

1. Au-delà des déclarations d'intention

Dans tous les métiers, la formation est considérée comme un élément important du développement des personnes et des organisations. Cette perception, qui semble aller de soi, n'est cependant souvent qu'une évidence de façade, sans être réellement porteuse de sens, surtout eu égard aux impératifs de rentabilité auxquelles sont soumises toutes les organisations professionnelles, y compris dans les métiers de la nature.

La formation est certes considérée comme une activité importante, à laquelle on consacre des budgets relativement conséquents, souvent même supérieurs aux obligations légales lorsque celles-ci existent. Cette valeur financière accordée à la formation ne lui donne pas pour autant le statut d'activité de production. Ainsi, lorsque pour une raison ou une autre existe un conflit entre une activité de formation et une activité de production, l'évidence du choix est significative : le travailleur sera prié de réaliser son activité de production – que ce soit exécuter une ronde en forêt pour constater des infractions soupçonnées, rédiger un procès-verbal qui ne peut attendre, animer une réunion d'un réseau d'acteurs sur le terrain qui vient de se mettre en place, contrôler un budget en fin d'année, ou toute autre activité urgente en liaison directe avec le métier... – plutôt que d'assister à la formation, même si celle-ci est prévue depuis longtemps.

Cette « secondarisation » de la formation – en opposition avec la « priorisation » des activités de production – risque d'être encore accentuée dans la période de crise qui secoue aujourd'hui la société économique et financière. Cette crise risque déjà d'avoir un impact négatif sur les métiers de la nature perçus comme non producteurs et non directement rentables puisque orientés vers un développement durable peu perceptibles à court terme. Dans ce contexte, la formation risque plus encore d'être le parent pauvre auquel on accordera du crédit si on en a le temps et les moyens.

2. L'enjeu du développement des compétences

Pourtant, en agissant sur les compétences des travailleurs, la formation est un des moteurs essentiels de l'efficacité professionnelle. Une organisation qui ne disposerait pas d'un personnel compétent serait rapidement condamnée à disparaître, à moins de n'être fondée que sur l'application stricte de procédures.

¹ Conférence proposée dans le cadre du Forum européen des gestionnaires d'espaces naturels organisé à Lyon (Cité des congrès) les 12, 13 et 14 Novembre 2008 (<http://jobsfornature.espaces-naturels.fr>)

² BIEF – Place des Peintres, 5 – B-1348 Louvain-la-Neuve – Belgique
Tél. : +32 10 45 28 46 – <http://www.bief.be>

Un travailleur compétent est quelqu'un qui, face à une situation professionnelle donnée, peut construire une réponse inédite et appropriée en mobilisant toutes les ressources qui sont à sa disposition, que ces ressources soient externes – une procédure, une réunion d'équipe, du matériel... - ou internes, c'est-à-dire tout ce que le travailleur possède en lui-même : des savoirs, des savoir-faire, des valeurs...

L'enjeu du développement des compétences professionnelles est important. Il consiste à rendre les travailleurs capables de résoudre des situations en se fondant sur trois dimensions essentielles (BOSMAN, GERARD & ROEGERS, 2000) :

- d'une part, celle de l'**originalité**. Il n'y a pas de solutions toutes faites à tous les problèmes. Est compétent, celui qui peut face à un problème spécifique, et parfois inédit, apporter une réponse appropriée, même si celle-ci ne fait pas partie du « code des procédures » ;
- d'autre part, celle de l'**efficacité**. Il ne s'agit pas d'apporter n'importe quelle réponse. Est compétent, celui qui peut trouver la réponse qui permettra à l'organisation de réaliser au mieux ses objectifs, pour le bien collectif ;
- enfin, celle de l'**intégration**. Il n'existe plus de solutions isolées — à part quelques exceptions miraculeuses. Est compétent, celui qui propose une solution qui prend en compte l'ensemble de l'environnement, que celui-ci soit proche — l'espace naturel, le cadre de vie, les usagers... —, ou lointain — le pays, les communautés transgouvernementales, le monde...

La formation est l'outil qui permet d'agir sur ces compétences, de continuer à les développer, de les renforcer. Elle est d'autant plus importante que, comme l'a écrit LE BOTERF (1994), « à la différence de la pile bien connue, la compétence ne s'use que si on ne l'utilise pas ». On peut supposer que toutes les personnes qui sont engagées dans une organisation possèdent les compétences nécessaires pour l'exercice de leur fonction, du moins à un niveau basique de « professionnel débutant » (DREYFUS, 1992). Mais si l'organisation considère que ce niveau de départ est suffisant, elle risque fort de perdre de son efficacité, car d'une part il y a une possibilité d'érosion des compétences si celles-ci ne sont pas suffisamment utilisées, et d'autre part l'éventail des compétences de départ n'est pas suffisamment large pour affronter avec succès toutes les situations auxquelles le travailleur sera confronté, surtout dans un cadre mouvant et évolutif.

On en revient toujours au même constat : la formation doit permettre d'entretenir et de développer les compétences des travailleurs de telle sorte que l'organisation puisse continuer à être efficace. Même sans se placer dans une perspective de croissance, le renforcement des compétences est indispensable pour toute organisation.

Il faut néanmoins se garder de croire qu'il suffit de former pour être efficace. Ce serait être bien naïf. Pour que la formation contribue réellement à l'efficacité professionnelle, il importe

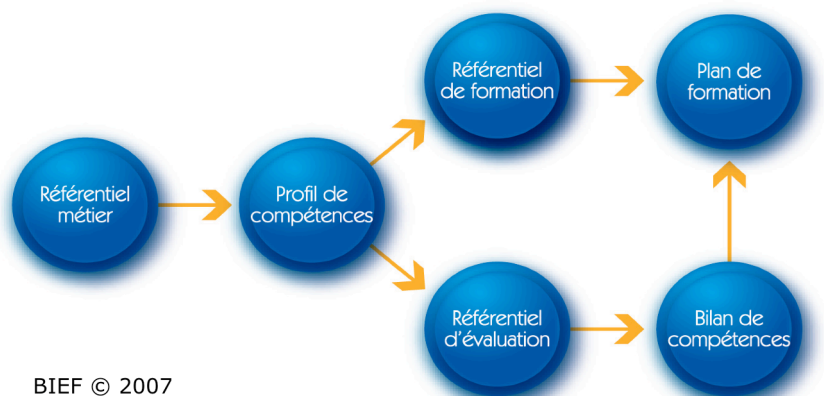
- d'une part d'intégrer les actions de formation dans une perspective systémique plus globale ; et
- d'autre part de réunir un ensemble de conditions spécifiques à la formation et relatives à trois dimensions :
 - ◇ la pertinence des objectifs des actions de formation,
 - ◇ l'atteinte de ces objectifs au moment de la formation et
 - ◇ le transfert des compétences acquises dans les situations du terrain.

3. La gestion des compétences : une visée pertinente qui peine à s'inscrire dans la réalité

L'émergence de la notion de compétence au milieu des années 1990 (BARBIER, 1996 ; BAYARD, 1993 ; BOSMAN, GERARD & ROEGIER, 2000 ; DOUSSET, 1990 ; ERAUT, 1994 ; GUITTET, 1998 ; JOLIBERT & CRÉPON, 1994 ; JOLIS, 1997 ; LASNIER, 2000 ; LE BOTERF, 1994, 1996, 1997, 1998-1999 ; LÉVY-LEBOYER, 1996 ; MEIGNANT, 1995 ; PERRENOUD, 1998...) et son opérationnalisation tant dans le champ de la formation que de la gestion des ressources humaines permirent d'ouvrir une nouvelle ère de la formation professionnelle qu'on ne peut ignorer aujourd'hui.

Le concept de compétence est – et c'est peu de le dire – un concept polysémique, à tel point que certains déclarent s'en méfier prétextant ne pas savoir ce dont on parle. Néanmoins, il semble y avoir aujourd'hui un certain nombre de points, déjà mis en évidence ci-dessus, sur lesquels tous les auteurs et tous les praticiens semblent s'accorder : la compétence débouche sur la mobilisation d'un ensemble de ressources qui permet de résoudre une situation de la vie, qu'elle soit professionnelle ou non.

Sur un plan théorique, l'introduction de la notion de compétence devrait contribuer à systématiser et à structurer le processus de formation et d'évaluation, comme le montre la Figure 1 qui présente la démarche générale théorique d'une gestion par compétences, au niveau de la formation :



BIEF © 2007

Figure 1 - Démarche générale fondée sur une gestion par compétences

Lorsqu'une organisation professionnelle souhaite s'inscrire dans une gestion des compétences, elle commence la plupart du temps par définir un « référentiel de métier » qui analyse toutes les situations auxquelles les travailleurs sont confrontés dans leur pratique professionnelle. Sur la base de ce référentiel de métier, on élabore ensuite un « référentiel de compétences » qui permet de dégager toutes les compétences nécessaires pour traiter avec succès les situations décrites dans le référentiel de métier. Enfin, on définit d'une part un « référentiel de formation » qui permettra de favoriser la maîtrise effective des compétences nécessaires et d'autre

part un « référentiel d'évaluation » qui permettra l'évaluation de cette maîtrise des compétences réelles des travailleurs. Ces deux derniers référentiels doivent permettre d'opérationnaliser la démarche au niveau des individus.

Même si les pratiques de terrain en sont encore relativement éloignées, la gestion des compétences nécessiterait, sur la base du référentiel d'évaluation, d'établir des bilans de compétences individuels qui permettraient d'élaborer des plans de formation individuels, en liaison avec le référentiel de formation, de telle sorte que les travailleurs maîtrisent au bout du compte toutes les compétences définies dans le profil des compétences, et puissent donc exercer avec efficacité le métier défini dans le référentiel métier.

L'efficacité professionnelle n'est dès lors plus celle du système de formation, mais du système « compétences », en prise directe avec l'entreprise (LE BOTERF, 2004). La démarche est très cohérente et peut coller à la réalité et aux besoins de chaque entreprise/organisation ou de chaque système de formation professionnelle.

Dans une telle démarche et pour autant qu'on veuille préserver la dimension systémique de la gestion des compétences, un point focal est leur évaluation, car c'est elle qui va permettre de tenir compte de la réalité pour l'améliorer. L'évaluation des compétences est néanmoins très complexe (GERARD, 2007) et il n'est jamais facile d'y procéder. Certains outils sont actuellement développés, à travers des situations complexes proches de la réalité, des critères, des indicateurs... mais leur mise en œuvre n'est pas sans poser de problèmes.

Il faut en tout cas accepter qu'un bilan de compétences ne peut se contenter d'un « entretien d'évaluation », aussi bien préparé et conduit soit-il. Une évaluation en continu et en temps réel est la plus indiquée. Notre expérience montre cependant que la préoccupation de l'évaluation n'est pas toujours présente dans la mise en œuvre de la gestion des compétences, ou alors elle n'est pas opérationnalisée, ou encore elle est distincte du système des compétences, en ayant éventuellement un impact – dont on peut d'ailleurs questionner la pertinence – sur la gestion des carrières, voire de la rémunération, mais pas sur le renforcement et le développement des compétences nécessaires à l'organisation. Cet état de fait nuit plus que vraisemblablement à l'efficacité de la gestion des compétences, car il ne permet pas de « boucler la boucle » et d'assurer la cohérence de l'ensemble.

4. L'analyse des besoins : une démarche empirique qui peut orienter le système de formation vers une efficacité choisie

Face à ce constat, la démarche d'analyse des besoins, même si elle est relativement ancienne (BARBIER & LESNE, 1977 ; BEAU, 1976 ; BOURGEOIS, 1991 ; CHARLOT, 1976 ; LE BOTERF, 1991 ; MEIGNANT, 1991 ; ROEGIERS, WOUTERS & GERARD, 1992 ; ROUSSON & BOUDINEAU, 1981 ; STUFFLEBEAM & al., 1980 ; STUFFLEBEAM & SHINKFIELD, 1985), peut aider les organisations professionnelles à orienter leur système de formation vers une efficacité choisie, pleinement en lien avec la réalité du terrain. Une telle démarche ne va pas à l'encontre d'une gestion des

compétences, mais peut contribuer à lui donner pleinement sens (CHIADLI, JEBBAH & DE KETELE, 2007 ; GERARD, 2008 ; SANTELMANN, 2004).

La démarche d'analyse des besoins est très productive, mais elle correspond néanmoins aussi à un processus relativement lourd (KIRKPATRICK, 1998 ; TRUC, 1991). Ainsi, si l'émergence des analyses de besoins a fortement contribué à développer des systèmes de formation rigoureux, pertinents, efficaces, en résonance avec les entreprises, la complexité du processus peut en décourager plus d'un, et ce d'autant plus qu'il y a de nombreuses raisons de réaliser de telles analyses : non seulement des demandes ou des offres de formation, mais aussi et surtout la mise en œuvre de projets ou la résolution de dysfonctionnements. L'analyse des besoins est certes l'arme fatale pour instaurer un processus dynamisant au sein des entreprises, mais le système risque parfois de se perdre un peu dans la complexité du dispositif et aussi dans une certaine instabilité liée au fait que, par définition, l'analyse des besoins est toujours et encore à recommencer !

Néanmoins la démarche générale d'analyse des besoins est à même d'orienter tout le système vers une réelle efficacité professionnelle, ancrée sur le terrain et en lien avec les choix stratégiques de l'organisation, ce qui peut être schématisé dans la Figure 2 (GERARD, 2003, 2008) :

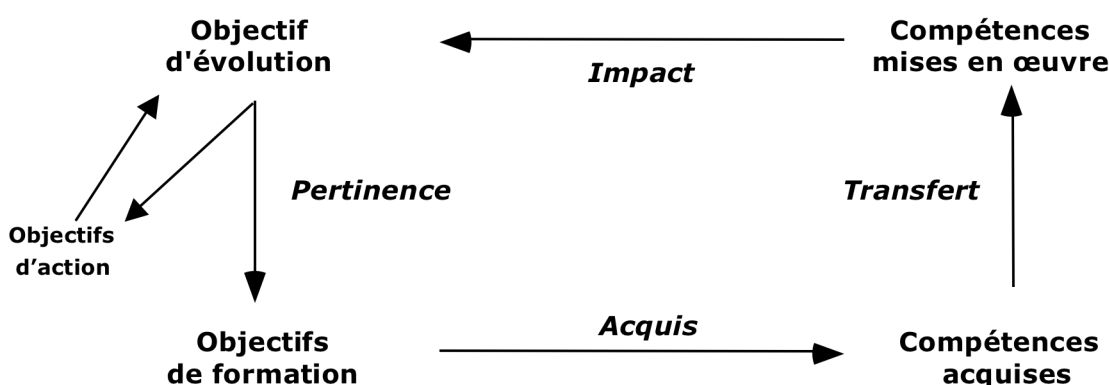


Figure 2 – Une démarche pour l'efficacité des actions de formation

Dans cette perspective, une action de formation est mise en place parce que l'organisation se définit – du moins, on l'espère – un **objectif d'évolution** (HAUSER, MASINGUE, MAÎTRE & VIDAL, 1985) en fonction de ses besoins : améliorer la qualité des biotopes des espaces naturels, accroître la sensibilisation du grand public aux enjeux environnementaux, diminuer les dégâts causés par le grand public, etc.

L'action de formation mise en place doit permettre a priori d'atteindre cet objectif d'évolution. Dans ce dessein, il faut déterminer

- les **objectifs de formation** les plus adéquats – par exemple, si l'objectif d'évolution est de diminuer les dégâts causés par le grand public, on pourrait avoir comme objectifs de formation d'accroître les compétences de communication des agents forestiers, d'apprendre à évaluer la fréquentation d'un site naturel ou encore de maîtriser la législation sur la protection des espaces naturels... ;

- ainsi que les éventuels **objectifs d'action** comme disposer des panneaux d'information et de sensibilisation dans les lieux les plus fréquentés, organiser des rondes préventives dans les sites soumis à de nombreux dégâts, etc.

Les objectifs de formation sont donc les compétences que l'on va essayer de développer ou de faire acquérir et qui devraient permettre, en étant mises en œuvre, d'atteindre l'objectif d'évolution. La **pertinence** des objectifs de formation est donc primordiale. Les objectifs de formation seront pertinents si, a priori, ils sont ceux qui permettront le mieux d'atteindre l'objectif d'évolution. Se poser la question de la pertinence des objectifs de formation est donc une étape essentielle du processus, car il est évident — par définition — que des objectifs qui ne seraient pas pertinents ne permettraient pas d'atteindre l'objectif d'évolution et donc d'avoir l'impact recherché.

Étudier la pertinence des objectifs de formation est aussi poser la question de la pertinence des choix de compétences à développer, en cohérence avec ce qui a été développé plus haut. Cette pertinence ne peut dès lors s'établir que par rapport à des référentiels professionnels (référentiel métiers, référentiel des compétences) partagés, qui permettent de s'entendre sur des politiques de formations, c'est-à-dire de les définir et de se mettre d'accord sur les termes de leur évaluation. Ceci appuie l'idée que la mise en œuvre d'une gestion des compétences et celle d'une démarche d'analyse des besoins ne sont pas antinomiques, mais au contraire se complètent parfaitement.

L'action de formation consistera à mettre en œuvre un processus permettant d'atteindre les objectifs de formation, c'est-à-dire que les **compétences** soient **acquises** par les participants. La nécessité de cette efficacité interne de l'action de formation, ou encore efficacité pédagogique, semble aller de soi, mais on peut néanmoins constater qu'elle est rarement évaluée : combien de nos formations font-elles en fin de parcours l'objet d'une évaluation des acquis des participants, seule à même pourtant d'attester que les objectifs ont réellement été atteints ? Cette évaluation est cependant essentielle, car il va de soi que des compétences qui ne seraient pas acquises ne permettraient pas non plus d'atteindre l'objectif d'évolution et donc d'avoir l'impact recherché.

Lorsque l'action de formation est terminée (ou même parfois lorsqu'elle est encore en cours dans le cas d'actions étalées sur plusieurs semaines, voire plusieurs mois), la question du **transfert** se posera : est-ce que les compétences acquises sont effectivement **mises en œuvre** sur le poste de travail ? Cette nécessité de transfert des compétences en situations réelles permet de relier objectifs de formation et objectifs d'action. En effet, c'est souvent à travers ceux-ci que les compétences pourront être mises en œuvre, par exemple quand l'objectif d'action concerne l'acquisition de nouveaux logiciels et que la formation visait à permettre l'utilisation de ces logiciels. Ce n'est cependant pas toujours le cas : certains objectifs d'action sont indépendants des compétences, par exemple une restructuration d'un service. Une série de conditions devraient être mises en place pour garantir que le transfert ait effectivement lieu. Des compétences acquises qui ne seraient pas mises en œuvre ne permettront pas non plus d'atteindre l'objectif d'évolution et donc d'avoir l'impact recherché.

On le voit, l'impact d'une action de formation en termes d'efficacité professionnelle est directement lié à la pertinence des objectifs de formation, à l'efficacité pédagogique de la formation et à la qualité du transfert des compétences acquises.

Pour chacune de ses dimensions, on peut mettre en avant une série de conditions ou une série de pistes permettant de mieux garantir l'efficacité et la qualité du processus.

5. Conditions pour l'efficacité et la qualité du processus

5.1 Conditions relatives à la pertinence des actions de formation

La **pertinence** d'une action de formation signifie que les objectifs de la formation sont ceux qui sont nécessaires. Cela concerne non seulement les objectifs en termes de contenus et/ou de compétences, mais aussi en termes de public-cible : une formation est pertinente si ce sont les personnes qui doivent être formées qui le sont. Il est légitime de penser à cet égard que ce sont les personnes les moins formées et les moins qualifiées qui devraient être formées en priorité...

Une analyse des besoins est indispensable pour bien dimensionner la formation, pour savoir à quoi elle peut vraiment répondre et quel est le besoin. La formation ne peut cependant pas résoudre tous les problèmes : il ne faut pas espérer qu'elle soit la « potion magique universelle » (MALASSINGNE, 2007) et il est parfois, pour ne pas dire souvent, nécessaire de faire autre chose en parallèle.

Le **besoin** étant défini comme un décalage entre une situation réelle et une situation idéale, il suffirait d'observer la réalité pour détecter les actions prioritaires à mettre en place. Cependant, dès l'émergence du concept d'analyse des besoins, BARBIER et LESNE (1977) soulignaient l'ambiguïté du concept de besoin, liée à ses connotations à la fois objective et subjective : **objective**, dans le sens où le besoin est censé être le reflet d'une nécessité naturelle ou sociale ; et **subjective**, dans la mesure où il n'existe qu'à travers le filtre des perceptions de l'individu, inscrites à l'intérieur de son discours.

L'espoir de pouvoir réaliser des « inventaires de besoins » a abouti assez rapidement à une impasse, et l'analyse des besoins est apparue dès lors (BOURGEOIS, 1991) comme un double et complexe **processus d'élucidation** – faire émerger les représentations des acteurs – et de **négociation** sociale – déboucher sur une représentation commune en termes d'objectifs.

Un tel processus est ouvert à deux niveaux :

- d'une part, il consiste à donner la parole à tous les acteurs de la formation, y compris les bénéficiaires, cela non pas dans un souci pseudo-démocratique de type « post 68 », mais pour une question de pertinence et donc d'efficacité. Néanmoins, donner la parole à chacun représente toujours un risque, car on ne maîtrise pas tous les discours qui peuvent conduire dans des directions où l'on

ne souhaite pas nécessairement aller, alors même que ne pas y aller risque de créer des frustrations nuisibles...

- d'autre part, il ne débouche pas nécessairement sur de la formation, à travers des **objectifs inducteurs de formation** (BARBIER & LESNE, 1977), mais peut mettre en évidence la nécessité d'autres actions, issues d'**objectifs inducteurs de changement structurel** (ROEGIERS, WOUTERS & GERARD, 1992), ayant parfois des enjeux institutionnels importants pas nécessairement souhaités par la direction ou les pouvoirs publics.

L'opération d'analyse de besoins devrait permettre aussi

- d'identifier clairement les publics-cibles qui ont besoin de la formation : les personnes formées doivent ne pas maîtriser suffisamment les compétences visées, mais doivent en avoir besoin pour accroître la qualité de leur action professionnelle ;
- de déterminer le bon moment pour réaliser une action de formation, en veillant à la synchronisation de la formation avec les possibilités de transfert sur le terrain : ne former ni trop tard, ni trop tôt.

5.2 Conditions relatives à l'efficacité pédagogique des actions de formation

Former à de bons objectifs est une chose, les atteindre en est une autre. On suppose que la plupart des actions de formation permettent d'atteindre les objectifs visés. On peut même supposer a priori que tous les formateurs essaient que tous les formés atteignent les objectifs d'apprentissage. Il n'y a aucune raison que cette volonté n'existe pas. Mais cela ne signifie pas pour autant que les objectifs sont réellement atteints, surtout en termes de compétences, alors même que ce sont elles qui sont visées par la formation.

Être compétent, c'est pouvoir mobiliser un ensemble de ressources pour pouvoir résoudre une situation professionnelle donnée. Comme je l'ai dit plus haut, les ressources sont soit externes – une procédure, une réunion d'équipe, du matériel... - soit internes, c'est-à-dire tout ce que le travailleur possède en lui-même : des savoirs, des savoir-faire, des valeurs... La formation doit permettre aux travailleurs d'acquérir toutes ces ressources internes. Un animateur d'espace naturel doit ainsi connaître les méthodes et procédures de relevés de terrain, les techniques de gestion d'un espace naturel, les sciences naturalistes, etc. Il doit aussi acquérir des savoir-faire : utiliser des outils de communication promotionnelle, utiliser des outils d'interprétation de la nature, appliquer des protocoles d'inventaires naturalistes, etc. Mais s'il a acquis tous ces savoirs et ces savoir-faire, sera-t-il pour autant compétent ?

La compétence ne consiste pas à connaître ces savoirs ou à appliquer ces savoir-faire de manière isolée dans des cas clairement identifiés. La compétence consiste à pouvoir analyser une situation complexe et à y apporter une réponse appropriée en identifiant parmi tous ses savoirs et savoir-faire ceux qui sont pertinents dans ce cas et en les combinant entre eux pour pouvoir gérer la complexité de la situation. Bien sûr, un professionnel n'est pas confronté en permanence à des situations complexes et il peut se contenter en de nombreux moments d'appliquer des procédures clairement déterminées. Il sera cependant réellement compétent – et

donc participera à l'efficacité de son organisation – quand, confronté à une situation plus complexe que d'habitude, il pourra mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre la situation. Être compétent, c'est pouvoir gérer la complexité.

La formation permet-elle de préparer cette gestion de la complexité ? Si elle se contente d'enseigner des connaissances isolées, si elle ne se fonde que sur l'application de procédures bien délimitées dans des cas précis, permet-elle d'apprendre à mobiliser ces connaissances et ces procédures dans des situations complexes ? En d'autres termes, un formateur ne devrait pas se limiter à donner un cours ou à organiser des exercices d'application. Il devrait aussi – et surtout – confronter les apprenants à des situations complexes, proches de la vie professionnelle, afin qu'ils puissent s'entraîner à les résoudre en mobilisant toutes leurs ressources. Sans doute, de nombreux formateurs pratiquent-ils de la sorte, mais ce n'est vraisemblablement pas le cas de la majorité.

À côté de ces conditions strictement pédagogiques, il en est d'autres d'ordre plus organisationnel. Pour que tout le système de formation puisse réellement fonctionner et contribuer à atteindre les objectifs d'évolution, il faut donner à la formation les moyens nécessaires pour atteindre ses objectifs : un budget, mais aussi du temps (durée et synchronisation), des ressources humaines, des méthodes, des lieux, un cadre social propice, un encadrement et un suivi, y compris après l'activité proprement dite de formation (ce qui concerne la problématique du transfert, abordé plus loin).

Il faut aussi savoir pourquoi on fait de la formation, et – surtout – que tout le monde le sache : pas seulement la DRH, mais aussi le chef d'entreprise, les responsables de proximité, les salariés, les mandataires publics, etc. Trop souvent un salarié est simplement convoqué à une formation sans savoir pourquoi. Selon son humeur, il la considérera dès lors comme une formation récompense ou une formation sanction ! Dans ces deux cas, il y a peu de chance que la formation puisse réellement ensuite contribuer à l'efficacité professionnelle, ce qui conforte l'idée de « secondarisation » de la formation.

5.3 Conditions relatives au transfert des compétences acquises en formation

Pour participer à cette efficacité professionnelle, il faut encore que les personnes formées ayant acquis un certain nombre de compétences mettent celles-ci en œuvre lorsqu'elles sont revenues sur leur poste de travail. On sait malheureusement que ce n'est pas toujours le cas, et cela pour différentes raisons (LAROCHE et HACCOUN, 1999), tant d'ordre personnel qu'organisationnel.

Ainsi, il semble que, si on veut favoriser le transfert, des facteurs sont particulièrement importants à prendre en considération avant la formation elle-même (DUMAY, 2003) :

- si la formation répond à des besoins que le stagiaire a personnellement identifiés préalablement, il semble que le transfert ait plus de chance d'être réalisé, l'identification de son propre besoin constituant un levier motivationnel majeur, car l'apprenant peut situer son besoin dans le cadre général de son travail, comprendre la nécessité de la formation et s'y engager pleinement ;

- si le stagiaire perçoit que les responsables de son organisation ajustent leur demande de formation à ses propres besoins de formation, le transfert sera également favorisé. Dumay (p. 121) souligne avec raison qu'un tel effet souligne l'importance du rôle des responsables de l'organisation d'origine du stagiaire, car la prise en compte du besoin du travailleur permet d'ancrer le projet de formation dans sa réalité de travail et dans les missions de l'organisation.

D'autres facteurs personnels agissent après la formation :

- plus le stagiaire est motivé à transférer, plus il transférera. C'est un facteur individuel, lié à chaque stagiaire. Si l'affirmation peut sembler triviale, le lien entre motivation à réaliser une action et la réalisation effective de cette action n'est cependant pas toujours direct. En matière de transfert, il semble cependant que « des stagiaires fortement motivés vont par la suite mobiliser de l'énergie pour réunir les conditions de travail les plus favorables au transfert » (Dumay, p. 122) ;
- le sentiment d'efficacité personnelle est aussi important : il ne suffit pas d'être motivé à réaliser une action, il faut encore s'en sentir capable. Plus on développe un sentiment de compétence, plus on a de chances de transférer ;
- dans le même ordre, il apparaît que plus un stagiaire ressent les acquis de la formation comme utiles pour sa fonction professionnelle, plus il sera enclin à transférer.

Enfin, des facteurs organisationnels semblent intervenir après la formation :

- si le stagiaire perçoit que ses collègues – supérieurs hiérarchiques ou pairs – constatent un changement dans son travail suite aux acquis de la formation ; et
 - si le stagiaire perçoit des encouragements de la part de ces mêmes collègues ;
- alors la probabilité de transfert semble augmenter.

La problématique du transfert des compétences acquises lors de la formation dans la réalité du terrain constitue un enjeu essentiel aujourd'hui. Il s'agit d'une question encore relativement peu étudiée et plus encore, peu prise en compte par les organisations elles-mêmes.

Pour optimiser le transfert, il est opportun d'y impliquer tous les acteurs concernés, comme le montre la Figure 3.

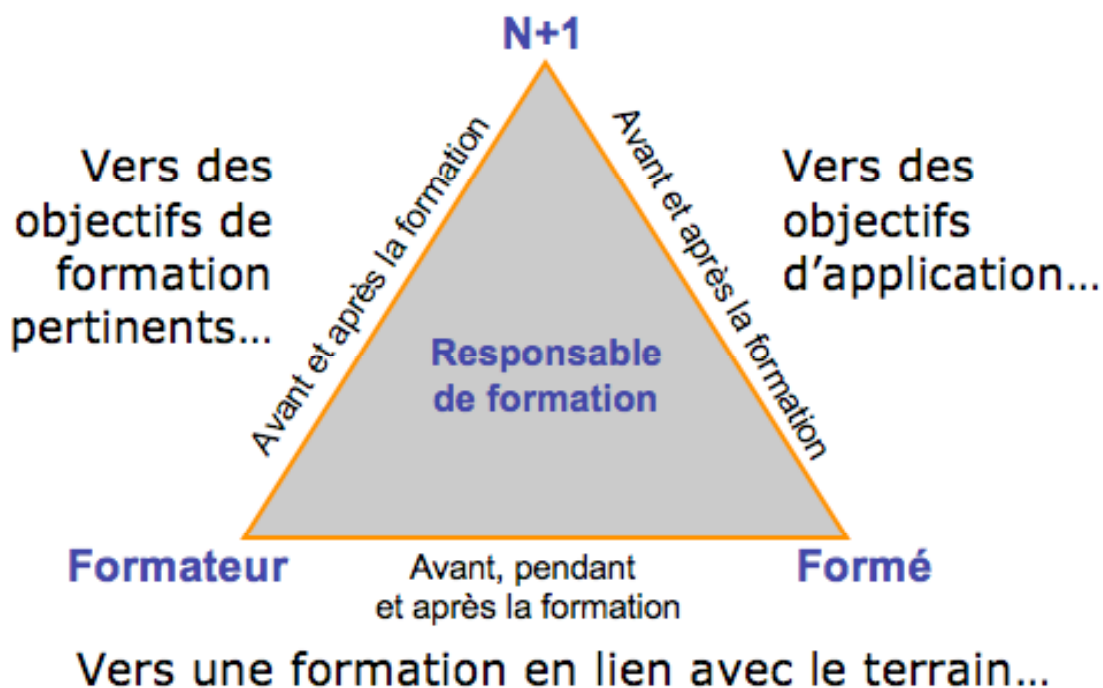


Figure 3 - Les acteurs du transfert

Le formé n'est pas le seul acteur du transfert de ses compétences :

- le formateur est pleinement concerné, car il peut préparer ce transfert, introduire sa préoccupation tout au long du processus de formation, que ce soit
 - ◇ en s'assurant que les objectifs de formation qu'on lui demande de poursuivre correspondent bien à une nécessité du terrain, bénéficiant de l'appui du responsable hiérarchique direct,
 - ◇ en sensibilisant les formés pendant la formation à cette nécessité de transfert, en étudiant avec eux les difficultés qu'ils risquent de rencontrer, en reliant à tout moment les nouveaux apprentissages aux réalités du terrain, en anticipant les moyens qui devraient être mis en œuvre, etc. ;
 - ◇ éventuellement, en élaborant avec les formés et/ou le responsable hiérarchique les objectifs de transfert et en participant à leur mise en œuvre lors de moments de suivi ou de coaching ;
- le responsable hiérarchique direct (N+1) joue un rôle-clé dans la réalisation du transfert, non seulement en impliquant le futur formé dans l'analyse de besoins et en veillant à ce que les objectifs de formation rencontrent sa réalité professionnelle, mais surtout en mettant en œuvre une stratégie de transfert au retour de formation. À cet égard, la définition d'**objectifs d'application** (ou objectifs de transfert), de commun accord entre le supérieur direct et le travailleur, est une voie prometteuse (DENNERY, 1997). Ces objectifs portent sur des actions concrètes, observables et délimitées dans le temps, en lien avec les compétences acquises, mais directement liées à l'activité de l'agent. Ils permettent de faire le lien entre l'action de formation et l'action de production en favorisant de manière directe et concrète le transfert, non pas sur une multitude d'éléments, mais sur des points précis, directement applicables ;
- le responsable de formation intervient aussi dans le processus de transfert en favorisant les liens et la cohérence d'action entre les trois autres acteurs du processus. Il est la garant de la qualité du processus.

En s'inspirant de l'outil « Cadre logique » utilisé dans la Gestion du cycle de projet (Commission européenne, 2004), on peut – afin d'assurer l'efficacité professionnelle de la formation - clarifier les objectifs poursuivis en matière de transfert de la formation, en partant de l'analyse des besoins jusqu'à la mise en œuvre d'objectifs d'application :

Tableau 1 - Cadre logique pour un transfert de la formation

	Logique d'intervention	Indicateurs par apprenant
Objectif global	L'organisation atteint ses objectifs d'évolution.	• Voir objectif d'évolution
Objectif spécifique	Les compétences visées sont appliquées/améliorées sur le lieu de travail.	• Diminution de 30% du nombre de plaintes trois mois après la formation • Diminution - trois mois après la formation - de 15 min du temps de rédaction d'un procès-verbal à la suite d'une infraction • ...
Résultats intermédiaires	1. L'analyse des besoins de formation est réalisée. 2. La formation est identifiée et le formateur sensibilisé aux nécessités de transfert. 3. Les conditions de transfert sont identifiées et mises en place. 4. Les objectifs d'application sont identifiés. 5. La formation est réalisée. 6. Le transfert est mis en œuvre sur le terrain (Monitoring).	1. Les futurs apprenants approuvent le rapport d'ABF. 2. Le programme de formation est validé par le n+1 (et les apprenants). 3. Un contrat/accord sur les conditions de transfert entre l'apprenant et le n+1 (+ autres acteurs) est signé (soutien, temps...). 4. Trois objectifs d'application sont identifiés (= Indic. Obj. Spéc.) 5. La formation est évaluée (agent, formateur, n+1, resp. form.) 6. Les actions intermédiaires du contrat sont réalisées.

Ce cadre logique est intéressant, car il synthétise des pistes d'actions tout en situant de manière centrale la question du transfert des compétences. Il permet en outre de montrer concrètement que le renforcement de l'efficacité professionnelle à travers la formation et son suivi ne demandent pas des efforts énormes, les indicateurs étant issus de la pratique professionnelle courante, en visant une diminution des écarts entre le souhaitable et le réel.

La question de la recherche de ces indicateurs, comme toute démarche d'évaluation, est néanmoins parfois délicate : il nous semble que la prudence s'impose en matière de gestion des ressources humaines par les compétences. Les liens qui peuvent être établis entre compétences, rémunération, promotion... sont fragiles. Non pas qu'il ne faille pas avancer dans cette direction, mais il nous semble que – y compris pour une question d'efficacité – la prudence doit guider les décisions et que celles-ci ne peuvent se fonder que sur une évaluation réellement

pertinente, valide et fiable, ce qui nécessite notamment des outils élaborés avec rigueur et justesse.

6. Conclusion

Quelles que soient les difficultés, vouloir inscrire l'efficacité professionnelle dans une démarche de gestion par compétences, en s'appuyant sur des actions de formation issues d'une analyse des besoins, a le grand mérite – que ce soit pour une entreprise ou une organisation spécifique, mais aussi pour tout système de formation professionnelle, local, régional ou national – de proposer une grande cohérence entre les objectifs des organisations professionnelles, les activités nécessaires pour atteindre ces objectifs, les compétences pour réaliser ces activités, la réalité de ces compétences chez les individus et les activités de formation nécessaires pour combler l'écart entre les compétences réelles et les compétences attendues.

En d'autres termes, un système, professionnel et/ou social, qui intégrerait pleinement cette démarche compétence serait d'une grande efficacité, car il permettrait un développement cohérent des compétences dont il a besoin pour se développer lui-même. Il y a sans doute encore beaucoup de voies à ouvrir et de chemins à parcourir pour y arriver pleinement, mais la perspective est prometteuse, notamment en mettant l'accent sur l'indispensable transfert des compétences dans les situations professionnelles réelles. On est bien loin du « former pour former ». L'enjeu aujourd'hui est de « former pour agir » et de mettre en place toutes les conditions nécessaires pour que les compétences acquises en formation soient réellement mises en œuvre sur le terrain et permettent à celui-ci d'évoluer.

Il ne s'agit pas tant de développer une multitude d'outils et de procédures que de privilégier une cohérence globale et stratégique de la gestion de nos organisations. En privilégiant cette cohérence, il doit être possible de donner à la formation une place de choix, obtenant quasiment un statut d'activité de production, bien loin de la secondarisation dans laquelle elle est le plus souvent confinée. Développer les compétences peut alors ne pas être une simple action de formation, mais permettre aux organisations de placer le cœur de leurs actions dans des démarches intégrées, originales et efficaces.

7. Bibliographie

- BARBIER, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- BARBIER, J.-M. & LESNE, M. (1977). *L'analyse des besoins en formation*. Paris : Jauze.
- BAYARD, Y. (1993). *Le Bilan de compétences*. Paris : Demos.
- BEAU, D. (1976). Mais qui donc éprouve des besoins de formation ?, *Éducation Permanente*, 34, 1976, pp. 57-68.
- BOSMAN, C., GERARD, F.-M. & ROEGIERS, X. (Éds) (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- BOURGEOIS, E. (1991). L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 14, n°1, pp. 17-60.
- CHARLOT, B. (1976). Négociation des besoins : Nécessité ou impasse ?, *Éducation Permanente*, 34, 1976, pp. 19-33.

- CHIADLI, A., JEBBAH, H. & DE KETELE, J.-M. (2007). *L'analyse des besoins en formation pédagogique des praticiens de l'enseignement supérieur : comparaison de plusieurs dispositifs*, Rabat : Université Mohamed V- Souissi, Faculté des Sciences de l'Éducation, CIPEGU (Centre International de Pédagogie et de Gestion Universitaires).
- COMMISSION EUROPÉENNE (2004). *Méthodes de l'Aide : Lignes directrices Gestion du Cycle de Projet*, Bruxelles : EuropAid/DG Développement.
- DENNERY, M. (1997). *Organiser le suivi de la formation*, Paris : les Éditions d'Organisation.
- DOUSSET, A. (1990). *Entreprises, développez vos compétences*. Entente.
- DOUSSET, A. (1990). *Prévoir et gérer les emplois et les compétences*. Éducation Permanente.
- DREYFUS, H.L. (1992). *La portée philosophique du connexionnisme*, in D. ADLER (Dir.), *Introduction aux sciences cognitives*, Paris : Gallimard, p.356.
- DUMAY, X. (2004). Le transfert des acquis : une modélisation des facteurs d'influence, *Gestion 2000*, Vol. 21, n°2, 113-134.
- ERAUT, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London : Falmer Press.
- GERARD, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation, *Gestion 2000*, Vol. 20, n°3, 13-33.
- GERARD, F.-M. (2007), La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain, *Actes du Colloque international « Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs »*, Montréal : ORÉ, 26 et 27 avril 2007.
- GERARD, F.-M. (2008). Diagnostic, enjeux et perspectives du concept d'efficacité en formation. *Actualité de la formation permanente*, Centre INFFO, n°211, pp. 13-23.
- GUITTET, A. (1998). *Développer les compétences*. Paris : ESF éditeur.
- HAUSER, G., MASINGUE, B., MAÎTRE, F. & VIDAL, F. (1985), *L'investissement formation*, Paris : Les Éditions d'Organisation.
- JOLIBERT, J. & CRÉPON, C. (1994). *Savoirs et compétences*. Paris : L'Harmattan.
- JOLIS, N. (1997). *Piloter les compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.
- KIRKPATRICK, D.L. (1998, 2nd ed.). *Evaluating Training Programs – The four levels*, San Francisco : Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- LAROCHE, R. & HACCOUN, R.R. (1999). Maximiser le transfert des apprentissages en formation : un guide pour les praticiens, *Revue québécoise de psychologie*, Vol. 20, n° 1, 11-26.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.
- LE BOTERF, G. (1991). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris, Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence — Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Ed. d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (1996). *Quelle ingénierie et quelle formation pour identifier, développer et anticiper les compétences*. Paris : Ed. Z' éditions.
- LE BOTERF, G. (1998-1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (2004). L'ingénierie de la formation : quelles définitions et quelles évolutions ?, in CARRÉ, P. & CASPAR, P. (dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod, pp.365-382.
- LEVY-LEBOYER, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.
- MALASSINGNE, P. (2007). *Mesurer l'efficacité de la formation – Évaluer le résultat et la rentabilité*, Paris : Éditions d'Organisation.
- MEIGNANT, A. (1991). *Manager la formation*, Paris : Éditions Liaisons.
- MEIGNANT, A. (1995). *Les compétences de la fonction de ressources humaines*. Paris : Éditions Liaisons.
- PERRENOUD, Ph. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éditeur, 2^e éd.
- ROEGIERS, X., WOUTERS, P. & GERARD, F.M. (1992). Du concept d'analyse de besoins en formation à sa mise en œuvre, *Formation et Technologies — Revue européenne des professionnels de la formation*, Vol.I, n° 2-3, 32-42.
- ROUSSON, M. & BOUDINEAU, G. (1981). L'étude des besoins de formation : Réflexions théoriques et méthodologiques, in P. DOMINICÉ et M. ROUSSON (Eds.), *L'éducation des adultes et ses effets*. Berne, Peter Lang, pp. 21-85.
- SANTELMANN, P. (2004). *De l'efficacité en formation continue*. Rueil-Malmaison : Éditions Liaisons.
- STUFFLEBEAM, D.L. & SHINKFIELD, A.J. (1985). *Systematic evaluation*. Boston : Kluwer-Nijoff.
- STUFFLEBEAM, D.L., FOLEY, W.J., GEPHART, W.J., GUBA, E.G., HAMMOND, R.L., MERRIMAN, H.O. & PROVUS, M.M. (1974/1980). *L'évaluation et la prise de décision en éducation*. Victoriaville (Canada) : N.H.P.
- TRUC, R. (1991). *Former pour des résultats*, Paris : ESF éditeur.