

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, objectives, 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 prennent 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/IIPE, 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-animateur 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 au 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-elle 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?

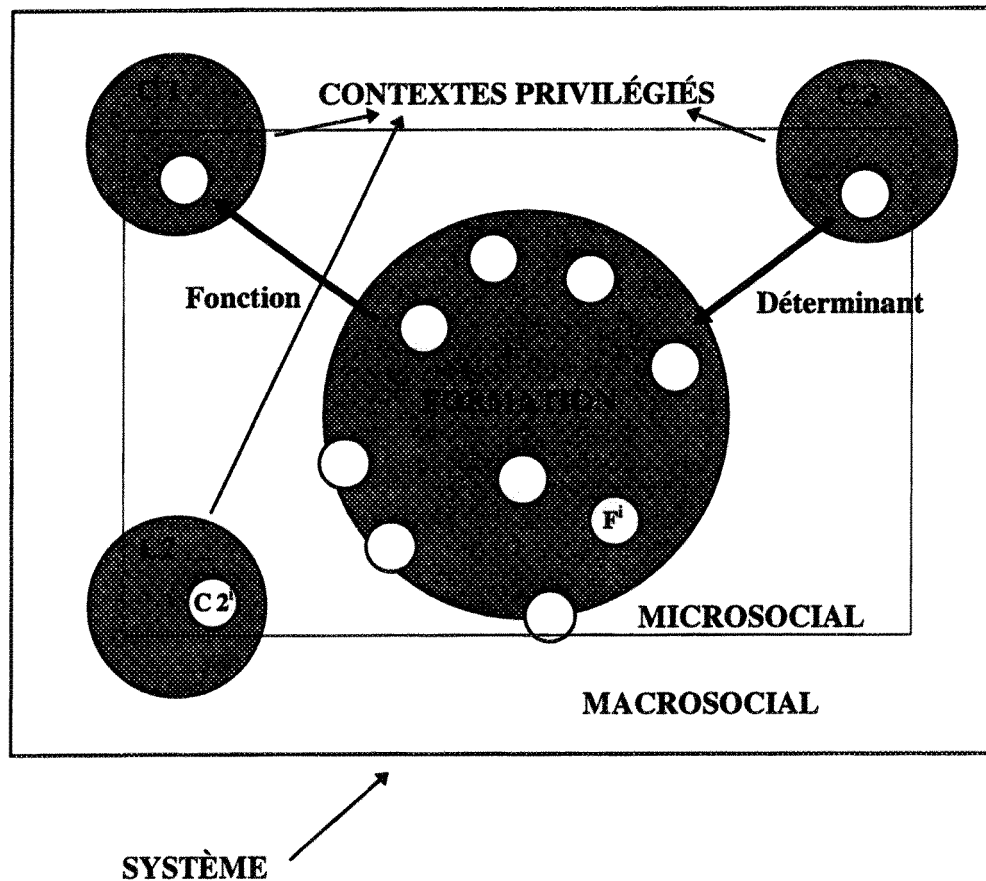
13. De l'éducation ouvrière à l'éducation populaire par une définition politique de la culture, par J.Stroumza, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation N° 34, mars 83

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)

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

Nicolas 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 cahier - 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 méthodologique - 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 immanquablement 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 immanquables 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 immanquablement 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 conformément à un plan* »¹². 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**. 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 oeuvre 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.

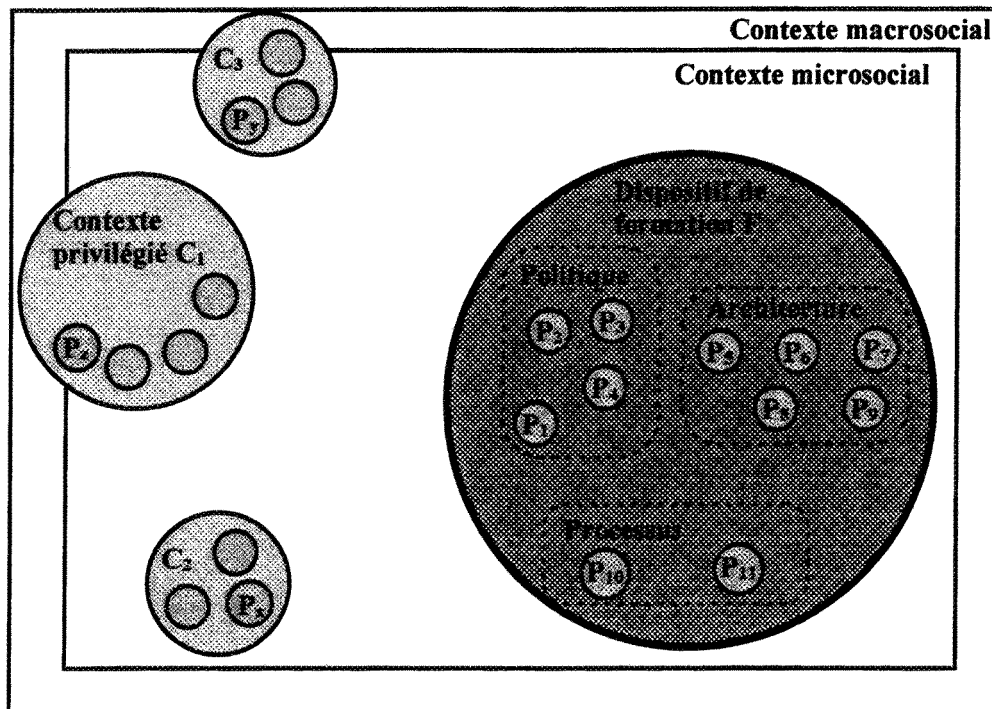


Fig. 1: représentation graphique des éléments retenus comme significatifs

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 oeuvre 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.

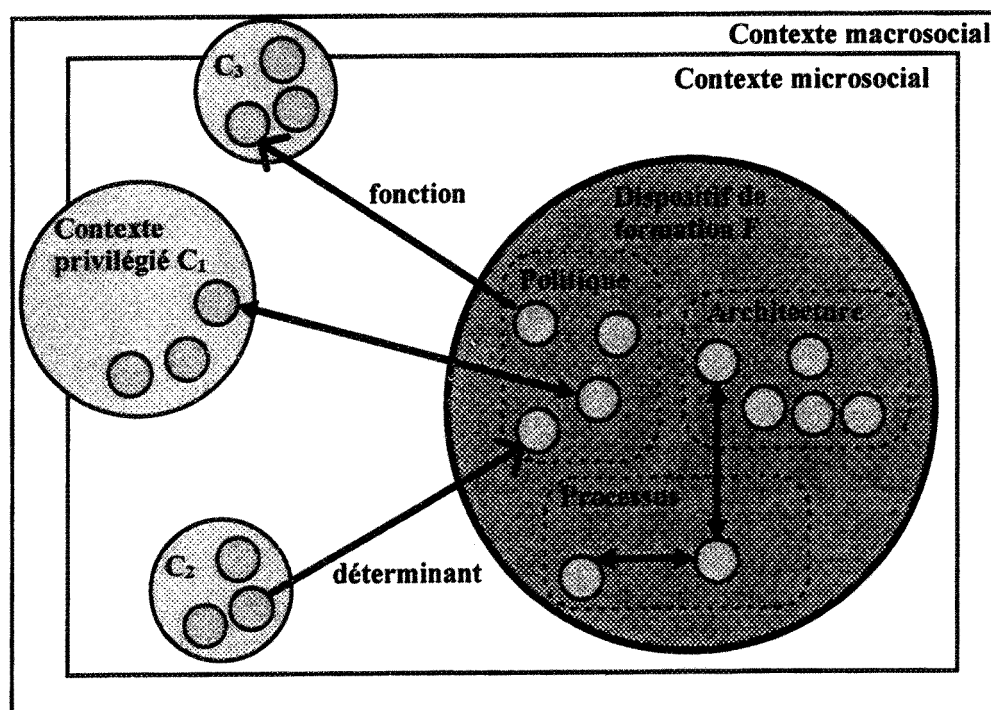


Fig. 2: représentation des relations pouvant exister entre les éléments significatifs

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 macro-scope. 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, 1994, 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, maladroites 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.

(P6) 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 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 oeuvre 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 oeuvre 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 oeuvre au sens où nous avons mis en oeuvre 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 modèle³⁵**. 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. A 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 est 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

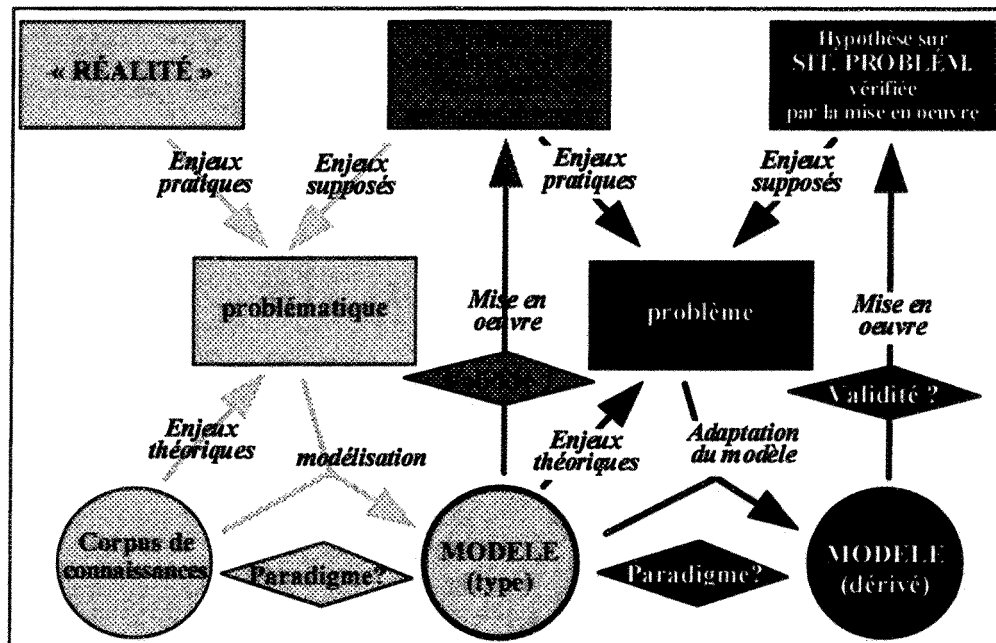


Fig 3 : Étapes successives de la mise en oeuvre d'un modèle en fonction de la situation examinée. En gris clair, raisonnement aboutissant à l'élaboration du « modèle type ». En gris foncé, mise en oeuvre du « modèle type » dans une « situation supposée type ». En noir, démarche adaptée à une « situation 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 brosser 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'OFLAMT (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 - progrès", 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 - progrès", 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-Béchler, 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'OOF (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'OCE 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'OFIAMT, 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.

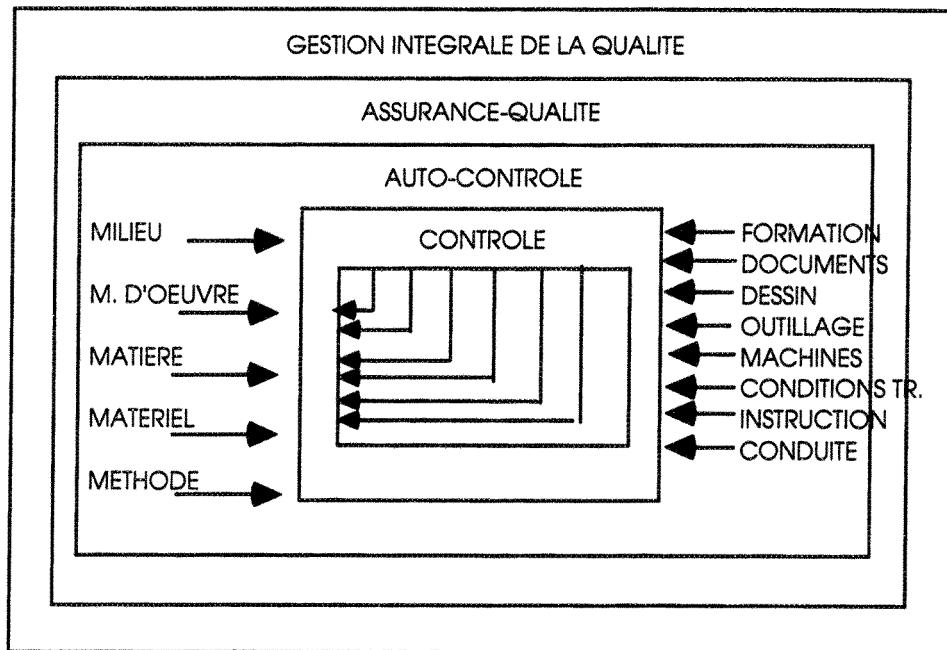
L'industrie suisse des machines, confrontée à d'importants défis dus à l'agressivité de la concurrence internationale réagit aujourd'hui en étendant la notion de qualité et l'idée traditionnelle qui y est attachée à l'ensemble des activités de ses collaborateurs.

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 collaborants 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-

rantir 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 ?*

