

**Le programme d'appui de l'Union européenne pour la région de la PEV-Sud
EUROPEAID/133918/C/SER/MULTI**

Amélioration de l'environnement des affaires dans la région sud de la Méditerranée

« Séminaire National pour l'Algérie »

Concept Paper

« L'Analyse des besoins en formation »

Préparé par Claude Vasamillet

17 Juin 2014



Ce projet est financé
par l'Union Européenne



Un projet mis en œuvre par
GIZ IS and Eurecna

Clause de non-responsabilité

Le contenu du présent rapport relève de la seule responsabilité de l'équipe d'assistance technique du projet dirigé par GIZ IS comprenant Eucna et ne peut en aucun cas être considéré comme reflétant l'avis de l'Union européenne.

SOMMAIRE

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. INTRODUCTION | 2 |
| 2. ANALYSER LES BESOINS ET LES COMPETENCES DES ENTREPRISES | 2 |
| 3. L'INGENIERIE DE FORMATION | 2 |
| 4. LA COMPETENCE | 3 |
| 5. LES ETAPES D'UN PLAN DE FORMATION | 3 |
| 6. LA NOTION DE SYSTEME | 4 |
| 7. LA REGULATION DU SYSTEME | 7 |
| 8. LA POLITIQUE DE FORMATION ET L'ENTREPRISE | 9 |
| 9. L'EVALUATION DES COMPETENCES | 9 |
| 10. L'ANALYSE DES BESOINS | 12 |
| 11. ANALYSE DES ACTIVITES PROFESSIONNELLES ET | 13 |
| 12. L'ACCES A LA FORMATION ET SON ORGANISATION | 15 |
| 12.1. La manière de faire traditionnelle | 15 |
| 12.2. Une approche plus systématique et plus rationnelle : le TWI | 16 |
| 12.3. Acquisition de connaissances par les technologies de la communication (MOOC's) | 17 |
| 12.4. Une bonne pratique à généraliser | 17 |

1. INTRODUCTION

L'Algérie a alloué des ressources importantes à la promotion de l'entrepreneuriat et au soutien des PME dans le cadre d'une politique globale. L'évaluation réalisée par l'Union européenne (UE), l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), la Fondation européenne pour la formation (ETF) et la Banque européenne pour l'investissement (BEI) aboutit au constat que de nombreux aspects sont à revoir, dont « l'amélioration des compétences des entreprises et l'innovation ». Selon l'évaluation présentée à Alger durant le séminaire de juin 2014, « il existe des lacunes importantes au niveau des politiques, en particulier en ce qui concerne la coordination institutionnelle et l'absence de ligne directrice stratégique ... les services de l'Etat ne disposent que d'une information réduite sur les besoins des entreprises privées».

Notre exposé vise à apporter quelques suggestions afin de contribuer à la cohérence au niveau des éléments du système "entrepreneuriat" tant en ce qui concerne l'analyse des compétences que de l'analyse des besoins de formation et de l'organisation des formations.

Le présent exposé a pour but de :

- Fournir un cadre conceptuel et opérationnel afin d'identifier les besoins de formation et définir les objectifs et les moyens à mettre en œuvre pour transférer les compétences utiles à l'entreprise, choisir les stratégies et méthodes de formation ainsi que les procédures d'évaluation des résultats dans une perspective systémique de régulation.
- replacer les concepts de compétence, d'analyse des besoins, de régulation au sein du plan global de formation.

2. ANALYSER LES BESOINS ET LES COMPETENCES DES ENTREPRISES (PME/TPE)

Une analyse des compétences indispensables pour diriger l'entreprise, la rendre performante et compétitive aboutit à la définition de besoins de formation au niveau des managers et du personnel administratif et technique. Les compétences et les besoins de formation doivent être analysés selon une approche systémique que nous allons préciser dans le cadre de l'ingénierie de formation, ingénierie de formation qui est au carrefour de quatre domaines : (1) l'ingénierie de projet; (2) Le Transfert de Compétences et (3) la pédagogie des ressources humaines et des moyens et (4) l'approche systémique.

3. L'INGENIERIE DE FORMATION

L'ingénierie de formation concerne l'étude, la conception, la réalisation et le suivi d'une formation et envisage donc les aspects politiques, techniques, économiques, financiers, monétaires et sociaux, les stratégies, méthodes et outils d'analyse des besoins et de transfert de compétences, l'adaptation ou la conception et l'expérimentation des moyens et des outils de formation dans une logique de capitalisation des efforts consentis et d'optimisation des formations et des coûts.

4. LA COMPETENCE

La compétence est l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de capacités afin d'accomplir un rôle, une fonction ou une tâche, un travail ou une activité significative. C'est une combinaison de savoirs, savoir-faire et savoir être et comporte donc des aspects cognitifs, psychomoteurs et affectifs. L'Approche Par Compétences (APC) qui nous est venue des Etats Unis à travers le Canada, vise à introduire l'univers de la vie réelle dans l'enseignement et dans la formation. Notons au passage que dans l'enseignement, cette approche par compétences fait l'objet de nombreuses critiques de la part des enseignants qui, malgré un imposant travail réalisé en amont de la formation par des spécialistes, ne leur fournit aucune aide didactique ni aucun matériel favorisant l'apprentissage en classe, l'harmonisation et l'évaluation des compétences censées être acquises par les apprenants. Néanmoins, avec cette approche, la référence devient l'activité elle-même et non plus le « savoir ». Dans cette perspective, la formation et l'enseignement sont centrés sur ce que la personne en formation doit pouvoir faire et non sur la connaissance de ce qu'elle doit faire. L'apprentissage à l'esprit d'entreprise avec des applications en situation réelles ou simulées devrait constituer une priorité dans tous les programmes d'éducation à tous les niveaux de l'enseignement puisque le développement des PME/TPE constitue une priorité et que le pays doit développer les compétences entrepreneuriales et promouvoir la création et d'entreprises... L'une des bonnes pratiques en ces domaines est le Programme pour l'Innovation et l'esprit d'Entreprise (PIE), l'un des programmes spécifiques qui entend soutenir l'innovation et les PME/TPE dans l'UE. Ce programme devrait être étendu aux autres pays et enseigné dans les écoles. Une autre initiative intéressante est l'Agence de Stimulation Economique, L'ASE créée en Belgique, dans le cadre du Plan Marshall, à l'initiative du Ministre wallon de l'Economie. Cette agence structure et coordonne l'animation du développement économique, stimule l'Esprit d'Entreprendre et les attitudes entrepreneuriales des jeunes, notamment en accompagnant les acteurs du monde de l'enseignement. L'Agence forme des agents de sensibilisation (des enseignants détachés par la Communauté française de Belgique qui accompagnent les acteurs du monde de l'enseignement, tous niveaux et réseaux confondus). Sur le terrain, dans les Etablissements d'enseignement, ces enseignants assurent la liaison avec les acteurs du développement économique et avec les entreprises. Les coordinateurs de l'agence intègrent l'Esprit d'Entreprendre dans les thématiques proches telles que l'information et la formation à la création d'entreprises. Pour plus d'information concernant ces bonnes pratiques, voir (<http://www.tousdesas.be/contacts.php> et (www.tousdesas.be/actions.php). L'Agence organise aussi des animations en classe, visant à développer les attitudes entrepreneuriales des jeunes. au niveau de l'enseignement primaire : «Capt'en» et «Notre commune», au niveau de l'enseignement secondaire : «J'entreprends@school» - «J'entreprends@school 12-14» - «Explorado» - «Mini-entreprises» - «Dream» - «Créactivetoi» et aussi au niveau de l'enseignement supérieur : «Créactivetoi» - «ID-EE» - «YEP» - «Les Clubs Etudiants Entrepreneurs»

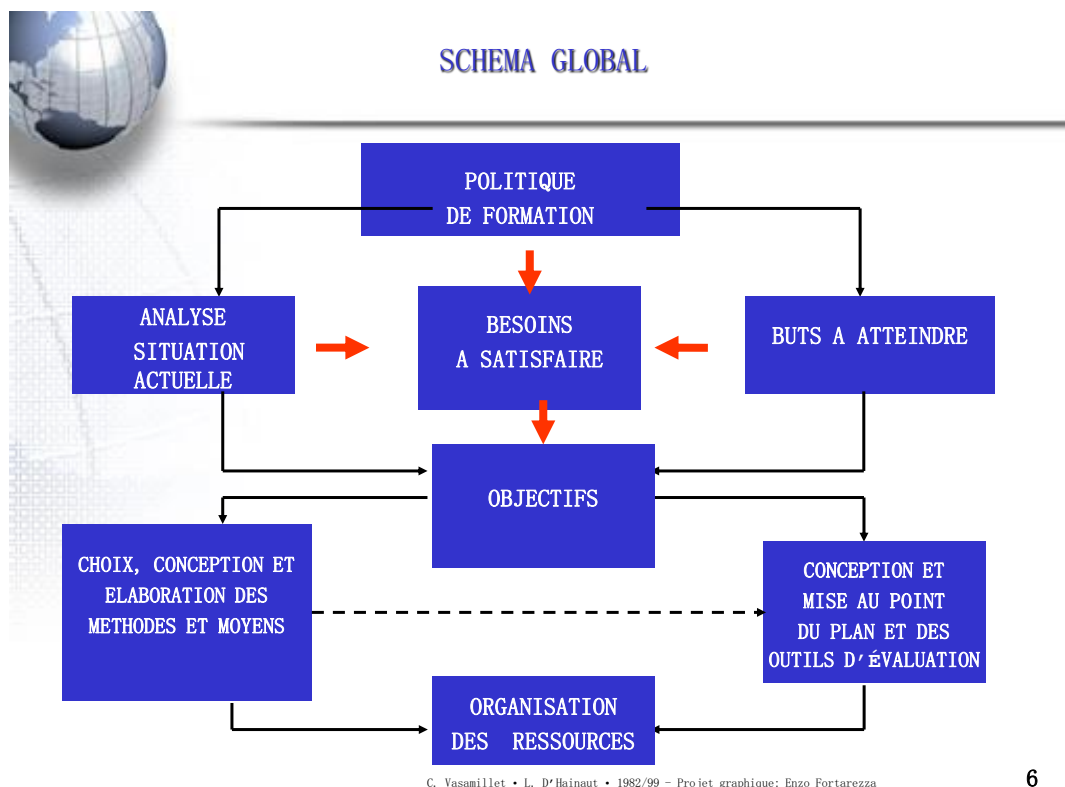
Note : le gouvernement de la Région wallonne (Belgique) a décrété un ensemble de mesures, baptisé «plan Marshall », visant à relancer l'économie et l'emploi (région de 3,3 millions d'habitants - investissement de 1,4 milliard d'euros). Le plan wallon, nommé d'après le programme de reconstruction de l'Europe financé par les Etats-Unis après la Seconde guerre mondiale, a pour principal objectif de «stimuler l'activité », notamment en favorisant la recherche et l'innovation et en améliorant la formation

5. LES ETAPES D'UN PLAN DE FORMATION

Une formation bien conçue, qu'elle soit générale, technique ou professionnelle est une activité complexe, particulièrement dans le milieu des entreprises. Pour la réussir, il est indispensable de bien la préparer. C'est le seul moyen d'éviter les mauvaises surprises, les erreurs coûteuses, les frustrations et les échecs. Un plan de formation aussi appelé "curriculum" est un document qui spécifie :

- les résultats attendus d'une formation (enternes d'objectifs observables et/ou mesurables)
- comment on contrôlera les résultats obtenus (plan et critères d'évaluation, tests, exercices, etc.)
- ce que l'on fera pour les obtenir (méthodes, moyens, situations dans lesquelles placer l'apprenant)

Le plan de formation doit partir d'une politique claire de formation cohérente avec les politiques nationale; d'une analyse de la situation de départ et des résultats attendus afin de définir les besoins de formation. La conception d'un plan de formation comporte les huit étapes suivantes :



6

6. LA NOTION DE SYSTEME

Depuis les années 60, s'est développée et s'est perfectionnée une nouvelle manière de concevoir les organisations et les actions complexes, y compris les formations. Il s'agit d'un vaste mouvement qui a consisté à considérer non seulement chacun des éléments qui interviennent dans une action ou une organisation mais aussi d'accorder une attention particulière aux interactions entre les divers éléments et d'envisager la globalité non seulement comme la somme des éléments mais comme un tout ayant ses propriétés propres. Dans cette perspective on n'envisage pas seulement les objets isolés mais on tient compte du fait qu'un élément peut être influencé par la structure d'ensemble formée par les

autres éléments et que cet élément peut lui-même influencer la totalité du système et le changer dans sa globalité.

La théorie générale des systèmes fondée par le biologiste K.L. von Bertalanffy est à la base de cette conception. C'est à la fin des années soixante et au début des années soixante-dix qu'elle a été appliquée dans le domaine de la formation sous la dénomination d' "approche systémique". Elle avait déjà été appliquée avec succès dans les domaines de l'économie et de la gestion des entreprises. C'est aussi en grande partie au départ de cette conception que c'est développé l'écologie.

Von Bertalanffy et ses successeurs (Fagen, Hall, Ackoff) définissent un système comme :

| |
|-----------------------------------------------------------------------------|
| "un ensemble d'éléments en relation et les interactions entre ces éléments" |
|-----------------------------------------------------------------------------|

Le terme élément est très général et désigne tout composant d'un système: une substance chimique dans une cellule vivante, un matériau dans le stock d'une entreprise, un animal dans un biotope, un ouvrier dans un atelier, un apprenant dans un Centre de formation, un instructeur sur un chantier, un logiciel dans un bureau, etc. Il est bien évident qu'un entreprise, quelle que soit sa taille ou une simple action de formation au sein d'une PME/TPE par exemple, répond à la définition d'un système. On y trouve des éléments (la personne à former, le coach ou l'instructeur, le responsable de la formation, les matériaux et/ou le matériel, le contenu à apprendre, les compétences à maîtriser, les manuels techniques, les normes, etc.) qui sont en interaction : ce que fait l'apprenti dépend de ce que fait l'instructeur et vice versa. La présence ou l'utilisation d'un moyen ou d'une méthode dépend du responsable et de l'instructeur, etc.

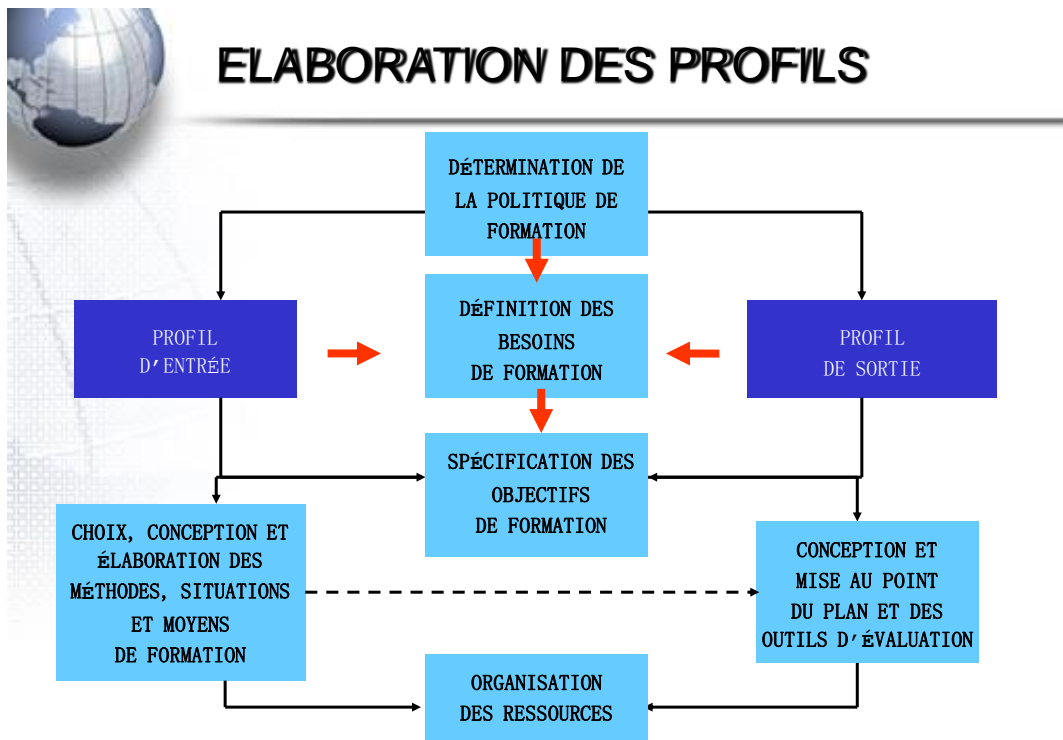
L'approche systémique envisage toutes les interactions possibles, par exemple : on sait que ce que fait l'apprenti dépend de l'instructeur mais dans les approches antérieures centrées sur l'instructeur, il était beaucoup moins évident que ce que faisait l'apprenti devait aussi avoir une influence sur ce que faisait l'instructeur. De même, les moyens de formation influencent évidemment ce que fait l'apprenti, mais dans une approche systémique centrée sur l'apprenti, ce que fait celui-ci a aussi une influence sur les moyens de formation qui sont par exemple revus, modifiés, perfectionnés ou remplacés en fonction des réactions des apprentis.

D'autre part, dans une perspective conventionnelle et particulièrement dans des institutions de formation ou dans certaines écoles techniques, la formation est déterminée par des contenus de matière et ne vise pas directement à former une personne qui devra s'intégrer dans un contexte professionnel particulier et ne tient pas compte directement de la politique de l'entreprise, ni des besoins spécifiques de cette entreprise. Par contre, dans une approche systémique bien comprise, telle qu'elle est pratiquée au sein des entreprises qui l'applique et selon des procédures rigoureuses, on envisage les rapports de la personne formée avec la globalité du contexte de cette entreprise et de l'environnement de celle-ci, c'est-à-dire le contexte économique, social, culturel et professionnel dans lequel la personne en formation va exercer les activités qu'elle apprend. Dans une perspective systémique, la formation est conçue comme une préparation à l'interaction avec le milieu. Elle vise à rendre la personne formée capable d'agir en fonction des contraintes et des ressources du milieu professionnel de l'entreprise, mais aussi à être capable d'agir sur l'environnement pour réaliser les finalités de la politique non seulement l'entreprise mais aussi la politique de développement définie à des niveaux supérieurs.

Les systèmes sont en continuelle évolution, ils sont le siège de transformations. C'est particulièrement le cas pour les systèmes humains et notamment dans les entreprises. Une transformation dans le système comporte trois composantes principales :

1. les éléments qui vont être transformés; on les appelle généralement les entrants (ou intrants ou encore input).
2. les éléments transformés qu'on appelle souvent sortants (output).
3. le processus de transformation, qui est l'ensemble des opérations par lesquelles les entrants sont transformés en sortants. Par exemple, dans une formation en entreprise, les entrants sont les employés recrutés ou le personnel nécessitant un perfectionnement. Le processus est constitué par la formation (le processus d'apprentissage); et les sortants sont les personnes formées ou perfectionnées aptes à occuper leur poste de travail ou remplir leurs fonctions avec maîtrise.

Ce qui définit le processus de formation, s'il s'est correctement réalisé, c'est la différence entre l'état final et l'état initial, entre le profil à l'entrée et le profil à la sortie de la formation. Et pour savoir dans quelle mesure le processus s'est réalisé, il faut donc observer ou mesurer l'état final, observer ou mesurer l'état initial et faire la comparaison (par différence) entre les deux.



C. Vasamillet • L. D'Hainaut • 1982/99 - Projet graphique: Enzo Fortarezza

46

Les entrants, avant la transformation se trouvent dans un état que l'on appelle "état initial". Par exemple les personnes à former, avant d'avoir reçu la formation sont dans un état initial de "non compétence" ou d' "ignorance". Les sortants après être passés par le processus se trouvent dans un état différent, qui résulte de ce processus et est appelé "état final". Par exemple, dans le cas d'un système de formation dite "sur le tas" en entreprise, les personnes, à l'issue du processus de formation, si la formation s'est réalisée, se trouvent dans un état de compétence (savoir, savoir-faire et savoir être) et aptes à occuper un poste, une fonction et réaliser des tâches avec efficacité au sein de l'entreprise.

Si on applique ce principe dans une formation dans l'entreprise, il faut donc mesurer à l'embauche, l'état initial de compétence des entrants (personnes à former) et en fin de formation, leur état final (les mêmes personnes, mais formées). Cette mesure à l'embauche doit se faire en fonction des compétences requises pour occuper la fonction ou le poste. Il est donc nécessaire de disposer d'une description des compétences réalisée suite à l'analyse des activités professionnelles. Cette analyse du travail doit être effectuée selon certaines méthodes et techniques (soit par observation directe soit par enquête ou encore par étude de référentiels décrivant les tâches) par des personnes occupant le poste ou ayant l'expérience des tâches à apprendre.

La différence permettra de déterminer ce qui a été appris et d'évaluer ainsi la réalité du processus d'acquisition de compétences. C'est ce que l'on fait dans les formations modulaires en faisant passer un prétest avant la formation et un posttest équivalent après la formation. Mais ce principe pourtant simple et qui paraît évident, n'est pour ainsi dire jamais appliqué dans les formations conventionnelles. Il est très frappant de constater que le fait de raisonner en termes généraux dans la perspective de l'approche systémique permet de mettre le doigt sur un défaut des approches conventionnelles telles que pratiquées dans les institutions de formation : on ne mesure pratiquement rien de l'état initial des personnes à former si bien qu'il n'est pas possible de définir le processus avec précision ni de savoir dans quelle mesure il s'est réalisé.

La définition d'un système n'implique en rien qu'un système doive poursuivre un but ou des objectifs. Une cellule vivante qui est un système complexe ne poursuit pas un but. Le système de réactions nucléaires complexes dans le soleil ne poursuit pas un but : contrairement à ce que disent certaines personnes qui ne connaissent que très superficiellement l'approche systémique et la théorie des systèmes, un système n'a pas nécessairement des objectifs prédéterminés. Cependant, la plupart des systèmes où interviennent les hommes sont organisés en vue d'atteindre des objectifs; on peut dire alors qu'il s'agit de systèmes finalisés.

Ce sont évidemment ceux-là qui nous intéressent tout particulièrement et parmi eux les systèmes de formation. Posons-nous la question maintenant de savoir qu'elle est la place des objectifs dans un système finalisé. La réponse est simple : les objectifs précisent explicitement ce que doit être l'état final. Par conséquent, ils déterminent implicitement aussi ce que doit être le processus conduisant à cet état final (puisque le processus est défini par la différence entre l'état initial et l'état final).

Il va sans dire que l'état final réel n'est pas toujours identique à l'état final attendu et c'est en comparant les deux qu'on peut évaluer les résultats du processus et l'efficacité du système. Plus l'état final réel se rapprochera de l'état final souhaité, plus les résultats seront bons et plus le système sera efficace. On voit bien ici le sens de l'évaluation : déterminer dans quelle mesure les résultats réels se rapprochent des résultats espérés.

7. LA REGULATION DU SYSTEME

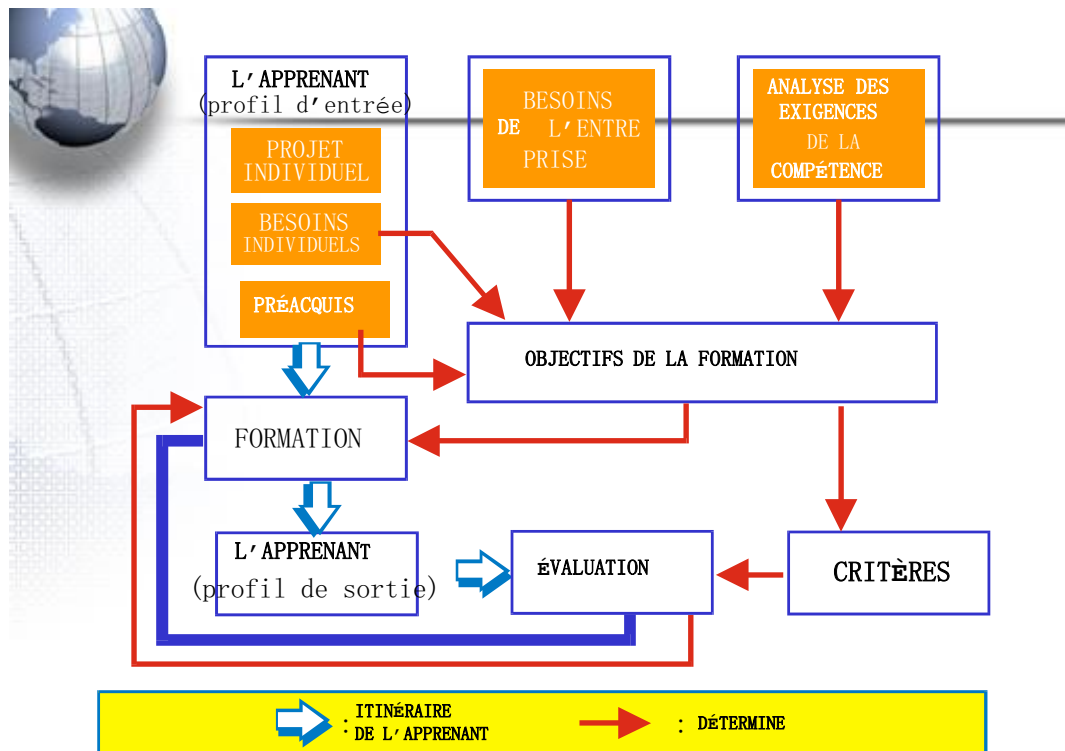
Quand on compare les résultats obtenus (état final réel) avec les objectifs (état final souhaité), il est évidemment bien rare qu'on ne constate pas une différence.

Bien souvent, dans les systèmes complexes les résultats espérés ne sont que partiellement atteints. Si le processus n'est pas définitivement terminé, on peut alors l'ajuster pour essayer de rapprocher les résultats obtenus des résultats attendus. Une telle "action de retour" s'appelle rétroaction ou "feedback". Grâce à cette action de retour, un système finalisé est constamment focalisé et recentré sur ses objectifs. L'ensemble du cycle de feedback s'appelle régulation. La régulation est un processus de recentrage sur les objectifs et comporte trois phases:

- observation ou mesure de l'effet de la formation (état de compétences final ou différence entre l'état final et l'état initial);

- comparaison avec les effets attendus, avec une mesure aussi précise que possible de l'écart entre les compétences à l'entrée et les compétences après la formation;
- rétroaction: c'est-à-dire réajustement de la formation (remédiation ou rattrapage) pour atteindre les effets escomptés.

Dans une formation conventionnelle, l'évaluation se fait principalement à la fin du processus (évaluation dite sommative) et elle ne peut donc pas être utilisée pour réajuster l'action et obtenir de meilleurs résultats. Les formateurs traditionnels ne sont pas portés à remettre en cause leur enseignement, ce qui fait qu'ils n'exploitent guère dans les formations suivantes, l'écart qu'ils ont éventuellement pu observer entre les résultats attendus et ceux obtenus.



C. Vasamillet • L. D'Hainaut • 1982/99 - Projet graphique: Enzo Fortarezza

Une régulation permanente du processus de formation évite les échecs et les frustrations et constitue une pédagogie du succès. Une évaluation a lieu après chaque apprentissage important, ce qui permet à l'apprenti de se corriger sans attendre la fin du processus d'apprentissage (évaluation formative).

Au niveau des politiques concernant le système entrepreneurial, une perspective systémique et la régulation qu'elle implique permettrait de remédier aux dysfonctionnements constatés dans le rapport récent : offre insuffisante de l'apprentissage à l'esprit d'entreprise qui n'est pas considéré comme une compétence clé; les cycles primaires et moyens l'ignorent et cet esprit d'entreprendre n'est pas systématiquement intégré dans l'enseignement supérieur; peu d'accès à l'information par les petites entreprises; fragmentation et manque de coordination des politiques publiques; les fonds mobilisés ne sont pas adaptés aux petites entreprises; les procédures administratives et bureaucratiques entravent la mise en œuvre des instruments budgétaires; les services de soutien ne couvrent pas toutes les régions; il y a peu de concurrence interne parmi les prestataires de services; absence de base de données centrales disponible en ligne; les services mis en place ne contribuent pas efficacement à la création de nouvelles entreprises.

Au niveau macro, une approche systémique et la régulation qui en découle, permettrait de réaliser la cohérence du système (l'économie algérienne) et de ses éléments (les organismes, les entreprises, les prestataires de services, la formation permanente, la formation technique et professionnelle, les universités, les cycles d'enseignement, les formateurs et instructeurs, le personnel des entreprises et des agences, banques de données, programmes de soutien et de formation, etc.)

8. LA POLITIQUE DE FORMATION ET L'ENTREPRISE

Au niveau macro se situe la politique nationale en matière de développement de l'entrepreneuriat tandis qu'au niveau micro on envisage les valeurs propres à chaque entreprise. Voici quelques exemples de valeurs générales et de valeurs propres aux entreprises.

Exemples de valeurs générales :

Secrétaires Artisans Mécaniciens

discrétion,,ponctualité,,ordre, initiative, honnêteté, soin, rapidité, présentation soignée, propreté, disponibilité, travail bien fait, respect de la tradition, promotion de la modernité, qualité de la vie, sécurité, justice, etc.

Exemples de valeurs pour une PME/TPE:

Secrétaires Artisans Mécaniciens

être compétitive, valorisation des ressources locales, satisfaction du personnel, initiative, efficacité du service, prévention des accidents, développement de l'entreprise sur le plan local ou sur le marché international, qualité des services, qualité des relations humaines, respect de l'environnement qualité du travail, valorisation des ressources, épanouissement des individus, respect des procédures, à l'écoute du personnel, qualité du travail, application des règles d'hygiène et de sécurité, promotion du développement des compétences, de la culture entrepreneuriale, accroître la productivité, etc.

Au niveau micro, la politique de l'entreprise génère des décisions ou intentions formulées par le chef d'entreprise qui orientent les activités de l'entreprise, déterminent les compétences des employés et de la main d'œuvre et indiquent les priorités. Ces décisions influencent aussi le recrutement du personnel et les moyens à mettre en œuvre au sein de l'entreprise. Notons que certaines valeurs sont incompatibles et qu'il faut par exemple choisir entre rendement et qualité, rapidité ou efficacité, qualités ou coût de production.

L'approche systémique met aussi l'accent sur l'adaptation continue de l'action à la réalité observée et aux résultats obtenus, elle accorde beaucoup d'importance aux interactions entre les différentes composantes de cette action.

9. L'EVALUATION DES COMPETENCES

Pour évaluer les compétences par exemple des employés d'un hôtel, nous avons retenu 20 critères qui permettent de situer le degré de maîtrise d'un comportement en se référant à des sous-critères ou indicateurs de niveau de compétence. À chaque sous critère correspond un degré de l'échelle à cinq classes. Prenons par exemple le critère "réception d'un client". Un réceptionniste doit pouvoir accueillir le client et l'enregistrer selon les procédures. Il doit être présentable, etc. Nous pouvons retenir disons les comportements essentiels qui caractérisent la fonction et pratiquer une observation de ces comportements afin de les situer dans l'échelle à cinq classes.



RECEPTIONNISTE D'HOTEL

- a Présente un aspect corporel et vestimentaire impeccable, enregistre les arrivées selon les procédures, vérifie les factures, répond aux clients dans leur langue (arabe, français, anglais, français, espagnol), etc.
- b Présente un aspect corporel et vestimentaire impeccable, effectue les prestations essentielles correctement, ne commet que quelques erreurs peu importantes et facilement rectifiables, etc.
- c Présente un aspect corporel et vestimentaire presque impeccable, commet plusieurs erreurs dont certaines peuvent avoir des conséquences peu importantes
- d Présente un aspect corporel et vestimentaire négligé, commet des erreurs aux conséquences importantes, etc.
- e Présente un aspect corporel et vestimentaire incompatible avec sa fonction, commet des erreurs flagrantes (indispose les clients, néglige les procédures, etc.)

C. Vasamillet • L. D'Hainaut • 1982/99 - Projet graphique: Enzo Fortarezza

Cette façon de procéder convient particulièrement à l'évaluation des compétences dans une PME/TPE ne disposant pas de personnel qualifié d'analyse de travail mais de personnes expérimentées qui après une brève mise au courant (formation pédagogique accélérée sur le tas par un psychopédagogue d'entreprise) peuvent réaliser et utiliser de telles grilles de compétences.

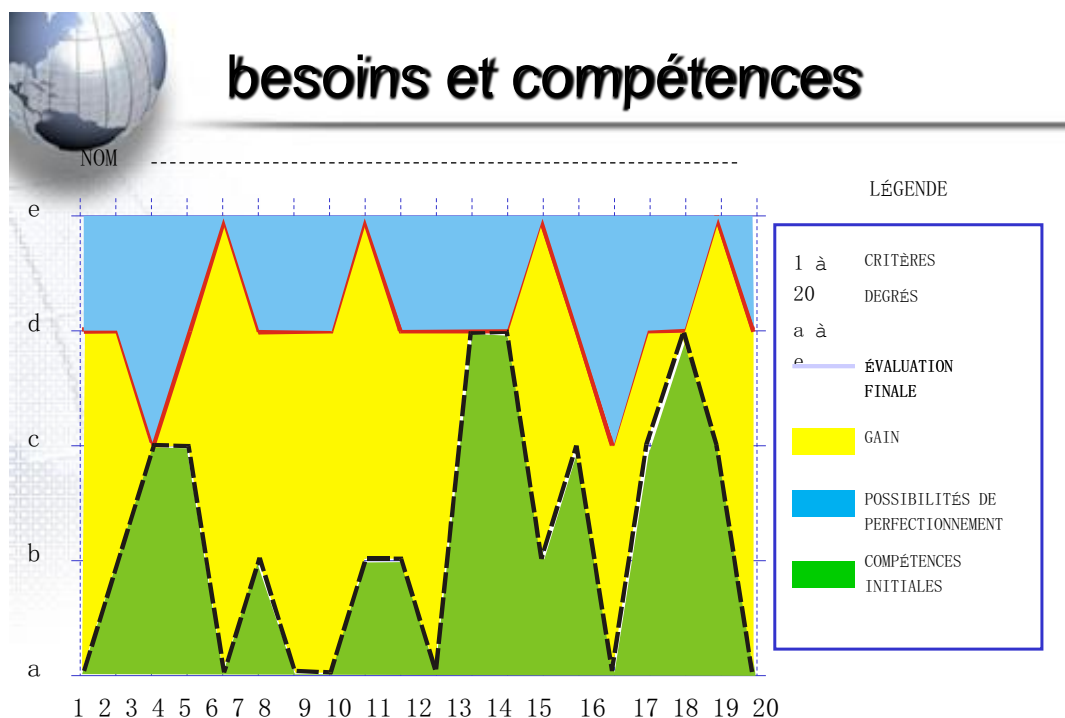
Notons que plusieurs entreprises peuvent se regrouper pour réaliser de telles grilles et mutualiser leur travail d'observation.

Les degrés de l'échelle permettent en observant le comportement de l'employé, de situer sa performance allant de la non maîtrise (e) à l'excellence (a) en passant par l'insuffisance de maîtrise (d), la maîtrise disons acceptable (c) et la bonne maîtrise (b). Ces considérations étant bien entendu empreintes d'une certaine subjectivité mais pouvant néanmoins être très utiles dans le cas d'une formation rapide en situation. En effet, l'utilisation de cette grille que nous pourrions qualifier de polyvalente est utile à plusieurs niveaux :

- **diagnostique et analyse des compétences** : les critères retenus (une vingtaine par exemple) identifient les compétences essentielles de la fonction évaluée. Dans le cas du personnel hôtelier, on pourrait ainsi évaluer en plus du réceptionniste, le garçon de salle, le voiturier, la femme de chambre, etc. La grille permettant une évaluation des comportements avant, pendant et après la formation.
- **analyse des besoins** : le positionnement à l'un des niveaux inférieur au niveau d'excellence permet de recenser les besoins de formation d'un employé mais aussi de l'ensemble du personnel d'un complexe hôtelier et en rassemblant tous les profils, les besoins en formation de tous les personnels de plusieurs établissements au niveau régional par exemple (voire national).
- **motivation** : un employé se situant à un certain niveau ressentira le désir de progresser vers les niveaux supérieurs pour atteindre l'excellence.

- **formation** : ce même employé, en prenant connaissance des comportements à acquérir pour "se perfectionner" disposera d'un outil de formation (d'auto-formation) qui lui permettra de progresser vers la maîtrise totale de la compétence.
- **gestion** : le responsable formation ou le "patron", disposera de données fiables pour identifier les besoins de formation de son personnel et des moyens de formation rudimentaires certes mais indispensables à l'évaluation des compétences et des besoins de formation. Et ces informations pourront aussi être partagées au niveau de plusieurs entreprises hôtelières ou au niveau de la région pour communiquer aux écoles hôtelières ou aux écoles professionnelles ou secondaires de la région les prérequis à enseigner... pour bien préparer les futurs demandeurs d'emploi à postuler dans l'entreprise ou pour proposer des formations adéquates aux besoins des entreprises.
- **régulation** : l'ensemble des données recueillies pour une profession, un métier ou un poste permettra notamment d'adapter l'offre à la demande ...

Après avoir utilisé tous les critères et sous-critères, l'évaluateur relie entre eux tous les points afin d'obtenir le graphique complet d'évaluation initiale et réaliser la synthèse des observations individuelles. Ce profil initial est représenté par un trait discontinu. On procède de la même façon à l'issue de la formation et on représente le profil obtenu par un trait continu. L'évaluation initiale permet d'établir des priorités au niveau des besoins de formation. "e" et "d" sont les points faibles qui demandent une formation initiale "c" indique un degré moyen de maîtrise du comportement (nécessité de perfectionnement) "d" indique une bonne maîtrise du comportement (possibilité de perfectionnement) et "e" indique une grande maîtrise du comportement.



10. L'ANALYSE DES BESOINS

Un besoin est une différence entre un état de fait et un état désiré, souhaitable ou jugé nécessaire. Par exemple, si un directeur commercial juge qu'il est nécessaire que les représentants de l'entreprise parlent allemand et si ceux-ci ne parlent pas cette langue, il existe un besoin ; ce besoin concerne des savoirs et savoir-faire qui peuvent s'acquérir par une formation ; on peut donc estimer qu'il peut y avoir là un besoin de formation des représentants en question. Un besoin de formation est une différence entre les savoirs, savoir-faire et savoir-être que maîtrise une personne (ou un groupe de personnes) et les savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'on juge souhaitable ou nécessaire qu'elle(s) maîtrise(nt).

Ainsi, si une personne qu'on a engagée dans une entreprise ne sait pas se servir d'une machine qu'on utilise dans cette entreprise et si on envisage de lui confier des tâches où elle devra se servir de cette machine, on juge évidemment qu'il est nécessaire qu'elle possède ce savoir-faire et on définit ainsi un besoin de formation de la personne concernée. De même, si on constate dans un pays que le taux d'analphabétisation est de 65% et si on estime (dans la politique sociale et la politique éducative) que ce taux ne devrait pas dépasser 40%, on définit un besoin de formation (ici, d'alphabétisation) pour 25% de la population de ce pays.

Le terme "besoin de formation" peut avoir un sens variable selon le contexte où il est employé. Chacune de ses significations est un cas particulier du sens général donné par la définition.

Ainsi on utilise souvent l'expression "besoin de formation" pour désigner :

- la formation que doivent recevoir des personnes étant donné leur niveau initial et le niveau auquel on veut les amener,
- la formation qu'une personne désire acquérir pour réaliser son projet de vie ou acquérir un diplôme ou une compétence professionnelle,
- la formation que la collectivité doit organiser pour réaliser les intentions de sa politique,
- la formation qu'une entreprise doit donner à son personnel pour réaliser ses objectifs,
- la différence entre les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'une personne maîtrise à l'entrée dans une formation, et ceux qui sont définis dans les objectifs de cette formation.

Ces différentes nuances dans la signification du terme "besoins de formation" sont toutes compatibles avec la définition générale donnée plus haut.

Le besoin est subordonné à la politique de formation et à la politique générale et dire qu'il y a un besoin de formation, c'est en effet dire :

- qu'on sait ou qu'on a constaté que certaines personnes ne possèdent pas certains savoirs, savoir-faire et savoir-être (état de fait),
- qu'on juge souhaitable ou nécessaire que ces personnes possèdent ces savoirs, savoir-faire et savoir-être (état désiré).

Ce jugement s'appuie forcément sur :

- une représentation de ce que devraient être les personnes formées ;
- une représentation de leur rapport avec le milieu où elles vont s'insérer ;
- des valeurs qui déterminent ce que devrait être ce milieu et la manière dont les personnes devraient s'y comporter.

Dans certains cas, comme dans l'exemple de l'entreprise qui souhaite que ses représentants parlent allemand, les choses sont évidentes et il n'est pas nécessaire de remonter jusqu'aux valeurs pour comprendre le besoin : dans cet exemple, on suppose bien que pour se faire une clientèle en Allemagne, l'entreprise a besoin de représentants qui parlent allemand ; mais est-il nécessaire que l'entreprise ait une clientèle (qu'elle n'avait pas) en Allemagne ? C'est parce qu'on pense que cette expansion est souhaitable qu'en fin de compte on estime qu'il y a un besoin de maîtrise de la langue et finalement un besoin de formation. Dans d'autres cas, les choses sont moins claires et il faut se livrer à une analyse des hiérarchies de valeurs pour décider si un besoin éventuel de formation est un besoin réel par rapport aux options fondamentales de la politique éducative publique ou de la politique de formation d'une entreprise.

Pour définir un besoin de formation, il faut donc décider quels sont les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires ou souhaitables (état souhaitable). Mais cela ne suffit pas, il faut aussi connaître quels sont, parmi ces savoirs, savoir-faire et savoir-être, ceux que les personnes concernées maîtrisent et ceux qu'elles ne maîtrisent pas (état de fait).

Comment définir de manière précise un besoin de formation

Pour définir de manière précise un besoin de formation, il faut donc aussi évaluer, avant la formation, ce que les personnes maîtrisent ou ne maîtrisent pas dans les objectifs (et les prérequis) de la formation. Cette définition précise des besoins de formation des personnes concernées ne se fait pas au niveau de la politique de formation et des décideurs de cette politique. Elle se fait habituellement par le responsable de la formation (le chef d'entreprise d'une PME/TPE ou le responsable des ressources humaines dans une entreprise d'une certaine taille) qui effectue le travail suivant :

il analyse les déclarations exprimées dans la politique de formation pour trouver :

- quels sont les besoins de formation exprimés de manière globale,
- quelles sont les capacités jugées nécessaires ou souhaitables,
- quelles sont les priorités ;

en procédant à d'autres analyses (par exemple, analyse des activités professionnelles déterminées par les besoins exprimés globalement), il fixe des objectifs précis à la formation ; il évalue (par des tests, par exemple) dans quelle mesure les personnes qui entrent dans la formation maîtrisent ces objectifs et les prérequis à l'étude de ces objectifs ; il définit le besoin précis de formation : ce sont les objectifs et les prérequis non maîtrisés au départ.

11. ANALYSE DES ACTIVITES PROFESSIONNELLES ET DOMAINES DE FORMATION

Formation cognitive, sensori-motrice, psycho-sensori-motrice ou socio affective

La plupart des formations comportent des aspects qui relèvent du domaine de l'intelligence (cognitif) ou bien du domaine de la perception et des mouvements volontaires (sensori-moteur) ou encore du domaine des sentiments et des rapports entre personnes (socio-affectif). Le choix entre ces domaines peut apparaître comme une décision de politique de formation. En effet, pour certains et dans certains contextes, une formation doit surtout consister à apprendre des gestes professionnels tandis que pour d'autres, le mot évoque essentiellement la sensibilisation à des problèmes de relations entre personnes.

En fait, presque toutes les formations comportent des apprentissages qui relèvent de ces trois domaines inséparables et ce qui compte n'est pas de faire un choix arbitraire et artificiel

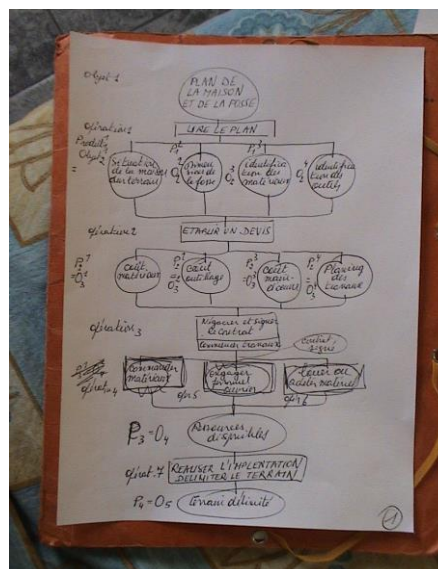
entre ces domaines mais de concevoir une formation qui réponde le mieux possible aux besoins de la collectivité, de l'entreprise ou des personnes et qui soit cohérente avec les options fondamentales sur les finalités. Cependant, il arrive que, faute de pouvoir tout faire, il faille déterminer des priorités et on peut alors être confronté à des choix entre des objectifs. Certains auront tendance à privilégier des objectifs qui sont plutôt cognitifs, d'autres des objectifs essentiellement sensori-moteurs et d'autres enfin des objectifs socio-affectifs. Il est utile que le choix ne soit pas implicite et que la décision soit prise en toute clarté.

Afin d'établir une liste significative et hiérarchisée des compétences à maîtriser pour occuper une fonction, un poste ou simplement réaliser des opérations, l'analyse mathématique est une technique très utile qui permet de partir d'une tâche ou d'une activité complexe que la personne formée doit pouvoir exercer dans sa profession, de décomposer (d'analyser) cette tâche ou cette activité complexe en opérations simples et de faire apparaître les rapports (la structure logique) entre les différentes opérations que l'apprenti devra exercer pour arriver à la maîtrise de l'activité complète. L'analyse mathématique permet ainsi du même coup de passer d'un objectif général (un but de formation) à des objectifs spécifiques (c'est-à-dire à des objectifs par lesquels il faut passer pour atteindre l'objectif général. Bien entendu, dans une formation professionnelle ou technique, la tâche ou l'activité complexe est déterminée par l'analyse sur le terrain des activités professionnelles et l'analyse mathématique permet donc ainsi de réaliser le pont entre l'analyse des activités professionnelles et les objectifs de formation. L'analyse mathématique constitue le maillon qui manque dans la conception de beaucoup de formations. Ce qui vient d'être dit à propos des formations professionnelles et techniques est également vrai en ce qui concerne les formations générales, la seule différence est que le point de départ n'est plus l'analyse des activités professionnelles mais l'analyse des rôles et des situations de vie sociale, culturelle ou individuelle pour lesquelles on prépare la personne qu'on veut former.



DIAGRAMME MATHÉTIQUE

- Choix d'une activité
- Précision du contexte
- Situation initiale (outils, contraintes, moyens, matériaux, etc.)
- Objet – opération – produit
- enchaînement



Les activités d'un poste s'exercent généralement au départ d'une variété de situations. Il convient donc d'envisager chacun des types de situations que le titulaire du poste est susceptible de rencontrer et de procéder à la même analyse.

Par exemple, pour le gestionnaire des approvisionnements et des stocks, on aurait :

Situation 1 : une demande de matériel est transmise par un département

Situation 2 : une commande a été livrée

Situation 3 : il doit sortir du matériel

Situation 4 : il y a des dépréciations, des avaries ou des pertes dans le matériel

Situation 5 : les stocks minima sont atteints

etc.

On procédera donc à l'analyse de chacune de ces situations pour établir une chaîne globale. L'analyse globale de la profession fournit des ordinogrammes qui donnent une vue d'ensemble des activités à enseigner dans la formation et de leur articulation. Le niveau de détail des ordinogrammes est cependant généralement insuffisant pour qu'on puisse en tirer directement des objectifs opérationnels de formation. Il faut donc procéder à une analyse plus approfondie.

Le but de cette phase est :

- d'arriver à un ensemble de démarches plus précises que les activités fournies par l'analyse de la profession ;
- de déterminer, au moins provisoirement, les connaissances ou, plus exactement, les opérateurs (procédures, formules, règles, etc.) nécessaires à la personne qui va exercer ces démarches ;
- de déjà préciser éventuellement quelques attitudes associées à ces démarches.
- On procède d'abord à une analyse de chacune des activités fournies par l'analyse globale préliminaire en essayant de les exprimer ou de les circonscrire.
- On analyse chacune des démarches ainsi trouvées.
- On précise les opérateurs nécessaires dans chacune des phases.
- On indique les attitudes nécessaires pour que chacune des démarches soit exécutée correctement.

Il ne faut pas perdre de vue qu'il faut conserver une vision d'ensemble de la démarche et qu'il vaut peut-être mieux faire plusieurs analyses.

Remarque : il peut se produire qu'à ce niveau, on débouche déjà sur des activités cognitives telles que : reproduire, identifier, appliquer, extraire, mobiliser, qui sont des opérations assez précises pour constituer l'activité de l'apprenant dans un objectif opérationnel.

12. L'ACCES A LA FORMATION ET SON ORGANISATION

12.1. LA MANIERE DE FAIRE TRADITIONNELLE

L'apprentissage sur le tas désigne une formation qui se déroule dans le milieu professionnel sans faire appel à une personne disposant d'une compétence spécifique en milieu d'enseignement ou d'apprentissage.

Cette forme d'apprentissage a été utilisée pour la formation professionnelle de nombreuses générations d'ouvriers et d'artisans. De nos jours encore, dans certaines formations professionnelles de faible niveau de qualification, on continue à faire confiance à ces principes.

L'apprentissage sur le tas repose essentiellement sur l'observation et l'imitation pour acquérir des comportements. L'artisan ou l'ouvrier exécute son travail, en explique brièvement les principes, l'apprenti observe et tente de le copier.

12.2. UNE APPROCHE PLUS SYSTEMATIQUE ET PLUS RATIONNELLE : LE TWI

La formation par apprentissage sur le tas s'est progressivement structurée. On l'a perfectionnée et on en a systématisé les principes dans la méthode TWI (Training Within Industry).

La mise en œuvre de la méthode TWI se déroule selon trois étapes successives

- 1) analyse du poste de travail ;
- 2) mise au point du programme de formation ;
- 3) application de ce programme.

Au cours de l'étape d'analyse du travail, le spécialiste repère dans le poste les éléments de la tâche et les opérations à effectuer. Ensuite, il décompose le travail en phases en indiquant pour chacune d'entre elles les points-clés, c'est-à-dire les actes qui conditionnent la qualité du travail ou son rendement. À la suite de l'analyse du travail intervient l'étape de mise au point du programme de formation. Le spécialiste élabore son programme de formation en se posant les questions suivantes :

- Qui faut-il former ? Quelle est la population visée ?
- Que faut-il enseigner ? Quels sont les objectifs de la formation ?
- Comment enseigner ? Comment organiser la progression de l'apprentissage ?
- Comment présenter les situations d'apprentissage ?
- En combien de temps les personnes doivent-elles être formées ?

Les deux premières étapes du TWI, l'analyse du poste de travail et la mise au point du programme de formation, sont souvent prises en charge par des personnes spécialisées (appartenant à l'entreprise ou extérieures), où il arrive d'ailleurs souvent que l'on néglige ces étapes de préparation.

La troisième phase, l'application du programme, repose habituellement entre les mains d'une personne appartenant au milieu de travail (un chef d'équipe, un contremaître ou un ouvrier). Puisque le responsable de l'application du programme n'est pas un formateur spécialisé, on doit commencer par lui faire acquérir quelques règles simples qui lui permettront de présenter le travail d'une manière compréhensible :

- accueillir l'apprenti de manière à créer des conditions favorables à l'action de formation ;
- présenter l'opération à réaliser sous la forme de phases successives en insistant sur les points-clés ;
- faire réaliser l'opération par l'apprenti en lui demandant d'expliquer lui-même les points-clés ;
- amener la personne formée à se poser les questions : que fait-on ? Pourquoi ? Comment ? Comment évaluer la qualité de ce qu'on fait ? Comment assurer la qualité de ce qu'on fait (points-clés) ? ;
- contrôler fréquemment la qualité du travail réalisé et procéder aux ajustements nécessaires ;
- insister d'abord sur la qualité du travail et ultérieurement sur le rendement;

- assurer la mise en route en aidant d'abord le travailleur puis en lui laissant progressivement la responsabilité du travail en situation réelle.

L'apprentissage sur le tas n'est pas une méthode de formation très élaborée : son efficacité est suffisante pour des tâches simples mais, même dans ce cas, elle n'est pas entièrement satisfaisante.

A. Points forts

1. L'apprentissage se déroule en situation réelle par rapport aux tâches que la personne formée aura à réaliser. Le formateur est ainsi libéré de la nécessité de devoir s'assurer que ce qui est appris sera bien appliqué dans le milieu de travail.
2. L'analyse minutieuse de la tâche à réaliser garantit une adaptation rapide et efficace à une classe limitée de situations.
3. Une fois le travail de préparation réalisé, l'application de la méthode est aisée et peut, dès lors, être réalisée par un personnel peu qualifié en matière de formation.
4. La mise en évidence des points-clés de la tâche à accomplir permet au formateur d'assurer un feedback précis et efficace qui garantit une progression harmonieuse de l'apprenti.
5. Puisque la tâche à accomplir est clairement circonscrite, on dispose de critères précis permettant d'apprécier l'efficacité de la formation.

B. Points faibles

1. L'apprentissage sur le tas est conçu en fonction de tâches très spécialisées sans que l'on envisage le transfert à d'autres travaux.
2. C'est une méthode centrée sur la rentabilité immédiate qui convient surtout lorsqu'il s'agit d'assurer la reconversion ou l'adaptation rapide du personnel.
3. L'efficacité de la méthode requiert un suivi très précis de l'apprenti qu'il est souvent difficile d'obtenir d'un formateur non spécialisé.
4. La situation d'apprentissage ne laisse aucune initiative à l'apprenti. Le personnel formé grâce à cette méthode est dès lors mal préparé à faire face à des situations inhabituelles ; on ne vise pas le transfert de l'acquis à des situations nouvelles.
5. La méthode s'adapte difficilement aux différences individuelles. La formation est habituellement adressée à un petit groupe dont tous les membres sont sensés progresser au même rythme.
6. Puisque les situations d'apprentissage proposées sont le résultat d'une analyse chronologique des différentes étapes de la tâche à maîtriser, il est très difficile d'envisager une diversification de ces situations selon les individus.

12.3. ACQUISITION DE CONNAISSANCES PAR LES TECHNOLOGIES DE LA COMMUNICATION (MOOC's)

En ce qui concerne l'acquisition de compétences de gestion, de connaissances théoriques, techniques ou administratives, les "Massive On line Open Courses" ou cours de grande diffusion en ligne via internet, peuvent rendre d'immenses services à l'entreprise et à son personnel. En effet, ces cours qui peuvent être "suivis" de n'importe quel endroit et à n'importe quel moment pourvu que l'apprenant dispose d'un ordinateur et d'une liaison internet. Les cours sont accessibles à tous sans aucune contrainte (cours ouverts). Ces cours sont en pleine expansion actuellement et concernent de nombreux domaines de connaissances. Un apprentissage à distance assidu et la participation aux exercices donne droit dans certains cas à l'attribution d'un diplôme.

12.4. UNE BONNE PRATIQUE A GENERALISER

Afin de disposer de personnels compétents dans un laps de temps très court, l'entreprise peut sous-traiter les formations à des constructeurs de matériels ou fournisseurs d'équipements qui disposent eux de techniciens expérimentés, aptes à transférer au personnel de l'entreprise les compétences nécessaires à l'utilisation, la maintenance, l'entretien et la réparation de leurs propres matériels et équipements. Et lors de l'achat ou de l'entretien de tels équipements ou matériels par les entreprises, une clause de formation du personnel devrait être établie dans les contrats d'achat avec obligation de résultats et non seulement de moyens.