compte de la diversité de ces approches, mises en oeuvre tantôt par tâtonnements, tantôt en s'inspirant de démarches déjà expérimentées ailleurs, parfois à travers des modèles très structurés et rigoureux, d'autres fois en introduisant un processus d'évaluation et de régulation flexible.

Investir dans une démarche visant la qualité de la formation, c'est parfois répondre aux exigences du marché et se donner les moyens de faire face à une concurrence toujours plus forte entre les organismes de formation et aux contraintes du monde économique. Une certification ISO représente, à l'heure actuelle, incontestablement un argument de marketing. Il apparaît cependant clairement qu'au niveau de la formation professionnelle, l'assurance qualité, quelle qu'en soit la forme, va au-delà, et contribue à la valeur ajoutée de l'organisme de formation et de la formation qu'il offre. Lorsqu'on met en place un système pédagogique dans une école, ce système est censé ne pas "se figer" au moment où la structure est définie, mais permettre de faire évoluer cette structure, et contribuer à un processus de régulation permanente visant plus le traitement des causes que des symptômes, en vue de remédier aux problèmes qui apparaissent et de tendre vers une qualité toujours plus grande des prestations de formation offertes.

L'évaluation d'un dispositif de formation se doit de déboucher sur l'action, et pas seulement sur des "propositions d'actions" qui ne se réaliseront jamais, faute de moyens, de motivation, par peur des changements qui pourront en découler, ou pour tout autre motif... Un de mes interlocuteurs, regrettant le fait que trop souvent, dans les organismes de formation, on procède à des évaluations de toutes sortes qui n'ont pas d'effets réels sur le système existant, évoquait l'introduction du concept d'"évalu-action", entendant par là un processus rigoureux où chaque évaluation est suivie systématiquement d'actions. Encore faudrait-il, comme d'autres l'ont fait remarquer, avoir les moyens de sa politique. Or, lorsqu'on procède à l'évaluation de dispositifs de formation, fût-ce avec l'intention explicite de ga-

garantir une meilleure qualité de la formation, on ne touche pas seulement à des programmes, des structures, des méthodologies, mais aussi à des femmes et à des hommes, acteurs de ces dispositifs, et parmi eux en particulier aux formateurs. Se pose alors la question de savoir, au terme d'une analyse de la qualité, ce qui se passera avec les formateurs dont les prestations ne répondent pas aux exigences formulées, et ceci tant en raison de leur statut, lorsqu'ils sont nommés, qu'à un niveau purement humain. Il s'agit là, plusieurs interlocuteurs l'ont souligné, d'une différence importante, au moins pour le secteur public, avec le monde industriel et économique, où les conclusions d'une analyse de la qualité peuvent souvent déboucher sur des mesures rigoureuses privilégiant encore fréquemment la productivité et la compétitivité au détriment de l'homme.

La gestion de la qualité de la formation est un processus complexe qui, pour reprendre les termes d'Edgar Morin, échappe à une pensée qui isole les objets, à une vision mécaniste, au principe de causalité linéaire. Au-delà des divers contextes politiques, économiques, culturels, institutionnels ou sociaux qui déterminent la formation, ce panorama des démarches visant à assurer la qualité dans la formation professionnelle en Suisse romande et les interrogations qu'il suscite nous ramènent, en définitive, à ce qui constitue, à mon sens, l'élément fondamental de tout dispositif de formation: des femmes et des hommes en relation, quelle que soit la fonction qu'ils occupent, enseignant, formateur, animateur, directeur, secrétaire, bibliothécaire, personnel administratif et d'intendance, ou apprenant. Ainsi, l'objectif primordial de toute démarche qualité devrait tendre à être au service de l'homme. Car assurer la qualité de la formation, c'est avant tout développer un état d'esprit, une culture, une philosophie auxquels il importe que tous les acteurs impliqués adhèrent, et qui passent par la satisfaction de chacun.

PRÉSENTATION DU GREOP

Le GREOP, groupe universitaire de formation, d'intervention et de recherche, vise à développer la collaboration, aux niveaux local et régional, entre l'Université et les entreprises, les organisations professionnelles et communautaires dans certains domaines de la formation des adultes.

1. DOMAINES PRIORITAIRES D'INTERVENTION ET DE RECHERCHE

- *Formation de formateurs:* conception, coordination et réalisation (CEFA, Licence en Sciences de l'Éducation, mention Formateur d'adultes, CFC en Éducation des adultes, formation de base FSEA, ECAP, "Lire et écrire", cours CPE/OFIAMT).
- Formation de base pour personnes faiblement qualifiées: alphabétisation, prévention et réinsertion sociale et professionnelle des chômeurs (recherches menées dans le cadre de PERSPECTIVA-OFIAMT); "remise à niveau" pour l'entrée dans un parcours de formation, formation syndicale...)
Incidences des caractéristiques culturelles du public, articulation formation générale-formation professionnelle.
- Formation professionnelle *continue*, notamment en entreprise: structures de la formation, nouvelles technologies - gestion prévisionnelle des ressources humaines et formation, études de cas; évaluation de dispositifs de formation (enseignement professionnel continu, dispositifs d'insertion/réinsertion sociale et professionnelle...)
Compétences non techniques et dispositifs de formation (formelle - informelle) qui en permettent l'acquisition.

2. COMPOSITION DU GREOP (1996)

- Responsable / Personne de contact
Johnny STROUMZA
- Membres du groupe:
Denise KÜNZI
Benoît MICHEL
Bernadette MORAND-AYMON
Pier-Angelo NERI
Nicolas PERRIN
Bernard SCHNEIDER

Le GREOP entretient un réseau de correspondants-collaborateurs en Suisse et à l'étranger.

3. PUBLICATIONS SUR LES RECHERCHES MENÉES CES DERNIÈRES ANNÉES

Le GREOP, outre les publications de ses membres, présente régulièrement ses activités et ses réflexions dans les Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation:

-  N° 34 (mars 1983 - épuisé) *Éducation ouvrière - Éducation populaire*
-  N° 42 (novembre 1985) *De l'éducation ouvrière et populaire à la formation professionnelle*
-  hors série (novembre 1987) *La formation continue des travailleurs*
-  N° 60 (septembre 1990) *Formation continue et insertion professionnelle des personnes faiblement qualifiées*
-  N° 64 (septembre 1991) *Formation continue et prévention du chômage*
-  N° 70 (mars 1993) *Quelle formation de formateurs pour personnes en difficulté d'insertion sociale et professionnelle?*
-  N° 73 (novembre 1993) *Quelles compétences pour demain? Formation professionnelle continue*
-  N° 76 (février 1995) *Profession: formateur d'adultes. Politiques de formation et rôle des universités*

-  N° 77 (mars 1995) *Chômage et formation: évaluation de dispositifs visant l'insertion sociale et/ou professionnelle. Une démarche d'audit*
-  N° 80 (mars 1996) *Entreprise - Université: quel partenariat ?*

