

## GLOSSAIRE A L'USAGE DE L'INGENIEUR FORMATION

### *Introduction/Méthode de travail et choix des mots.*

Heinz Kohut, psychanalyste, distingue les concepts proches de l'expérience des concepts éloignés de l'expérience<sup>i</sup>. Un concept proche de l'expérience est intuitif, les sujets peuvent s'en servir « naturellement » pour décrire ce qu'ils vivent et son usage est facilement partagé par les autres. A contrario, les concepts éloignés de l'expérience ont été travaillés et élaborés par une communauté de spécialistes d'un domaine précis. L'ensemble des concepts éloignés de l'expérience d'un domaine précis constituent une langue de travail.

A partir de ce constat, j'ai voulu m'intéresser dans ce travail d'analyse à l'écart existant entre l'usage commun et l'usage spécifique des termes choisis. En effet, je pense que certaines confusions terminologiques, voire méthodologiques dans le travail de l'ingénieur formation peuvent s'expliquer par une confusion entre ces deux contextes d'usage d'un mot ou bien par l'oubli de l'usage commun du mot employé. Dans ce deuxième cas, l'inflation de certains termes dans le domaine de la formation risque de nous faire oublier leur origine et leur sens premier, qui peut nous aider à les décrypter et à nous faire avancer dans la réflexion.

Concernant le choix des items, j'ai privilégié deux thématiques :

#### 1) Les notions transversales, socialement valorisées.

Comme l'indique Jean-Marie Barbier<sup>ii</sup>, certains mots sont aujourd'hui socialement valorisés, tant dans l'entreprise, que dans le monde de la formation et des ressources humaines. Néanmoins, la valorisation d'un vocabulaire spécifique engendre souvent des effets secondaires, tels qu'un manque de clarté dans les définitions (sous une certaine dénomination, on trouve une grande diversité d'usages et d'acceptions). Dans ce cas, un même mot n'a souvent pas le même sens selon les interlocuteurs. « *Cette ambiguïté est probablement fonctionnelle : elles affecte fréquemment les termes socialement investis dans la terminologie des actions collectives* »<sup>iii</sup>.

Derrière la complexité d'usage d'un mot ou sa polysémie il faut rechercher la façon d'appréhender les situations de celui qui l'utilise. A titre d'exemple, la notion de compétence est très complexe : elle est indispensable dans la société moderne, et notamment à l'échelle de l'entreprise, mais son objectivation pose de nombreux questionnements dont les réponses impactent de façon très marquée l'organisation des structures et les stratégies de celles-ci.

J'ai donc choisi, dans la première partie du glossaire, de développer des notions transversales et socialement valorisées dont la diversité des usages montrait une diversité des théories de l'apprentissage ou de la gestion des ressources humaines.

#### 2) Le vocabulaire de la demande et de l'offre.

Dans la deuxième partie du glossaire j'ai abordé la thématique de la demande et de l'offre en formation, parce qu'elle a été centrale dans les cours de FO008 mais également parce que c'est l'existence d'une offre et d'une demande qui légitime les prestations d'ingénierie de formation.



- **Dans le domaine de la formation.** Ainsi, dans toute démarche d'ingénierie, nous pouvons distinguer les caractéristiques suivantes :

- Les actions d'ingénierie sont des interventions en situation : seules changent les types d'intervention propres à chaque ingénierie. En ingénierie de formation, il s'agit d'interventions éducatives, dans le sens où l'intention finale est toujours celle de provoquer un apprentissage. Il est important de rappeler ici que l'usage du mot « ingénierie » en formation est historiquement lié à l'apparition d'un marché de prestations. Autrement dit, il n'y a pas d'ingénierie de formation sans commande de formation, pas d'ingénierie de formation sans analyse du contexte et de la demande.

Sandra Enlart et Stéphane Jacquemet identifient cinq préalables à l'ingénierie de formation qui illustrent bien la force du lien entreprise (ou organisation au sens large) et activités d'ingénierie de formation<sup>vi</sup> : la sociologie des organisations, l'organisation du travail, la gestion de projet, la gestion des ressources humaines et l'approche compétences.

*Sous cet angle, l'ingénierie de formation est un ensemble coordonné des activités permettant, à partir d'une commande, de dresser les grands traits de la réponse formative : compréhension et analyse de la demande, objectifs généraux, publics cibles, articulation du dispositif si nécessaire, budget, organisation, communication.*

- L'ingénierie est composée d'actions coordonnées, ayant toutes une unité de sens : une même finalité dans la construction d'une intervention.
- L'ingénierie est un acte de maîtrise d'œuvre : il s'agit d'une « *fonction mentale (...) donnant lieu à une communication* ». Même lorsque, par extension, une prestation d'ingénierie inclut des activités strictement opérationnelles, il s'agit en premier lieu de concevoir et d'évaluer.
- L'ingénierie s'articule autour d'une rationalisation ou d'une organisation d'activités spécifique à la situation d'intervention : l'ingénieur formation propose une palette de techniques visant à construire un projet de formation qui permettra d'atteindre un résultat prédéterminé;
- Le mot ingénierie désigne à la fois le processus intellectuel et son résultat, le produit final.

Jean-Marie BARBIER complète cette définition en identifiant quatre fonctions de l'ingénierie de formation selon le contexte de l'intervention (deux ou plusieurs de ces fonctions pouvant être présentes dans une même situation)<sup>vii</sup> :

| Nature de la demande d'intervention/contexte                                   | Exemple   | Activité principale                               | Logique   | Outil  |
|--|---|---|---|--|
| 1) Construction ou reconstruction de systèmes de qualification professionnelle | Mise en place de grands systèmes de formation professionnelle       | Analyse des métiers et des emplois                | Anticipation, gestion prévisionnelle            | Référentiels métiers → formation (processus itératifs)     |
| 2) Evolution en cours d'emplois, de tâches ou d'activités                      | Entretien, perfectionnement, recyclage                              | Analyse du travail effectué et à effectuer        | Efficacité, adaptation                          | Référentiels compétences → formation (processus itératifs) |
| 3) Réduire au minimum les engagements de moyens                                | Pressions sur les dépenses de formation (rentabilité, productivité) | Réingénierie                                      | Efficiency, réduction des moyens                | Démarche qualité, retour sur investissement                |
| 4) Transformation des productions et des producteurs                           | Formations-actions, tutorats, auto-analyse des                      | Processus d'auto-développement, interventions sur | Optimisation (personnes, activités, structures) | Formalisation, évaluation par les sujets de leurs          |



la mesure où il garantissait un traitement équitable des salariés à parité de qualification, mais il n'était pas satisfaisant pour les salariés peu qualifiés, dont les performances n'étaient pas prises en compte dans l'évolution de leur carrière. Dans les années '90 le mot compétence devient propre aux discours managériaux. La crise structurelle de la société de l'époque rendait nécessaire un mode alternatif de régulation. Dans ce cadre, le mot « compétence » est associé au mot « client ». Ce dernier est valorisé dans une dynamique de changement des modes de production. C'est l'époque de la suprématie de l'offre sur la demande. La recherche permanente de nouveaux marchés modifie l'organisation du travail et les attentes vis-à-vis des salariés : le diplôme n'est plus suffisant, il faut savoir s'investir, se mobiliser, s'adapter constamment. L'organisation taylorienne pose problème car la prescription rigide du manager n'est pas adaptée au besoin d'évolution constante dans les organisations. La compétence est perçue alors comme la capacité de faire face aux contradictions parfois existantes entre les tâches professionnelles et les normes liées à l'organisation. Dans ces cas, le salarié effectue implicitement une hiérarchisation des normes lui permettant de mobiliser (ou pas) l'éventail de procédures qu'il maîtrise pour une situation donnée. En ce sens, le salarié fait appel aux dimensions cachées ou empêchées de la compétence. De ces faits, dans les années '90 on observe une tendance des entreprises à modifier les systèmes de classification de l'emploi et de les recentrer uniquement sur les compétences. Néanmoins, cette orientation ne s'est pas révélée efficace car la compétence en elle-même n'est pas un concept opérationnel. Pour que celle-ci soit porteuse de justice sociale en entreprise, elle doit être mise en relation avec d'autres dimensions, telles que l'organisation collective, les performances, le rapport entre volonté, possibilité et savoirs.

Dans son analyse des colloques du Medef, J.D. Reynaud<sup>x</sup> étudie le réalisme professionnel émergent des nouvelles définitions managériales de la compétence. Les trois notions-clé qui en ressortent sont l'ancrage de la compétence dans la réalité professionnelle, la responsabilité exclusive du salarié dans la gestion de ses compétences et la composante comportementale de la compétence professionnelle. Que sous-entendent ces notions-clé ? La première traduit une volonté de confiner l'évaluation des compétences à l'échelle de l'employeur. Mais, comme l'indique Reynaud, s'il s'agit d'une évaluation interne, « comment peut-elle avoir une validité externe ? ». Concernant la responsabilité exclusive du salarié dans la gestion de ses compétences, celle-ci a pour finalité d'associer le salarié aux objectifs de l'entreprise. En ce sens, la notion de compétence ajoute à la notion de qualification la dimension du résultat, et, par association, la satisfaction du client. Mais, de fait, peut-on mesurer les compétences sur la base de la satisfaction du client tout en préservant le rôle de régulation sociale de la reconnaissance de celles-ci ? La satisfaction du client peut-il, à lui seul, constituer un indicateur pertinent de la compétence ?

S'agissant de la notion de compétences comportementales, ou « savoir-être », cela représente l'un des aspects les plus critiques de la notion de compétence.

- **Compétences comportementales.**

Souvent appelée le savoir-être, il s'agit une notion problématique parce qu'elle est souvent entendue comme l'expression des traits de caractère des personnes. Remettre la question des compétences à l'inné est dangereux, puisque cela nie aux individus le droit à la formation professionnelle. De plus, le savoir-être n'est pas individuel mais social, dans la mesure où certains comportements professionnels sont strictement culturels, et de ce fait socialement acquis. Néanmoins, la notion de posture est partie intégrante de la compétence en ce sens qu'elle fait partie des procédures mises en place par le salarié en situation professionnelle. Le comportement est la mobilisation de trois éléments : un environnement socioculturel, un contexte de travail et des savoirs techniques. Autrement dit, les compétences comportementales sont la mobilisation de savoirs techniques

différents selon le contexte. En conséquence, les savoir-être existent, mais ils ne sont pas indépendants des situations. Dans ce cadre, les savoir-être peuvent être transmis, en apprenant aux salariés non pas un comportement, mais les raisons qui conduisent à adopter un comportement dans une situation déterminée.

Le savoir-être devient alors un savoir-faire au sens où c'est une activité opératoire qui « modifie, transforme ou reconstruit l'environnement externe ».<sup>xi</sup>

Zarifian affirme que les attitudes ne peuvent s'apprendre qu'en situation professionnelle. Si l'on nie la possibilité d'apprendre des attitudes, c'est la possibilité d'apprendre tout court que l'on nie. Selon cet auteur le comportement ne s'apprend pas mais se développe quand les conditions le permettent, ce qui nous conduit à la dimension contextuelle de la compétence.

- **Dimensions individuelles et collectives de la compétence.**

Jacques LEPLAT affirme que « la compétence est abstraite et hypothétique. Elle est inobservable. On ne voit que ses manifestations : comportements, performance »<sup>xii</sup>.

Cet auteur définit la compétence du point de vue de l'ergonome, en ce sens qu'il observe de quoi elle est faite. Cette définition met en évidence une problématique majeure liée à l'évaluation professionnelle : si la performance permet d'inférer la compétence, le salarié non performant n'est pas forcément incompetent. Une performance peut ne pas avoir lieu si elle n'est pas requise : dans ce cas, la compétence ne s'exprime pas, faute de possibilités données aux salariés. C'est en cela que la définition de LEPLAT rejoint celle de PARLIER<sup>xiii</sup> : la compétence résulte de la combinaison entre savoir-agir, pouvoir-agir, et vouloir-agir.

La compétence est donc fortement ancrée à un contexte défini : elle est instable (par exemple, elle peut être révolue) ; elle se manifeste et se développe selon les stratégies et les organisations que l'individu rencontre.

La compétence a une dimension collective très forte : l'action efficace est menée par chacun selon les valeurs de la structure dans laquelle il opère, les normes et les procédures de celle-ci déterminant l'action individuelle. De même, la dimension personnelle (et notamment les habitus culturels, personnels, familiaux) intervient dans la performance de l'individu. Ces deux dimensions, personnelle et collective, concourent à l'action mais parfois également entr'elles. Lorsqu'il n'y a pas de partage des normes collectives par le salarié (car celles-ci sont en opposition à ses habitus), c'est l'expression de la compétence qui est diminuée, dans le sens où les arbitrages opérationnels effectués par l'individu ne tiendront pas compte du cadre normatif. La compétence s'agit donc individuellement mais elle est structurée par le collectif.

Cet aspect collectif est fortement souligné par Zarifian<sup>xiv</sup>, qui établit une relation entre la compétence et l'encadrement. Cet auteur affirme également que tout salarié a besoin d'autonomie et de prise de responsabilités pour développer ses compétences. Il s'agit à mon sens d'une position fortement idéologique qui ne décrit pas la réalité absolue de tous les salariés (on peut faire preuve de compétence sans prendre des responsabilités dans l'organisation).

- **Synthèse. Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble<sup>xv</sup>**

Le texte d'Yves Schwartz sur les ingrédients de la compétence résume les problématiques décrites ci-dessus :

1. La compétence se traduit par la capacité à employer différents « usages de soi », c'est la diversité de se constituer des « horizons de travail » ;

2. Cela pose une première problématique puisque la compétence résulte d'une négociation complexe « d'ingrédients hétérogènes qui ne sauraient être tous évalués de la même manière d'autant que, si elle inclut une dimension de valeur, personne ne dispose d'une échelle absolue d'évaluation des valeurs » ;
  3. Le premier ingrédient de la compétence est l'appropriation de l'expérience, c'est-à-dire l'établissement de l'individu d'un lien entre une dimension conjoncturelle et les savoirs stockés par lui-même ;
  4. Deuxièmement, dans la performance il y a une expression de la « compétence de l'historique », c'est-à-dire l'opération mentale du salarié qui consiste à effectuer des analogies entre la tâches à réaliser et les situations opérationnelles vécues dans le passé ;
  5. La performance résulte ensuite de la mise en dialectique des savoirs et de l'expérience stockés d'une part, de l'analyse analogique de la situation conjoncturelle d'autre part ;
  6. A ces éléments s'ajoute le processus de « singularisation », qui peut être défini comme les valeurs de l'individu qui se reflètent dans sa représentation du milieu de travail.
  7. De cette tension entre les dimensions individuelle et collective résulte la problématique de l'évaluation visant la mobilité des salariés. Yves Schwartz observe que la transférabilité des compétences n'existe pas : ce qui existe, c'est la diversité des situations dans lesquelles un individu montre des facettes plus ou moins différentes d'une compétence spécifique.
- Dans ce cas, ce qui est transférable ne relève pas uniquement de l'objectif, du mesurable, mais également de l'évolution d'un mélange complexe de valeurs (collectives et individuelles), dans différentes situations.

### 3) FORMER



- **Dans le langage commun.** Donner l'être et la forme. 1. (en parlant du Créateur, de la Nature) → créer, faire. « Dieu forma l'homme à son image » (Bible). 2. Concevoir, engendrer « Songez qu'un barbare en son sein l'a formé » (Racine). 3. Concevoir par l'esprit. → Imaginer. Former un projet, le dessein de... 4. Faire exister (un ensemble, une chose complexe) en arrangeant des éléments. Former une bibliothèque. 5. FIG. Former un gouvernement, une société → constituer, établir, organiser. 6. Etre la cause de, produire. Le sable forme les dunes. 7. Donner une certaine forme à

quelque chose, façonner en donnant une forme déterminée. *Bien former ses lettres.* **8.** Développer (une aptitude, une qualité ; exercer ou façonner l'esprit, le caractère de quelqu'un) → cultiver, éduquer, élever, enseigner, développer. **9.** Entrer dans un ensemble en tant qu'élément constitutif. *Parties qui forment un tout, un ensemble, une synthèse.*

- **Dans les sciences sociales.** La définition du langage commun est très intéressante car, à partir des différentes acceptions du mot, les propres comme les figurées, il est possible de retracer le débat autour de ce que c'est que former. Les définitions reportées ci-dessus montrent en premier lieu l'ancrage du mot à sa racine latine, « forma ». Former signifie donc avant tout donner une forme. Si nous considérons les définitions n°1 et 2, l'accent est mis sur l'idée de former en créant quelqu'un ou quelque chose. Dans son ouvrage « Frankenstein pédagogue »<sup>xvi</sup>, Philippe MEIRIEU parle du mythe de la formation comme la fabrication d'un homme par un autre homme. Pour certains, l'éducation est en effet une création, un désir de maîtrise de l'autre. Mais la littérature nous a montré que ce modèle est impossible : la créature de Frankenstein, Pinocchio ou encore Liza dans Pygmalion de Bernard Shaw finissent toujours par acquérir l'indépendance et devenir donc des êtres, certes formés par un autre, mais libres. Former consiste plutôt à transmettre à l'autre pour que cet autre imagine d'abord (déf. 3.), matérialise et coordonne ensuite les différents savoirs transmis selon ses propres images mentales (déf. 4). Le formé donne enfin un ordre, une organisation (déf. 5) à ses connaissances.

Tous les courants humanistes de l'apprentissage voient en ce sens le formé au centre de la formation, le formateur étant celui qui donne une forme, qui façonne le savoir pour en faciliter l'accès (déf. 6, 7 et 8). Philippe Meirieu évoque le terme employé par Hegel, la Bildung, (« construction ») pour distinguer la formation qui implique le développement de l'individu de la formation réduite à la somme des influences qu'un individu peut recevoir d'un maître<sup>xvii</sup>.

Marc Dennery parle de différence entre « former » et « formater », notamment pour dénoncer le développement croissant de formations qui visent à « améliorer » des qualités morales (ou les « savoir-être ») : « toutes ces dimensions de la personnalité font référence au bien et au mal. Il se cache derrière elle des jugements moraux »<sup>xviii</sup>. On forme à une posture professionnelle, on ne façonne pas le caractère des personnes par la formation : c'est à mon sens le postulat éthique du métier.

La définition n°9 est intéressante car elle introduit dans la notion de former l'activité d'ingénierie : il s'agit d'articuler des acteurs, des étapes, des processus, des stratégies qui vont former un tout. En ce sens, si l'on considère l'activité de formation au sens large, en revoyant le triangle pédagogique de Jean Houssaye, sa finalité est de produire un changement et des apprentissages en créant des relations cohérentes entre le formé, le formateur, le savoir. Former est alors aussi faire rencontrer les attentes des apprenants, des formateurs et des commanditaires (Jean-Pierre Boutinet)<sup>xix</sup>.

#### 4) DISPOSITIF





- **Dans le langage commun.** -1314 adj. « qui prépare », du lat. *dispositus*→disposer(...) Ensemble de moyens disposés conformément à un plan.
- **Dans le domaine de la formation.** Un dispositif de formation est :
  - *Un ensemble de prestations...* : c'est-à-dire une composition d'éléments différents, un assemblage inédit de prestations ou d'actions déjà existantes ;
  - *...organisées dans le temps et dans l'espace* : le dispositif est planifié et géré selon des délais et des variables matérielles-logistiques ;
  - *...pour répondre à la demande d'un commanditaire, pour une population précise<sup>xx</sup>* : à l'origine d'un dispositif il y a toujours une commande à laquelle il faut répondre. Du point de vue du processus cognitif, l'analyse de la demande est donc le préalable à tout dispositif de formation. Celui-ci est par définition inédit dans la mesure où il est construit à partir d'éléments conjoncturels (stratégies et finalités d'une organisation, problématiques du commanditaire, caractéristiques socio-professionnelles des groupes à former, taille du dispositif...).

Tous ces éléments sont assemblés dans un système cohérent qui présuppose une négociation avec le commanditaire et le public à former, tout au long des grands temps de la formation (positionnement, apprentissage et formation). Un dispositif de formation est donc souple, c'est un objet mouvant dont le processus de conception et de réalisation est itératif, comme tout processus qui implique des moyens humains et non pas des machines.

En formation, un dispositif traduit une organisation générale des apprentissages selon des stratégies pédagogiques négociées, grâce à la mobilisation de solutions technologiques et de ressources pédagogiques ad hoc.

Anne-Lyse Ulmann distingue trois ingrédients dans un dispositif de formation :

- 1) Le dispositif est porté par des acteurs. Les tensions entre les acteurs sont déterminées par les écarts entre les représentations de la finalité du dispositif par chacun de ceux-ci. Le pilote du dispositif doit savoir écouter, tenir compte et utiliser les points de vue de différents acteurs, savoir organiser et faire évoluer le débat.
- 2) Un dispositif s'inscrit toujours dans une organisation : le dispositif est toujours tributaire d'une organisation ou d'une institution. Le contexte organisationnel et culturel dans lequel le dispositif évolue est fondamental.
- 3) Le dispositif renvoie toujours à une dimension souterraine de l'organisation. Il existe des règles informelles dans chaque métier et dans chaque organisation qu'il faut savoir prendre en compte. Une organisation n'est jamais transparente, elle a des zones d'ombre qui lui permettent souvent de fonctionner.

Si le dispositif est constitué de plusieurs actions qui vont s'encastrent pour viser une finalité, le point critique est l'enchaînement de celles-ci.

- **Quand mettre en place un dispositif ?**
  - 1) En cas de récurrence d'un problème
  - 2) Le problème concerne plusieurs individus
  - 3) Le dispositif répond à un enjeu stratégique
  - 4) Le dispositif implique les partenaires sociaux, sur une question de grande portée.
  - 5) Lorsqu'on effectue un diagnostic qui révèle l'un de ces quatre enjeux et non pas uniquement l'acquisition d'un savoir sur un point précis.

Deborah PANIGADA

Le dispositif suppose que l'on acquiert des savoirs et des savoir-faire dans un cadre organisationnel plus large et qui implique des enjeux sociaux.

## DEUXIEME PARTIE/LA DEMANDE ET L'OFFRE EN FORMATION



#### 4) BESOINS, ENVIES, COMMANDE ET DEMANDE

- **Dans le langage commun**, un besoin est une « exigence née de la nature ou de la vie sociale (...) ; II. Ce qui est nécessaire ». Peut indiquer également III. « un état de privation (*être dans le besoin*). Synonymes : appétence, appétit, désir, envie, nécessité. »
- **Dans le langage de la formation**, un besoin est, comme dans le langage commun, issu d'une exigence née de la vie sociale, et plus précisément de la vie socio-professionnelle. Autrement dit, *le besoin n'est pas une fin en soi : son existence est intimement liée à un contexte et il est induit par des facteurs internes ou externes à l'entreprise.*

Deuxièmement, *un besoin peut exister sans qu'il soit exprimé.* Inversement, ce que l'on désigne communément comme « le recueil des besoins en formation » par les acteurs d'une l'organisation, est en réalité une simple opération d'explicitation de la demande par ces derniers. Celle-ci ne traduit pas nécessairement des besoins. En effet, alors que certaines demandes seront de vrais besoins de formation, d'autres seront des envies ou des désirs. Le travail du responsable formation consiste à analyser le contexte d'une organisation pour en faire émerger les besoins de formation et les distinguer des autres formes d'expression des acteurs de l'organisation. En ce sens, le terme « besoin » tel qu'il est employé dans le domaine est très différent du mot commun. Par ailleurs, le dictionnaire propose des mots tels que « désir ou envie » en tant que synonymes. Or ces notions sont parfois antinomiques à celle de besoin dans le langage de la formation.

Alain Meignant soulève ainsi deux questions liées aux besoins de formation<sup>xxi</sup> :

- Les lois sur la formation professionnelle rendent la notion de besoin très ambiguë, et la rapprochent de celle d'envie ou de désir. En effet, certains dispositifs tels que le DIF ou le CIF, mis en place à l'initiative du salarié, rendent ce dernier autonome vis-à-vis de l'expression de ses besoins de formation.
- Le glissement vers une définition autonome des besoins du salarié peut creuser davantage les inégalités salariales. En effet, les salariés les mieux formés, connaissant davantage leurs droits, savent mieux exprimer leurs besoins de formation. Ils accèdent ainsi plus facilement aux différents dispositifs existants, tandis que les salariés les moins « outillés » et les plus fragiles bénéficient moins souvent des dispositifs de formation.

La mise en place d'un plan de formation en entreprise est pour Alain Meignant *une dialectique entre envie et besoin*. Ainsi, la définition des axes stratégiques de formation est un travail de négociation entre les différents acteurs du plan (dimension sociale du besoin). Celui-ci doit aboutir à des solutions qui prennent en compte la dimension opérationnelle du besoin, qui est un « manque à combler nécessitant une action ». En ce sens, les usages technique et commune du terme se rejoignent : le besoin doit exprimer une nécessité, un « état de privation » auquel la formation peut apporter une solution. En ce sens, d'autres solutions que la formation sont envisageables (recrutement, changement des modes de production...). Il est donc important de préciser qu'il s'agit d'un besoin « de formation » car la formation n'est qu'une réponse parmi d'autres.

Ainsi, lorsqu'un commanditaire passe sa commande, il décrit sa propre vision des actions nécessaires, en termes de formation, pour réaliser la stratégie de l'organisation. Autrement dit, le commanditaire exprime sa demande selon la réponse qu'il aura donnée à la question suivante : *Comment répondre aux défis extérieurs en tenant compte des forces et faiblesses de mon environnement intérieur ?*

Si du point de vue de la dimension sociale le besoin est une dialectique entre envies et besoins, la dimension opérationnelle traduit donc la *dialectique entre environnements externes et environnements internes*.

Le travail de l'ingénieur de formation est d'analyser la commande (la lecture que le commanditaire fait de ses propres besoins), et d'en extraire la vraie demande (ce qu'il est nécessaire de mettre en place pour réaliser la stratégie du client). Demande et commande peuvent être plus ou moins proches, selon les situations.

## **5) L'ANALYSE DES BESOINS : APPEL D'OFFRES ET CAHIER DES CHARGES.**

L'analyse des besoins est formalisée par deux livrables : l'appel d'offres et le cahier des charges. Le premier décrit la demande du commanditaire, le deuxième est la réponse du candidat, qui analyse et interprète la commande.

Pour Alain Meignant, l'analyse du besoin consiste à proposer la meilleure solution entre les résultats attendus et les coûts. Cette analyse est quelque part une étude de faisabilité de la commande qui peut conduire à l'impossibilité, la proposition d'alternatives ou bien la réalisation de la prestation sur la base des éléments contractuels du cahier des charges. Ainsi, ce dernier document répond à la question suivante : « *pour passer du niveau de connaissances X à un niveau Y, compte tenu du niveau de la population réelle concernée, quel est le temps moyen nécessaire de formation ?* ».

Appel d'offres et cahier des charges sont, encore une fois, deux termes d'une dialectique, la matérialisation d'un dialogue et d'une négociation entre commanditaire et prestataire. Ces outils de travail et de dialogue sont plus ou moins formels et contractuels, selon le contexte juridique et économique de la commande (établissement public soumis au code des marchés publics ou bien entreprise privée).

L'appel d'offres est l'outil par lequel le maître d'ouvrage remet au maître d'œuvre ce qui est attendu. Il est défini notamment lorsqu'une entreprise veut mettre en place un dispositif de formation pour un ensemble de salariés, par le biais d'un centre de formation interne ou bien par un partenaire extérieur.

Pour permettre au candidat de transmettre une proposition pertinente, l'appel d'offre doit décrire la stratégie du commanditaire (la formation n'étant pas une fin en soi, le dispositif s'inscrit dans un projet plus vaste qui doit être porté à la connaissance des candidats). Il doit également décrire de façon précise le problème à résoudre ou l'amélioration souhaitée, la population concernée, les objectifs de formation, les exigences logistiques liées aux prestations de formation. Il peut préciser des éléments de contenu et le chiffrage du projet. Il est également conseillé de communiquer aux prestataires « les règles du jeu », c'est-à-dire les critères de jugement des offres. Ceux-ci seront, dans la mesure du possible, pondérés, synthétiques et opérationnels.

L'appel d'offres doit donner des informations précises tout en laissant une certaine liberté de réponse aux prestataires, qui doivent interpréter la demande et donner leur vision du projet.

L'analyse des besoins peut être réalisée selon différentes méthodes, selon le facteur inducteur dominant pris en compte. Dans tous les cas, cette opération doit être fondée sur quatre piliers :

- 1) L'interprétation de la commande par différentes sources (études de l'appel d'offres, interview avec le commanditaire, analyse du contexte...) ainsi qu'une identification des risques liés au projet de formation.
- 2) Le repérage des acteurs-clé
- 3) Le recueil et l'exploitation d'informations pour comprendre l'organisation et ses enjeux (documents internes, analyse du travail, de référentiels...)
- 4) La formulation d'un projet pédagogique et des actions d'accompagnement.

Ces piliers représentent autant d'étapes du travail de l'ingénieur. Il s'agit un mouvement itératif, qui suppose donc un retour constant sur chaque étape et une dynamique de définition et de redéfinition tout le long du dispositif.

Pour résumer, voici quelques définitions synthétiques, proposées par Marc Denner<sup>xxii</sup>, que je propose de lire « en miroir » pour en apprécier la complémentarité:

|   |   |
|---|---|
| <b>Appel d'offres</b><br>Document à adresser aux organismes de formation pour qu'ils prennent connaissance du projet et puissent faire une proposition répondant aux attentes de l'entreprise. Il s'agit donc d'un moyen d'information de l'entreprise vers le marché de la formation.  | <b>Cahier des charges</b><br>Document contractuel fixant les modalités d'exécution d'une action de formation. Ce document contient les éléments administratifs, pédagogiques, financiers et organisationnels pour atteindre des objectifs déterminés (AFNOR).   |
| <b>Commanditaire</b><br>Personne étant à l'origine de la demande de formation. Il s'agit généralement d'un responsable opérationnel souhaitant réaliser une formation afin d'améliorer une situation existante dégradée ou pouvant être sensiblement améliorée. Le commanditaire n'est pas forcément la personne payant la prestation de formation. | <b>Analyse de la demande</b><br>Processus intellectuel par lequel le chef de projet analyse avec précision le problème posé par le commanditaire. Dans 99% des cas, la demande est exprimée par le commanditaire en termes de problème de formation, le chef de projet doit donc être en mesure d'analyser les problèmes de performance qui se cachent derrière cette demande et de s'assurer que la formation pourra contribuer efficacement à résoudre ces problèmes. |

- 
- <sup>i</sup> Saussois, J-M., 2007, « Théorie des organisations », Edition La Découverte
- <sup>ii</sup> Barbier, J-M., 2009, « Ingénierie et formation : détermination d'objectifs, élaboration de projets, évaluation d'action, évaluation de transfert », in Barbier, J-M ; Bourgeois, E. ; Chapelle, G. ; Ruano-Borbalan, J-C. (dir.) « Encyclopédie de la Formation », Edition PUF – Demos Group.
- <sup>iii</sup> Barbier, J-M., 2009, « Ingénierie et formation : détermination d'objectifs, élaboration de projets, évaluation d'action, évaluation de transfert », in Barbier, J-M ; Bourgeois, E. ; Chapelle, G. ; Ruano-Borbalan, J-C. (dir.) « Encyclopédie de la Formation », Edition PUF – Demos Group, p.456.
- <sup>iv</sup> Toutes les définitions citées dans les parties « usage commun » sont tirées du Petit Robert de la langue française, éd. 2000.
- <sup>v</sup> Barbier, J-M., 2009, « Ingénierie et formation : détermination d'objectifs, élaboration de projets, évaluation d'action, évaluation de transfert », in Barbier, J-M ; Bourgeois, E. ; Chapelle, G. ; Ruano-Borbalan, J-C. (dir.) « Encyclopédie de la Formation », Edition PUF – Demos Group, p.456.
- <sup>vi</sup> Enlart, S. ; Jacquemet, S., « Préalables à l'ingénierie de formation », 2007, Carnets des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.
- <sup>vii</sup> Ibid., p. 459 et suivantes.
- <sup>viii</sup> Dennery, M. ; « Piloter un projet de formation », 2008, Collection formation permanente, ESF Editeur.
- <sup>ix</sup> Ibid.
- <sup>x</sup> Reynaud, J-D., 2001, « Le management par les compétences : un essai d'analyse », in « Sociologie du travail n°43 »
- <sup>xi</sup> Demos, « Savoir faire et compétences : comment apprendre et former ? »
- <sup>xii</sup> Leplat, J., 1988 « Les habiletés cognitives dans le travail », in Perruchet, P. (dir) « Les automatismes cognitifs », Madraga éditeur
- <sup>xiii</sup> Parlier, M., 2004, « Les démarches compétences », Editions de l'Anact.
- <sup>xiv</sup> Zarifian, P., 1999, « Objectif compétence », Editions Liaisons Sociales.
- <sup>xv</sup> Schwartz, Y., 1997, « Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble », in « Education Permanente » n°133/1997
- <sup>xvi</sup> Meirieu, P. « Frankenstein pédagogue », 2011, ESF Editeur.
- <sup>xvii</sup> Ibid., p. 38
- <sup>xviii</sup> Dennery, M. ; « Piloter un projet de formation », 2008, Collection formation permanente, ESF Editeur, p. 32.
- <sup>xix</sup> Boutinet, J-P., « Pif, Paf, Pof : le projet en formation », in « Eduquer et former », 2008, Editions Sciences Humaines.
- <sup>xx</sup> « Vocabulaire de l'ingénierie de formation », 2001, Projet Polyfemo, FSE.
- <sup>xxi</sup> Meignant, A. ; « Manager la formation. Quoi de neuf après la réforme ? », 2009, Editions Liaisons, page 115 et suivantes.
- <sup>xxii</sup> Dennery, M. ; « Piloter un projet de formation », 2008, Collection formation permanente, ESF Editeur, p. 205 et suivantes.