



HAL
open science

L'activité de Fil Rouge : mission ou métier ? : étude de cas dans un dispositif professionnalisant de l'industrie nucléaire

Pascal Lecoq

► To cite this version:

Pascal Lecoq. L'activité de Fil Rouge : mission ou métier ? : étude de cas dans un dispositif professionnalisant de l'industrie nucléaire. Education. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2016. Français. NNT : 2016CNAM1120 . tel-01683112

HAL Id: tel-01683112

<https://theses.hal.science/tel-01683112>

Submitted on 12 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉCOLE DOCTORALE ABBE GREGOIRE

Centre de Recherche sur la Formation

THÈSE présentée par :

Pascal LECOQ

soutenue le : **23 novembre 2016**

pour obtenir le grade de : **Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers**

Discipline / Spécialité : sciences de l'éducation - formation d'adultes

L'activité de fil rouge : mission ou métier ?

*Etude de cas dans un dispositif professionnalisant de l'industrie
nucléaire*

TOME 1

THÈSE dirigée par :

Madame Anne JORRO

Professeure des Universités en Sciences de l'Education
CNAM Paris

RAPPORTEURS :

Monsieur Thierry ARDOUIN

Professeur des Universités en Sciences de l'Education
Université de Rouen

Monsieur Michel SONNTAG

Professeur Emérite - Université de Strasbourg

PRESIDENT du JURY :

Monsieur Pascal ROQUET

Professeur des Universités en Sciences de l'Education
CNAM Paris

Thèse initiée à l'Ecole doctorale CLESCO de Toulouse Mirail – Laboratoire EFTS



et poursuivie sous la direction d'Anne JORRO

Ecole doctorale Abbé Grégoire du CNAM Paris – Laboratoire CRF

le **cnam**



Remerciements

Exercice difficile que celui des remerciements ; comment ne pas y déroger, comment ne pas oublier quelqu'un ?

Le long chemin sinueux qui m'a mené jusqu'ici s'est fait au prix de rencontres multiples et variées ; familiales, amicales, professionnelles, enrichissantes, hasardeuses, dubitatives, conflictuelles... Toutes ont participé à leur manière à la construction d'une vie, de projets.

Comment trouver un fil rouge dans un jeu de piste qui m'a fait croiser des milliers de chemins pour me conduire vers Anne ?

Merci tout simplement à la Vie, à celles et ceux qu'elle m'a permis de rencontrer !

Et puisque nous allons aborder le concept d'accompagnement, merci à cet Etre qui discrètement m'accompagne dans ce projet à la Vie.

Résumé

L'activité de fil rouge : mission ou métier ?

Etude de cas dans un dispositif professionnalisant de l'industrie nucléaire

Cette recherche porte sur un dispositif de professionnalisation au sein d'une entreprise industrielle, dans lequel un personnage particulier nommé fil rouge assure une présence permanente. Le dispositif réalisé en entreprise, concilie diverses modalités d'apprentissage et est destiné à tous les individus recrutés quel que soit leur profil, quelle que soit leur future affectation. En convoquant plusieurs concepts et notions nous tentons de définir quelles sont les raisons de la présence de cet acteur au regard des attentes et exigences et quelles sont ses caractéristiques, ses compétences, ses savoirs d'action.

La professionnalisation requiert-elle de nouvelles fonctions, de nouvelles compétences ? Celles-ci peuvent-elles déboucher, en ce qui concerne cet acteur particulier, sur une mission, sur un métier ?

Mots clefs : compétences - professionnalisation - dispositif de professionnalisation - accompagnement de la professionnalisation - métier de l'accompagnement - savoirs d'action d'un accompagnateur - professionnalisation dans l'industrie nucléaire

Abstract

The activity of Red Wire: mission or profession?

Case study in a device professionalizing of the nuclear industry

This research focuses on a professional device in an industrial undertaking in which a particular character named Red Wire thread a permanent presence. The device produced in company combines various learning modalities and is intended for all individuals regardless of their profile, regardless of their future allocation. By summoning several concepts and notions we try to define what are the reasons for the presence of this actor in relation to expectations and requirements and what are its characteristics, its skills, its knowledge of action.

Professionalization it requires new functions, new skills? These can they lead, as regards this particular player on a mission, on a trade?

Keywords: skills - professional - professional device - support of the professionalisation -
an accompanying action of knowledge - professional in the nuclear industry
- coaching profession

Structure

Tome 1

Introduction

Chapitre 1 - Contextes de la recherche

Chapitre 2 - Construction de l'objet de recherche

Chapitre 3 - Méthodologie

Chapitre 4 - Analyse et interprétations des résultats

Chapitre 5 - Conclusions et perspectives

Bibliographie

Tome 2

Construction des questionnaires

Données collectées

Annexes

Sitographie

Sommaire

Remerciements	3
Résumé	4
Abstract	5
Structure	6
Sommaire	7
Introduction	9
Chapitre 1 : Contextes de la recherche	10
1.1 Contexte historique	11
1.2 Contexte actuel.....	15
1.3 Questionnement.....	26
Chapitre 2 : Construction de l'objet de recherche	27
2.1 Qualification.....	28
2.2 De la qualification à la compétence individuelle	29
2.3 Le concept de compétence individuelle	32
2.4 De la compétence individuelle à la compétence collective.....	42
2.5 La notion de compétence collective	44
2.6 De la compétence collective à la compétence coopérative	47
2.7 Des compétences « hard » aux compétences «soft »	48
2.8 Les compétences émotives ressort des compétences	49
2.9 Le concept de compétence aujourd'hui.....	52
2.10 Des compétences à la professionnalisation	52
2.11 Le concept de professionnalisation	56
2.12 Le concept d'accompagnement.....	62
2.13 Objet d'observation.....	72
Chapitre 3 : Méthodologie.....	74

3.1 Critères de faisabilité.....	75
3.2 Stratégie méthodologique.....	77
3.3 Instrumentation	90
3.4 Collecte des données	98
Chapitre 4 : Analyse et interprétations des résultats	103
4.1 Analyse des questionnaires	105
4.2 Analyse des entretiens.....	157
4.3 Interprétations des résultats.....	166
4.4 Fonctions opératoires et postures caractéristiques	168
4.5 Champs d’activités du fil rouge	175
4.6 Compétences spécifiques du fil rouge.....	185
4.7 Synthèse sur l’interprétation de la mission de fil rouge.....	201
Chapitre 5 : Conclusions et perspectives.....	212
5.1 Conclusions au regard du fil rouge	213
5.2 Conclusions au regard de la question de départ.....	218
5.3 Effets de la professionnalisation	224
5.4 Point de vue au regard de notre interprétation	225
5.5 Perspectives contributives.....	227
5.6 Perspectives de recherche	228
Bibliographie.....	231
Liste des tableaux	255
Liste des schémas.....	256
Liste des graphiques	257
Liste des annexes.....	259
Table des matières.....	260

Introduction

La rétrospective d'un vécu au sein d'un service de formation professionnelle pour adultes laisse paraître des évolutions relatives à la professionnalisation. Ayant investi un dispositif actuel de professionnalisation nous constatons la présence permanente d'un formateur aux missions particulières, dénommé fil rouge.

Après avoir retracé la dynamique dans laquelle s'inscrivent les exigences actuelles en matière de professionnalisation, nous choisissons pour objet de recherche la relation du personnage fil rouge aux stagiaires, afin de découvrir les raisons de sa présence. Le personnage répond-t-il à une demande particulière du milieu envers la professionnalisation ? Peut-on faire une analogie avec les pratiques de l'accompagnement, en vogue actuellement ? Quelles sont ses attributs, ses caractéristiques, ses compétences, ses fonctions, ses savoirs d'action ?

La mission du personnage est récente, est à la marge des fonctions de formateur, n'est pas valorisée, sa pérennité ne semble pas assurée ; de fait, selon les lieux géographiques elle est exercée avec des différences notoires. Nous décidons de faire une photographie de cette actualité mouvante au travers de quelques situations et en enquêtant auprès des différents acteurs du dispositif. L'observation est d'ordre phénoménologique, toutefois à partir de la singularité de quelques fils rouges nous tenterons d'élaborer une modélisation de leur savoir-agir, d'établir leurs rôles en rapport à la professionnalisation.

Chapitre 1

Contextes de la recherche

1.1 Contexte historique

Comme le précise BOLTANSKI¹, un travail scientifique enferme toujours la trace de la trajectoire sociale de son producteur ! Nous conforterons cette affirmation dans la manière d'aborder notre étude, tout en validant les écrits de LEMOIGNE (2011, p. XI) qui déplore le peu de temps consacré au développement d'une méthode critique de formulation de problèmes.

1.1-1 Histoire professionnelle

Après avoir exercé plusieurs métiers, dans différentes filières, en divers lieux géographiques, une occasion fit qu'en 1983 nous fûmes mutés dans le service de la formation professionnelle d'un groupe industriel du domaine de l'énergie. Le milieu de la formation professionnelle pour adultes restera notre cadre de travail jusqu'à la date de notre départ de l'entreprise. Au moment de notre mutation au sein du service de la formation, notre profil était celui d'un expert technique issu du process industriel. La mission de formateur devait être un passage dans une carrière. Toutefois, au prix de choix personnels nous avons réussi à nous maintenir dans ce qui fut bien plus qu'une parenthèse.

Au cours des années, nous avons vécu diverses périodes que nous résumerons. Il y eut d'abord une période de qualification où pour exercer il fallait avoir participé à des stages professionnels qui étaient répertoriés selon trois domaines : les stages liés aux savoirs, les stages liés aux techniques de savoir-faire, enfin les stages relevant du savoir-être.

Puis suivit une période compétences, avec ses référentiels compétences, ses descriptions de postes, ses évaluations hiérarchiques. Coté formation professionnelle, seule une évaluation finale en fin de session portant sur des capacités semblait modifier la logique des stages du moment par rapport à la logique des stages de la période précédente.

Ensuite il y eut une période de management plus collective. Notre évaluation annuelle dépendait, alors, pour partie de l'appréciation managériale à laquelle s'ajoutait désormais l'appréciation informelle, mais importante, de nos collègues. Si auparavant chaque agent du

¹ LUC BOLTANSKI cité PAR GUY JOBERT – Exister au travail – Page 15

service suivait le même plan de formation, désormais seuls quelques individus choisis pouvaient prétendre à un stage. L'on comptait ensuite sur les échanges internes au service pour démultiplier les savoirs.

Enfin vint l'ère de la professionnalisation avec ses dispositifs de professionnalisation. L'autorisation d'exercer était désormais liée à une habilitation ; somme d'une évaluation de capacités réalisée à l'issue de sessions de formation, et d'une évaluation d'attitudes effectuée en situation de travail.

Coté spécificités du métier, nous avons souvent œuvré dans l'ingénierie de formation. Les démarches d'ingénierie que nous utilisions étaient définies et encadrées par des procédures. Chaque période traversée semblait marquée par une évolution dans la rédaction des procédures. Paradoxalement les démarches d'ingénierie n'ont guère évolué. De même, une approche par objectifs rédigés selon la taxonomie de Bloom a perduré au cours de ces décennies.

Au regard de ce vécu, malgré une relative stabilité dans les approches pédagogiques utilisées pour la formation professionnelle des adultes, nous avons constaté différentes époques qui sont chronologiquement ; celle de la qualification, celle de la compétence individuelle, celle de la compétence collective, celle de la professionnalisation.

Aussi, entre ces termes, ces idées, quel glissement s'est véritablement opéré ?

Ces périodes ont-elles véritablement une chronologie ou bien leurs successions résultent-elles d'une vision provoquée par un glissement de nos centres d'intérêts ?

Aujourd'hui, de nombreux écrits confèrent à la formation une mission de professionnalisation. Mais que veut bien dire le terme professionnalisation utilisé à « tour de bras » pour ce qui ressemble être la formation d'autrefois. Les acteurs sont pratiquement les mêmes, les ingénieries également. Qu'est-ce qui a bien pu changer ? Le terme professionnalisation est-il une incantation ou décrit-il une réalité ?

Un second type d'évolution, lié aux politiques de l'entreprise, a accompagné cette carrière professionnelle. Notre premier poste à la formation était dans un domaine relatif à la maintenance des installations. A l'époque deux écoles de métiers nationales, se partageaient la réalisation de la majorité des stages dits de maintenance. La plupart des formations se déroulaient autour de laboratoires ou autour de maquettes pédagogiques. Deux autres centres de formation nationaux dispensaient les stages, plus théoriques dédiés à la conduite du

process. Puis des orientations politiques basées sur un recentrement des activités vers le cœur de métier et sur une transition du faire au faire-faire ont conduit à la fermeture des écoles de maintenance. Seuls subsistèrent les deux centres nationaux de formation à la conduite qui furent, peu de temps après, éclatés sur chacun des 19 sites géographiques de production, nommés : Centre Nucléaire de Production d'Electricité (CNPE). Chaque équipe de formateurs fut dotée d'un simulateur de conduite du process, copie conforme des installations, et dépendait structurellement d'une direction nationale de la formation tandis que des services de formation locaux, qui auparavant dépendaient directement des sites de production, disparaissaient.

Aujourd'hui, un projet consiste pour chaque site de production, à reprendre le contrôle de l'équipe de formation nationale délocalisée et à la rendre dépendante du management hiérarchique de l'unité de production (CNPE). Les équipes de formateurs se voient renforcées par des experts d'autres domaines (maintenance, qualité, sécurité...) que ceux de la conduite du process et des maquettes de toutes sortes viennent désormais équiper les nouvelles structures de formation locales afin de favoriser les formations pratiques. Toutefois l'entité nationale de formation existe toujours.

a - Prémices d'une évolution

Peu avant notre départ de l'entreprise, nous étions saisi d'une demande : concevoir un dispositif de plusieurs mois destiné tant au personnel en reconversion qu'aux nouvelles recrues et cela quels que soient leurs profils. Ce dispositif, se justifiait par le fait que les plans de formations, qui cumulaient des suites de stages, ne correspondaient plus aux aspirations du moment, (ce que CARRE (2009, p. 170) définit comme « *la montée critique du discours envers les formes canoniques de la formation...* »). Le nouveau dispositif devait également garantir une intégration et une opérationnalité rapide du stagiaire.

Le dispositif fut scindé en deux parties, l'une généraliste qui était commune à tous et une seconde spécifique au corps de métier dans lequel serait affecté le nouvel arrivant.

La première partie prit successivement plusieurs noms : acculturation, tronc commun, savoirs communs puis académie des métiers et enfin dispositif de professionnalisation.

Voici, succinctement, ce qui la caractérise.

La connaissance technologique et fonctionnelle du process industriel est reléguée en fin de cursus. Les premiers mois sont destinés à prendre conscience des contraintes et des risques inhérents aux activités ; à connaître l'environnement social, l'organisation de l'entité, les

cadres de références, les résultats de l'entreprise, les politiques économiques, les politiques environnementales, les politiques humaines, les valeurs de l'entreprise...

Dans les dispositifs conventionnels de formation, les stagiaires de plusieurs unités géographiques étaient regroupés pour suivre les stages qui n'étaient pas obligatoirement réalisés dans la région où ils travaillaient. Dans cette nouvelle formule, les sessions sont réalisées sur le lieu de l'unité où travaille le stagiaire et sont émaillées de nombreuses visites sur le terrain, sous la conduite de tuteurs, de référents métiers.

Les formateurs intervenant sont majoritairement des managers du terrain accompagnés d'un acteur particulier et permanent dénommé fil rouge.

b - Un formateur aux missions particulières

Afin d'accompagner la première réalisation et pour parfaire l'élaboration du dispositif, il fut décidé qu'un personnage, à qui on attribua le nom de « fil rouge », suivrait le dispositif dans son intégralité, au sein du groupe de stagiaires. Le terme de fil rouge fut choisi car les missions du personnage étaient difficilement codifiables dans le registre des métiers de la formation d'alors. Coté de la maîtrise d'ouvrage (unité à laquelle appartenaient les stagiaires) un personnage fut également positionné afin de faire la liaison entre le fil rouge et les tuteurs des stagiaires sur le terrain.

Lors de l'élaboration du dispositif, les principales missions du fil rouge se situaient :

- ✘ *sur le plan pédagogique : cohérence des objectifs, des contenus. Mise à jour des documents d'animation en temps réel. Appui aux intervenants, notamment ceux des métiers. Points de synthèse des apprentissages ;*
- ✘ *sur le plan animation de groupe : cohésion du groupe. Régulation et animation du groupe. Détection et assistance aux apprenants en difficulté ;*
- ✘ *sur le plan organisation : problèmes logistiques en temps réel. Relations avec la maîtrise d'ouvrage, avec la maîtrise d'œuvre, avec les multiples intervenants ;*
- ✘ *sur le plan de la capitalisation : communication quotidienne avec le fil rouge du second site engagé dans le dispositif. (En fait deux unités distantes de quelques dizaines de kilomètres et basées en vallée du Rhône, ont opté pour une coopération, ce qui, compte tenu des déplacements multiples génèrait quelques problèmes d'intendance et de gestion des emplois du temps). Détection et alerte en cas d'anomalie, d'écarts. Participation à toutes les synthèses, au conseil de promotion. Proposition d'évolutions, d'améliorations.*

c - Question de départ

Le choix de la question de départ se veut assez vaste pour ne pas nous enfermer, et pour susciter notre intérêt. Comme l'indiquent si bien DELGOULET et GAUDART (2012, p. 64), arrivé à un âge adulte, il faut présenter un projet tracé pour espérer un engagement.

A partir de notre histoire professionnelle et en nous référant au dernier exercice réalisé, nous optons pour la question de départ suivante :

De la formation à la professionnalisation ; quelles nouvelles fonctions, quelles nouvelles compétences ?

En référence à QUIVY et VAN CAMPENHOUDT (1999) sur la manière d'élaborer une question de départ, nous nous situons principalement dans un schème fonctionnel, dans un schème herméneutique et dans un schème actanciel².

Fonctionnel : en quoi les exigences de rupture avec les systèmes traditionnels de formation sont utiles au système dit de professionnalisation ?

Herméneutique et actanciel : le changement est l'expression d'un sens qu'il est nécessaire de mettre à jour et il est l'œuvre des acteurs eux-mêmes.

1.2 Contexte actuel

Le dispositif de professionnalisation nommé académie des métiers qui avait été élaboré à l'origine à la demande de deux sites de la vallée du Rhône, s'est généralisé sur tous les sites de France. La mission transitoire du fil rouge est devenue pérenne.

L'organisation générale (Annexe 1 : schéma organisationnel de l'entreprise) du milieu industriel dans lequel nous intervenons peut être résumée ainsi en la simplifiant à l'extrême.

Les directions et les services internes à l'entreprise :

- ✘ organisent l'exploitation et exploitent l'outil assurant la production d'énergie ;
- ✘ organisent la maintenance et assurent la maintenance de premier niveau et quotidienne de l'outil ;

² Jean-Marie BERTHELOT – L'intelligence du social – cité par R.QUIVY et L.VAN CAMPENHOUDT ouvrage ci-dessus page 94

- * organisent et assurent les études, les modifications des installations, la programmation pluriannuelle de la maintenance, la cohérence nationale.

Une direction est en appui pour les fonctions mutualisables, comme la formation.

La maintenance lourde périodique et la maintenance des matériels des constructeurs sont réalisées par des prestataires externes à l'entreprise. Néanmoins, il subsiste un service historique interne à l'entreprise qui opère encore sur quelques rares matériels à forte technicité.

Voici schématisées, les quatre grandes familles ou directions qui nous intéressent.

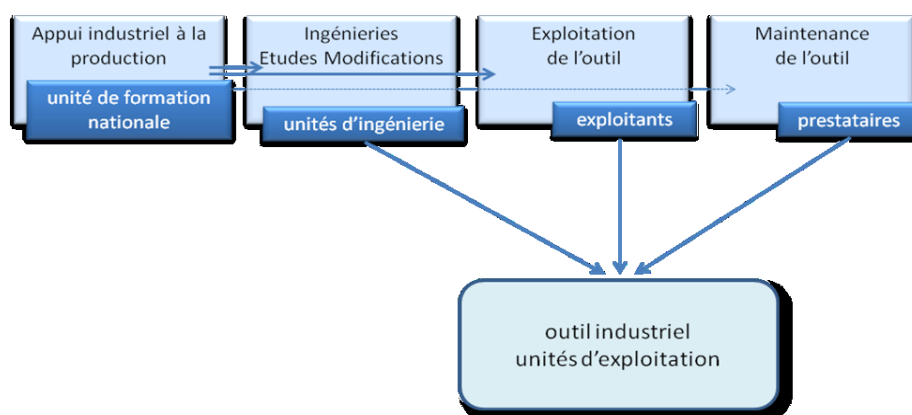


Schéma 1 : contexte organisationnel simplifié

1.2-1 Renouvellement de la population

L'outil industriel est constitué d'une cinquantaine d'unités de production regroupées au sein de 19 CNPE³, dont les premières ont été construites à partir des années 70. Les jeunes embauchés d'alors, arrivent aujourd'hui à l'âge de la retraite. Le renouvellement de la population porte sur plusieurs dizaines de milliers de personnes.

a - Profils de la population à professionnaliser

Les nouvelles recrues proviennent de deux filières.

Une interne pour le redéploiement ou la reconversion du personnel en provenance de filières non techniques ou de branches en mutation d'EDF S.A. (EDF société anonyme).

³ Centre Nucléaire de Production d'Electricité

Une externe avec deux types de population, la première issue du monde scolaire ou universitaire, la seconde déjà dotée d'expériences professionnelles dans des métiers parfois radicalement opposés à ceux de leurs futures affectations. L'âge des stagiaires varie du jeune majeur jusqu'au quinquagénaire avancé.

Les niveaux d'embauches vont du personnel d'exécution peu diplômé aux cadres issus de grandes écoles françaises ou étrangères.

Tous les embauchés, quelle que soit leur origine et quelle que soit leur affectation future, sont mélangés au sein de promotions pour suivre ce qui est nommé le tronc commun d'une académie des métiers du nucléaire. C'est ensuite que seront suivies des formations spécifiques aux métiers de destination. Le tronc commun a le vocable de dispositif de professionnalisation. Sa durée varie selon les directions, de quelques semaines pour les prestataires internes et l'ingénierie, à quatre mois pour les exploitants.

1.2-2 Différents projets au sein de l'entreprise

a - Projet des exploitants

Le renouvellement du personnel est concomitant à un projet d'entreprise nommé Génération 2020, en cours d'évolution vers un nouveau projet CAP 2030⁴. Le projet Génération 2020, stabilisé, est échafaudé autour d'un double défi: *« Reconquérir un haut niveau de performance industrielle ; réaliser, durant cette période et au delà, les investissements nécessaires pour prolonger la durée de vie des centrales, c'est le projet grand carénage qui ne se produit qu'une fois dans la vie d'une centrale. Ceci dans un contexte en forte évolution, marqué par une pression grandissante en matière de réglementation, de transparence, de qualité de vie au travail, de santé publique et d'environnement et marqué par le drame de Fukushima »*.

Un volet du projet concerne les compétences, dont deux des objectifs affichés sont : *« Pouvoir mesurer les effets de la formation sur les performances d'exploitation. Entraîner un changement culturel global tant au niveau du management en l'impliquant dans la démarche d'ingénierie, qu'au niveau des agents en les incitant à devenir les acteurs de leur professionnalisation »*.

⁴ Au cours de rédaction de notre thèse, le président d'eDF SA a été remplacé. Le nouveau président a établi un projet dénommé CAP 2030 qui reprend une partie des éléments du projet Génération 2020

- Raisons du programme compétences

L'analyse des documents à notre disposition présente plusieurs causes à l'origine du programme compétences.

« Une augmentation des heures de formation dont un doublement en trois ans (2,2 millions d'heures pour la seule division des exploitants).

Un départ de plus de 50% des professionnels entre 2012 et 2015, ce qui est jugé comme une perte de la compétence collective ».

Un diagnostic fait apparaître aussi les points suivants qui justifient de la réponse apportée.

« Une réactivité insuffisante de la formation.

Une formation technique métier insuffisante, en particulier hors process.

Une place très insuffisante du management, en particulier local.

Une MOA formation nationale qui n'assure pas complètement son rôle.

Une multiplication des acteurs et des interfaces.

Des moyens parfois obsolètes (simulateurs) et un déficit de formateurs.

Un dispositif en retard sur les pratiques internationales ».

Le programme compétences est basé sur quatre axes du changement :

- ✘ des managers responsables et engagés sur les compétences,
- ✘ une formation au service de la performance d'exploitation,
- ✘ une augmentation de l'autonomie et de la capacité de réalisation des unités de production dans le domaine de la formation,
- ✘ un ajustement du dispositif au niveau des standards internationaux.

Le processus vise un déploiement de 2012 à 2015 et s'appuie localement sur les leviers des axes de changement que sont : les comités de formation, les référents métiers.

- Comités de formation

Dans les services métiers de l'unité, deux niveaux de comités formation sont créés, un à la maille du manager de première ligne, un à la maille du chef de service ; plus un à la maille de l'unité de production.

Le comité formation métier, présidé par le Manager Première Ligne (MPL) a pour responsabilité de décider des formations nécessaires à réaliser par les membres de l'équipe, basées sur l'analyse des faits, des observations, des évaluations, du REX⁵, des bilans de stage, des remontées de terrain, des constats d'écart. Il décide également de la mise en place d'actions de formation par anticipation, notamment pour préparer des interventions sensibles

⁵ REX = Retour d'EXpérience

à réaliser sur l'installation en prenant appui sur un chantier-école et des maquettes. Ce comité rend compte au comité présidé par le Manager Deuxième Ligne (MDL), et lui transmet ce qu'il n'a pas pu résoudre à son niveau.

Le comité formation service, présidé par le Manager Deuxième Ligne a pour responsabilité d'identifier les problèmes de formation communs ou particuliers dans le service et de suivre l'efficacité des formations. Il est propriétaire de la formation des agents, responsable des conceptions et du déroulement des formations. Il rend compte au comité présidé par le Directeur d'Unité (D.U.), et lui transmet ce qu'il n'a pas pu résoudre à son niveau.

Le comité formation site, présidé par le D.U. est responsable de la formation pour toute l'unité. Il doit garantir la mise en œuvre des programmes de formation nationaux et valider les demandes locales issues des comités de maille MPL et MDL, en donnant les moyens de réussite. Il suit l'efficacité et la pertinence globale de la formation sur toute l'unité. Le comité de maille D.U. a toute autorité pour demander la mise en place réactive de formations « juste à temps » au service formation, y compris en urgence si la situation l'exige.

- Référents métiers

Le référent métier, par sa connaissance approfondie du métier, est force de proposition auprès du manager, pour monter et déployer des actions de formation. C'est un acteur de la performance et il est exemplaire en matière de culture sûreté, d'attitude interrogative et prudente, de démarche d'analyse de risques, d'intégration du retour d'expérience (REX).

Il intègre les exigences de qualité de réalisation qui sont : faire bien du premier coup, former juste à temps, et faire prendre en compte les pratiques de performance humaine. Plus globalement, il forme et contribue à l'acquisition et au développement des compétences des agents de son métier, au service de la performance.

Le référent métier contribue à la mise en œuvre du parcours de professionnalisation validé par le MPL et en particulier en ce qui concerne le geste professionnel des apprentis, des agents en pépinière, des agents habilités, des formateurs à temps partiel⁶.

b - Projet de l'ingénierie

Le projet se nomme racine, en voici la présentation textuelle.

« Les relations inter générationnelles, un sujet réel mais «en jachère», d'où la volonté de faire du concret.

Il s'agit avant tout d'une préoccupation de répondre à des besoins exprimés par le terrain.

⁶ Formateur à temps partiel = agent du terrain qui a une mission ponctuelle de formation par opposition aux formateurs dits permanents du service formation national

Il y a également une volonté de développer un mode de travail plus collaboratif.

Des actions expérimentales ont été développées et réussies d'où la décision de les généraliser et de les pérenniser ».

Concrètement le projet repose sur cinq outils informatiques. Une base d'informations générales qui concerne la direction. Un outil qui permet aux membres de la communauté de pouvoir poser une question technique simple et de recevoir les premiers éléments de réponse susceptibles d'être vérifiés et amendés par des personnes de la direction ingénierie compétentes et dûment habilitées. Un logiciel de type questionnaire d'autoévaluation volontaire et anonyme en ligne des connaissances métier qui s'adresse aux jeunes en fin de 1^{er} poste (environ 4 ans d'ancienneté). Une base d'échange et de valorisation de l'expérience qui consiste en un partage d'expérience de personnes du même métier. Et enfin un outil qui est présenté comme une méthode simple et universelle de transmission de savoirs de personne(s) à personne(s).

c - Projet des prestataires

Le projet des prestataires est aussi de pouvoir suppléer aux départs massifs qui s'annoncent. A cela les travaux du projet « grand carénage » font présager la nécessité de multiplier par deux voire par trois la quantité de ressources humaines nécessaires, ce qui représente plusieurs dizaines de milliers de personnes.

Les prestataires interviennent pour la plupart dans différentes filières industrielles (sidérurgie, pétrochimie, nucléaire...) d'où la nécessité d'une réactivité en terme de compétences. Ils sont dépendants de branches professionnelles métiers et sont organisés en mouvement associatif régional pour intégrer les spécificités liées au milieu industriel.

Tributaires d'un donneur d'ordre, les prestataires ont une visibilité restreinte, sur le flux, sur les délais et sur les types de métiers qui seront concernés, de plus les politiques (politiciennes) nationales industrielles et économiques ne les incitent pas vraiment à investir sur le moyen terme⁷.

Le renouvellement des compétences devra se faire rapidement. Or si l'on considère les métiers concernés (tuyauterie, calorifugeage, chaudronnerie, électricité, échafaudages...) il y a peu de jeunes qui empruntent ces voies professionnelles, ceux qui le font sont souvent en situation d'échec scolaire. En ce qui concerne les partants, nombreux sont ceux qui ont appris leur métier en apprentissage sur le terrain. Que se passera t-il lors du mélange des générations ? Quel sera aussi le comportement des générations intermédiaires, accepteront-

elles de prendre sous leur coupe les nouveaux arrivants à l'heure où la flexicurité peut faire naître de nombreuses craintes sur la pérennité d'un emploi ?

Il n'y a pas encore de structure commune à l'ensemble des prestataires. Seules quelques rares entreprises disposent de centres de formation internes.

Les compétences requises pour intervenir se situent sur trois champs distincts, celui du métier d'origine, celui du milieu industriel d'accueil, celui de la culture d'entreprise employant le salarié ; aussi la présence d'un accompagnant au quotidien paraît incontournable. Cela est conforté par le fait qu'une partie des compétences relèvent de ce que l'on nomme communément le savoir être.

d - Acteurs des dispositifs

Les différents acteurs des dispositifs de professionnalisation sont les suivants :

- ✘ les stagiaires ;
- ✘ les formateurs issus du service national de la formation qui sont : soit des nouveaux embauchés soit d'anciens exploitants. Ils ont vocation à retourner dans les services des unités de production. Ils enseignent les théories liées au fonctionnement et à la conduite du process ;
- ✘ les intervenants des métiers, pour la plupart managers dans les services, ils sont experts chacun dans leur domaine. Ils enseignent ce qui se rapporte aux politiques et à leurs déclinaisons locales dans les services ;
- ✘ le pilote professionnalisation, qui supervise le déroulement du dispositif (M.O.A.) ;
- ✘ les tuteurs référents, issus du terrain ils sont experts du geste professionnel. Ils accompagnent les stagiaires lors des visites de terrain organisées en complément aux enseignements théoriques. Les tuteurs interviennent dans les académies des métiers, dans les modules métiers, dans le projet Racines, dans le projet compétences génération 2020 et sont pressenties dans le projet prestataires ;
- ✘ les fils rouges.

⁷ Rencontre avec le pilote régional SO des prestataires

e - Schéma de synthèse des dispositifs de professionnalisation

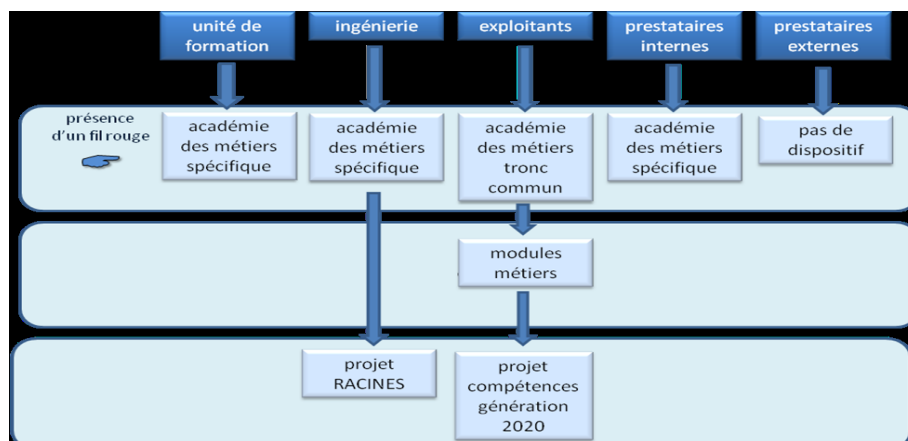


Schéma 2 : les principaux dispositifs de professionnalisation

f - Constat : la présence d'un acteur particulier

Parmi tous les dispositifs de professionnalisation mis en œuvre l'on constate des similitudes. Tous intègrent des tuteurs experts dans leur métier et un personnage particulier : le fil rouge. Seul le dispositif de la branche de l'ingénierie diffère en se rapprochant des principes d'un knowledge management en associant deux approches, celle technique et celle sociale (FILLOL, 2012, p. 191-192).

Nous allons nous intéresser au dispositif des exploitants qu'est le tronc commun de l'académie des métiers du nucléaire. Deux entités collaborent pour sa réalisation ; l'unité de production qui exploite l'outil, désignée comme maître d'ouvrage (MOA) dont la direction est locale et l'unité de formation nationale délocalisée (UFPI) désignée comme maître d'œuvre (MOE). Dans ce dispositif le personnage fil rouge, issu de la MOE, accompagne pendant quatre mois les stagiaires. Ses rôles, ses missions, ses fonctions, sont-elles incontournables dans un dispositif dit de professionnalisation ?

g - Analyse du dispositif académie des métiers des exploitants

Le dispositif de l'académie des métiers peut être qualifié de ce que BOURGEOIS et DURAND (2012, p. 104-105) nomment les dispositifs remarquables (Annexe 2 : cahier des charges du dispositif). Construit à l'origine avec peu de références théoriques (en ce qui concerne les

sciences de l'éducation), de manière pragmatique et intuitive dans une démarche collaborative, il s'est imposé auprès des différents interlocuteurs. L'objectif étant alors de faire mieux et autrement au regard des formations traditionnelles. Au travers de son élaboration, l'on retrouve plusieurs des sept principes proposés par WENGER⁸ sur les communautés de pratiques.

Les sessions organisées par promotion de plusieurs dizaines de stagiaires issus de différents horizons sont assimilables à des communautés d'apprenants. Chaque stagiaire apprend à composer avec d'autres personnes dont le niveau intellectuel, le niveau culturel, les missions et les responsabilités sont parfois aux antipodes des siens.

La pédagogie utilisée est celle par objectifs. Les politiques de l'entreprise, de l'unité, du service sont déclinées dans un sens descendant jusqu'à l'équipe de terrain. Le geste professionnel est rapporté à toutes les contraintes et exigences. Le type d'apprentissage est principalement par acquisition. Il s'agit d'acquérir des savoirs et des savoirs faire avant tout procéduriers. L'entreprise dans son cahier des charges souhaite que le stagiaire soit acteur de sa professionnalisation. Toutefois, les principes d'un apprentissage par participation ou par expansion⁹ n'apparaissent pas clairement dans la pratique.

Le lieu de formation est situé sur l'unité dans un lieu très proche de l'outil de production. Ce lieu appartient généralement à la Maîtrise d'Ouvrage (MOA) c'est à dire à l'unité de production.

De nombreuses visites sont organisées sur le terrain, accompagnées par des tuteurs métiers.

Les formateurs sont avant tout des experts des métiers qui viennent faire leur exposé à partir de dossiers d'animations structurés. On retrouve ici un apprentissage à partir d'une interaction avec un acteur plus chevronné.

D'autres formateurs issus du service national de la formation interviennent également sur la partie théories des installations, ce sont bien souvent des jeunes cadres avec peu d'expérience ou peu de compétences de terrain. Enfin certains thèmes sont traités par des prestataires extérieurs.

Pour tous, les supports de cours sont sous forme de présentations Powerpoint. Les dossiers d'animation intègrent la présentation des objectifs du cours, le contenu et les évaluations formatives qui s'y rapportent.

L'emploi du temps (Annexe 3 : emploi du temps type tronc commun) de l'ensemble du dispositif est bâti autour de la logique suivante dont chaque thème dure entre une et quatre semaines.

⁸ Etienne WENGER cité par Bernadette CHARLIER – Apprendre au travail – Page 107

⁹ Yrjö ENGESTRÖM cité par Bernadette CHARLIER - Apprendre au travail – Page 109

- ✘ Le stagiaire dans son environnement : environnement contractuel, législatif et social. Les systèmes de repérage. Les chiffres clefs, l'organisation, les politiques et les valeurs du groupe. L'organisation du site et des services. Le règlement intérieur.
- ✘ L'autonomie du stagiaire et ses déplacements en toute sécurité dans un environnement industriel : risques liés aux procédés industriels ; risques liés à la sécurité classique, risques chimiques, risques pression, risques produits dangereux, autres risques (addictions...). Le risque incendie avec mises en situation.
- ✘ Les risques spécifiques de l'installation : la radioactivité et la radio protection avec mises en situation sur chantiers écoles.
Les bases de la sûreté nucléaire.
- ✘ Le travail au quotidien et la déclinaison des politiques : application des politiques et des normes au travail (ISO, OHSAS, OEEI¹⁰...).
Les politiques de maintenance et de prestation. Les outils de travail méthodologiques dont les pratiques de fiabilisation humaines, l'analyse des risques, le retour d'expérience.
- ✘ Le fonctionnement de l'installation : théories en physique des fluides, en thermodynamique, en neutronique, en électromagnétisme... Les circuits fonctionnels, leurs caractéristiques isométriques, physiques et leur fonctionnement. Les bases de la conduite normale, incidentelle et accidentelle des installations.

L'intégralité du dispositif dure environ quatorze semaines ; une ou deux semaines sont prévues pour une immersion dans un service autour d'un sujet spécifique.

Chaque thème est ponctué par une évaluation dont certaines sont à la fois théorique et pratique (incendie, radioprotection...). Si des évaluations sont faites sous forme papier, quelques unes sont informatisées avec toutes les restrictions qui s'y rapportent (par exemple impossibilité d'évaluer la connaissance d'un circuit composé d'organes, de tuyauteries sur le plan isométrique). C'est l'outil qui forge l'évaluation si bien qu'il y a souvent un décalage entre ce qui est évalué et les objectifs à évaluer. L'évaluation a pour ambition de mesurer exclusivement un minimum requis.

Malgré un référentiel national imposé, chaque site possède ou s'est octroyé une marge de manœuvre dans l'emploi du temps et/ou dans l'utilisation des dossiers d'animation.

Les intervenants font un feed back sur leur intervention tout en analysant le contenu diffusé en rapport avec leur quotidien. Cette analyse est confortée par les retours des stagiaires qui

peuvent comparer ces contenus au regard des pratiques qu'ils ont observées lors de périodes d'immersion dans les services. L'organisation se situe en position intermédiaire entre organisation apprenante et organisation qualifiante (FERNAGU et OUDET, 2012, p. 202-203). Les contenus présentés lors des formations, pourraient l'être par des formateurs du service national de formation, dont la vocation est de retourner sur l'outil de production ; mais faire appel aux experts présente de nombreux avantages comme crédibiliser ces derniers, les inciter à la réflexivité, donner une image plus réelle des théories exposées. Toutefois cette démarche qui vise à l'économie du quotidien génère le risque de passer sous oubli toutes les connaissances qui ont été nécessaires, pendant des décennies, pour en arriver là. L'articulation entre ce qui est nécessaire, ce qui l'a été et ce qui pourrait le redevenir, entre ce qui se fait et pourquoi on en est arrivé là, est difficile à trouver d'autant que le départ des plus anciens est déjà bien amorcé.

L'organisation souffre parfois d'aléas, en effet les intervenants subissent le temps réel ; régulièrement, ils sont appelés pour régler des problèmes urgents ou prioritaires. En cela le stagiaire se retrouve dans une situation secondaire par rapport aux contraintes d'exploitation, par rapport aux exigences et aux conséquences financières que représente un arrêt de l'outil de production.

Le dispositif est en phase d'industrialisation et les modifications mineures ont lieu principalement en ce qui concerne la durée dans le temps. Nous retrouvons ici la problématique des entreprises énoncée par ENLART (2012, p. 177): comment former en continu et en masse des individus, comment réduire les budgets consacrés à la formation, à laquelle nous ajouterons une variable, comment faire pour que les individus soient opérationnels le plus rapidement possible ?

Nous allons nous intéresser au personnage fil rouge de manière pragmatique car les données politiques ou managériales qui ont conduit à sa pérennisation nous échappent encore, à ce stade de nos observations.

¹⁰ OEEI = Obtenir un Etat Exemplaire des Installations

1.3 Questionnement

Quelles sont les caractéristiques de ce personnage singulier qui accompagne les stagiaires au cours du dispositif de professionnalisation ? Ses activités relèvent-elles d'une mission, d'un nouveau métier ?

Chapitre 2

Construction de l'objet de recherche

L'évolution constatée et relatée dans le contexte historique se situe certainement au-delà de la simple progression des significations investies (DEMAZIERE, 2012, p.75), en effet le concept de professionnalisation étant social, nul doute que nous étions observateur et acteur du phénomène.

Le dispositif, support de notre étude et dans lequel œuvre le fil rouge, répond à des exigences actuelles se situant probablement dans la trajectoire de cette évolution.

Nous allons donc retracer une dynamique qui conduit à la professionnalisation au travers des composantes suivantes et de leurs transitions :

- ✘ la qualification,
- ✘ le concept compétences,
- ✘ l'évolution des offres et attentes sociales en termes de compétences,
- ✘ le concept de professionnalisation.

Ce dernier est un processus composite se situant dans un contexte à forte valorisation sociale (WITORSKI, 2012a) ; aussi la présence du fil rouge nous incite à explorer un autre concept actuellement valorisé, dans lequel pourrait s'inscrire son action :

- ✘ le concept d'accompagnement.

Tout ceci devrait permettre de construire des réponses à notre questionnement.

2.1 Qualification

La qualification¹¹ désigne principalement la capacité à exercer un métier ou un poste déterminé. Cette qualification est essentielle pour assurer l'employabilité des personnes actives. La notion renvoie à deux approches selon que l'on se place du côté de l'emploi à occuper ou du côté du salarié qui occupera cet emploi.

Lorsqu'il s'agit de la qualification d'un emploi, on repère les qualités et capacités humaines indispensables pour occuper ce poste de travail. L'ensemble des savoir-faire dans l'entreprise doit ainsi être détaillé et répertorié. Ceci permet notamment d'obtenir des grilles de qualification, nécessaires à l'établissement des salaires. Chaque branche de l'économie détermine alors des classifications d'emplois, des titres et niveaux hiérarchiques, afin d'établir les conventions collectives.

Lorsqu'il s'agit de la qualification d'un travailleur, elle est mesurée par les diplômes acquis ou par l'expérience. Il peut s'agir de la formation initiale validée par un diplôme, on parle alors de qualification personnelle, acquise par l'enseignement essentiellement. Il peut s'agir aussi de l'expérience, c'est à dire la qualification acquise au sein de l'entreprise, reprise parfois sous le terme de « Learning by doing ».

La loi du 5 juillet 1996 exige une qualification professionnelle pour l'exercice de certaines activités pouvant, si elles étaient mal exercées, mettre en jeu la sécurité et la santé du consommateur.

2.2 De la qualification à la compétence individuelle

La notion de qualification des postes apparaît dans les années 1930, lorsque le souci est d'organiser une première classification sociale distinguant en particulier l'ouvrier spécialisé de l'ouvrier qualifié. En 1945 la qualification devient un levier au service de la modernisation industrielle impulsée au niveau national. C'est un instrument qui permet à l'état d'intervenir dans la régulation entre offres et demandes d'emplois en encadrant les négociations aboutissant à la définition des diplômes et en fixant les objectifs éducatifs (BEL¹² et DUGUE,1999, p. 15).

En fait les objectifs éducatifs sont élaborés sous forme de capacités, elles mêmes déclinées en termes de contenus. Les documents liés aux phases de définition de ces contenus sont rarement accessibles. L'ingénierie de formation étant, à l'époque, peu tracée ; les normes qualitatives étant elles aussi quasi inexistantes. La notion de compétence commençait à poindre.

Une première approche, peut laisser penser qu'il y avait peu de différence entre capacités et compétences. C'était en effet l'avis de MALGLAIVE (1999) pour qui les compétences étaient simplement une forme actualisée des capacités ainsi que celui de SCHWARTZ (1995) qui caractérisait ainsi le glissement du terme qualification au terme compétence : « *La qualification permet de mettre en regard des individus avec des contenus d'activité. On est qualifié de..., dans..., pour..., ceci suppose des limitations dans les contenus d'activité, or certains contenus d'activité ne sont plus suffisamment codifiables par les critères traditionnels. L'économie actuelle génère des marges croissantes d'indétermination, aussi aux*

¹¹ <http://brises.org/notion.php/qualification/>

¹² BEL 1986 cité par Elisabeth DUGUE

spécialistes qualifiés, l'entreprise préfère des généralistes aux compétences transverses, aux capacités à gérer globalement une situation.

La qualification est un régulateur, une référence dans le champ des relations et des antagonismes sociaux ; le salaire est lié directement à l'échelonnement précis des contenus d'activité. L'installation de mou dans le dispositif crée les conditions favorables pour repenser l'aspect codification sociale. La qualification a conduit, comme garde-fou contre une sur exploitation, les partenaires sociaux à établir des grilles de codification. En individualisant une évaluation de compétences, le management détruit les limites sociales fixées de l'extérieur aux salariés. Formation et culture sont les conditions déterminantes de la qualification; qualités individuelles, communication, esprit d'analyse et de synthèse sont les éléments clés de la compétence ».

Pour STROOBANTS (1998) la compétence était une production sociale et le résultat d'une négociation sociale. Le glissement de la qualification à la compétence engendrait une modernisation de la science de référence. D'ailleurs aux grilles de qualification ne substituait-on pas des grilles de critères de compétences ? SCHWARTZ (1998) décrivait l'analogie entre qualification et compétence dont l'évaluation se faisait à partir de grilles autorisant les opérateurs à investir leur propre identité du poste qu'ils occupaient. Simplement, la qualification figeait là où on demandait de l'adaptabilité, là où l'on recherchait des capacités générales permettant de gérer globalement une situation, là où la flexibilité imposait l'abandon du système des tâches précises. BUNK (1999), proche de la vision de LEPLAT (1998), caractérisait ainsi la compétence par rapport à la qualification : *« La qualification professionnelle correspond aux connaissances, aux savoirs, aux savoir-faire, aux aptitudes mises en œuvre dans le cadre de la profession ; la compétence professionnelle est un élément dépassant la profession... c'est disposer de la qualification mais c'est aussi de pouvoir exécuter de façon autonome et flexible les activités. Etre compétent c'est être apte et disposé à intervenir dans l'élaboration de son environnement et dans l'organisation de son travail ».* Le passage de la qualification à la compétence professionnelle implique (impliquait) une relation à son environnement.

SCHWARTZ utilise des notions comme celles de compétences transverses qu'il assimile à des capacités à gérer globalement une situation. Il introduit l'idée d'une évaluation de l'individu par l'entreprise (compétences) à la place de celle réalisée par le monde éducatif (qualification).

Ce passage s'est toutefois opéré dans le temps. Si le recours à la qualification date de l'après guerre, le recours à la notion de compétence dans les milieux du travail et de la formation peut être précisément daté du milieu des années quatre-vingt (STROOBANTS, 1998, p.11).

En octobre 1998, les sociétés à l'origine du recours à la compétence, avaient tenté d'en donner une définition acceptable au travers de leur organe patronal du MEDEF¹³. Ce dernier a présenté lors des journées internationales de la formation de Deauville, la définition suivante : *« la compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer ».*

Quelques temps plus tard, la norme AFNOR qui se veut fédératrice, définit alors la compétence comme étant : *« la mise en œuvre de capacités en situation professionnelle qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité ».*

Cette prise en main de la société par les sociétés est aussi la vision qu'ont plusieurs auteurs au sujet de la raison du recours à la compétence.

Pour ZARIFIAN (1999) l'usage de la notion de compétence est une nécessité économique afin que l'entreprise trouve une adaptabilité ; la compétence est la prise d'initiatives et de responsabilités de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté. La compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs, à partager des enjeux, à assumer des domaines de co-responsabilité.

Au-delà de la nécessité économique, d'autres analyses mettent en avant le risque de pression que peuvent exercer les sociétés (les sociétés et la société) sur l'individu au travers de la compétence, c'est ainsi l'avis de ROCHE (1999, 2000) pour qui les compétences seraient une construction sociale par les acteurs eux-mêmes et pas seulement une imposition de l'organisation. Rejoignant l'avis de FORTE¹⁴ elle pense qu'on ne peut plus définir la qualification à partir de la tâche, il convient de penser individu. Elle remarque un changement de concept et de logique :

*« concept qualification = avoir une qualification et l'avoir c'est pour la vie,
concept compétences = être compétent et l'être c'est transitoire ».*

DUGUE (1999) considère que la mise en œuvre de pratiques basées sur les compétences permet de contourner le système de régulation collective fondé sur les qualifications. Le

¹³ Mouvement des Entreprises De France

¹⁴ FORTE (1992) - cité par Jeanine ROCHE ci-dessus 1999

système qualification a montré ses limites, ses insuffisances. La compétence est par définition inqualifiable, est conjoncturelle et c'est un attribut provisoire. Le fait que l'individu dispose désormais d'attributs transitoires, provisoires, distincts de ses qualifications permet à l'entreprise d'exercer sur lui une pression. C'est aussi la vision que propose LINHART (2000) pour qui le recours aux compétences des salariés est une donnée constitutive de l'évolution du fonctionnement managérial des entreprises, celle-ci participant à créer du stress, de l'anxiété, voire de la panique. Elle note également que les apparentes implications des salariés, qui découlent de l'approche compétences, sont souvent en contradiction avec la nature de l'organisation du travail où toute initiative est désamorcée. Néanmoins au delà du travail prescrit, le travail dans sa réalité devient plus varié, intégrant des tâches de gestion technique ou économique, reposant sur l'initiative et la réaction individuelle. Il faut alors développer des compétences plus que des qualifications. Ces compétences représentent avant tout une disposition personnelle, une faculté d'adaptation aux techniques et à l'environnement du travail. Mais cette faculté n'est guère discernable a priori, et elle n'est pas inscrite au préalable dans une qualification. Pour garantir son employabilité, il faut désormais concilier un bagage technique important (des qualifications) et des qualités d'adaptation et de réaction (des compétences). Les qualifications s'appuient sur des validations et des classifications déterminées, alors que les compétences sont d'un ressort plus personnel.

2.3 Le concept de compétence individuelle

Les définitions du terme sont nombreuses et se déclinent différemment selon le champ d'application donné – gestion des ressources humaines – sociologie – etc. Nous nous bornerons à retenir avant tout celles en rapport avec le monde de l'éducation ou de la formation.

Sur un plan théorique, les premiers travaux découlent de deux paradigmes.

Le premier paradigme considère que la qualité est innée, les aptitudes de l'individu sont prépondérantes. Un courant Béhavioriste reprenant ce paradigme, propose une définition de qualités ou compétences génériques supposées sous-tendre toutes les activités d'un individu. La compétence est alors considérée comme un ensemble de comportements ayant une incidence sur les performances. Cette approche repose sur le postulat qu'un comportement présent est prédictif d'un comportement futur.

Le Council for adult and experiential learning selon MAC CLELLAND et MAC BER¹⁵ définit onze compétences génériques : initiative, persévérance et ténacité, créativité, planification et sens de l'organisation, esprit critique, contrôle de soi, aptitude au commandement, persuasion et influence, confiance en soi, relations interpersonnelles, préoccupation et sollicitude envers les autres. KLEMP, un des collaborateurs de MAC CLELLAND a poursuivi ces travaux sur la base de vingt cinq compétences génériques qui représentent des qualités intrinsèques de l'individu.

Cette piste fut délaissée dans un grand nombre d'entreprises. En effet elle pose l'épineux problème de l'évaluation qui se rapporte à des traits de caractère propres à l'individu.

Le second paradigme postule le fait que la qualité s'acquiert, les aptitudes innées de l'individu ayant un rôle mineur. C'est ce concept qui est prépondérant. Toutefois une démarche récente consiste à réinvestir les qualités réputées innées de l'individu mais en actant le fait qu'il soit possible de les développer par des techniques appropriées.

Indépendamment de ces paradigmes, nous relevons plusieurs approches dans l'analyse du concept compétence :

- ✗ une approche centrée sur la personne,
- ✗ une approche centrée sur l'activité,
- ✗ une approche basée sur le processus,
- ✗ une approche reposant sur les composantes de la compétence.

a - Approche centrée sur la personne

Les analyses centrées sur la personne, reposent sur l'idée que toute activité humaine à travers laquelle la compétence est appréciée, est le résultat de caractéristiques, capacités, qualités mises en œuvre. Dans cet esprit nous retrouvons les auteurs suivants.

GILET (1998) pour qui le terme compétence n'est, sur le plan de la sémantique, qu'un terme juridique s'appliquant aux attributions d'une instance, à sa capacité, et à celle des personnes qu'elle mandate, afin de traiter d'une catégorie d'affaires. La qualification correspond à un savoir-faire ; la compétence est un savoir pour faire. MEIGNANT (1999) lui aussi développe une approche du savoir-faire ; la compétence serait un savoir-faire opérationnel et validé. Ce savoir-faire, parce qu'intériorisé et maîtrisé, peut être sollicité à nouveau pour le faire.

¹⁵ Source : l'ingénierie des compétences – Guy Le BOTERF - 1999

Pour WITORSKI (1999) une connaissance est le résultat du processus d'intériorisation et d'intégration par l'individu des savoirs qui lui sont transmis. Les capacités issues des connaissances, sont des compétences décontextualisées. Il s'agit de potentialités d'action acquises non investies dans l'action mais disponibles pour agir.

L'on devient compétent et l'on apprend à être compétent car il s'agit d'un savoir-agir selon TARDIF (2006) dont voici une citation au sujet de la compétence : « *Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* ».

Les auteurs que nous venons de prospecter rapportent la compétence à divers savoirs : - savoir-faire - savoir pour faire - savoir-être – savoir-agir - savoir pour agir... Cela peut-il nous conduire au fait que la compétence relève d'un simple apprentissage ?

La compétence définie comme une somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, est une approche décriée par BELLIER (1998) qui met l'accent sur la facilité d'utilisation du savoir-être renvoyant fortement à des traits de personnalité de type capacité d'initiative, ténacité, contrôle de soi, aptitude au commandement. Elle fait remarquer que pour l'essentiel ces traits se rapportent aux modèles de comportement des cadres. On projette donc sur les individus en général, des comportements sociaux valorisés par les directions, et relatifs à une catégorie déterminée de la population salariée, avec comme effet majeur de disqualifier ceux qui ne manifestent pas lesdits traits de personnalité. SULZER (1999) dénonce également la déclinaison populaire de la compétence en savoir, savoir-faire et savoir-être ; d'après ce dernier la distinction savoir-faire et savoir-être est un maillon faible de l'approche compétence. En effet la compétence est la capacité à réaliser une action donnée, dans une situation donnée, en fonction de paramètres et d'objectifs alors que le savoir-être, imputable à un individu, est par définition indépendant à une situation.

Récemment une équipe dirigée par MIKOLAJZAK (2009) a ouvert une autre voie d'étude liée à l'individu, celle des compétences émotives ; l'émotion étant une source d'information, un facilitateur d'action. L'humeur, à l'origine des émotions, est directement tributaire de la chimie du cerveau donc en partie du bagage génétique de l'individu.

Il est aisé de faire un rapprochement avec les qualités individuelles et les compétences génériques de MAC CLELLAND dans une nouvelle approche, plus acceptable socialement ; les émotions pouvant être régulées par des apprentissages. Cette voie est intéressante au sens que l'humeur, l'état d'esprit, d'un individu est un vecteur commun influençant les capacités d'apprentissage, les capacités de mémorisation, la perception des situations, les

représentations de l'individu ; donc l'ensemble des compétences d'un individu, ou l'ensemble des agissements en vue d'obtention de la compétence, ou l'ensemble des composantes de la compétence selon la définition que l'on accorde au terme compétence. Nous reviendrons sur ces compétences ultérieurement.

b - Approche centrée sur l'activité

Dans cette approche, nous citerons LEPLAT (1998) pour qui les compétences sont finalisées et se caractérisent par la mise en œuvre de connaissances en vue de la réalisation d'un but. « *Une compétence est toujours une compétence pour...* », elle est donc opérative et fonctionnelle. DURAT et MOHIB (2008) définissent la compétence comme une action vers une efficacité reconnue. La compétence suppose la légitimité à agir, à être autorisé ou s'autoriser à agir, ce qui suppose une bonne connaissance du milieu et de la culture pour délimiter le cadre de l'autorisation.

Pour MALGLAIVE (1999) les compétences sont les ingrédients de toutes natures, physiques, cognitifs, conatifs, éducatifs et de toutes origines, innés ou biographiques ainsi que les modalités de leur structuration permettant à une personne d'agir efficacement. Les ingrédients pouvant être des connaissances mais également des informations prélevées sur l'objet à transformer dans l'activité. Les connaissances sont soit incorporées, préalablement à l'action, au sujet ; soit elles se forment dans et pour l'action. L'aspect de la compétence est structurel et dynamique : structurel par ses savoirs formalisés, théoriques, techniques et méthodologiques ; dynamique par son savoir pratique qui naît dans l'action. Aussi apprentissage de savoirs et apprentissage de compétences sont intimement liés.

L'aspect biographique de l'individu mentionné ci-dessus est souligné par SCHWARTZ (1998)¹⁶ qui définit la compétence comme une combinatoire d'ingrédients hétérogènes ; le savoir théorique ou le travail prescrit ; le travail réel ou l'activité. Si toute activité suit un protocole plus ou moins formalisé ; il n'existe pas de situation d'activité qui ne fasse preuve de l'infiltration de l'historique dans le protocole. Cet ingrédient correspond à la capacité de l'opérateur à s'ajuster à l'infiltration de l'historique, à faire face à l'événement, à l'instabilité et à la variabilité des composantes de la situation de travail. Etre compétent c'est : s'être incorporé de l'historicité que la dimension conceptuelle ignore ; c'est la capacité à mettre en dialectique les deux ingrédients précédents ; c'est la mobilisation de savoirs intellectuels et de l'intelligence du corps pour reconnaître les situations génériques des situations particulières afin de pouvoir agir sur ces dernières. Entre prescrit et réel, l'appropriation positive du milieu

¹⁶ Yves SCHWARTZ cité par Guy JOBERT dans la compétence à vivre

du travail joue un rôle ; en effet l'ingrédient ci-dessus autorise deux basculements possibles ; « *un repli vers la règle ou la recherche de déploiement de son intelligence* » (mais en quoi s'en tenir au prescrit n'est-il pas un signe d'intelligence ?).

Proche de SCHWARTZ, LEPLAT (1998) propose une autre définition en parlant : de compétence prescrite ou requise par les organisateurs du travail ; de compétence effective qui est celle réellement mise en œuvre ; de compétence tacite qui correspond à la différence entre les deux précédentes. Cette dernière pouvant être une compétence dite incorporée.

Les compétences incorporées sont celles qui adhèrent et qui s'expriment bien par l'action mais moins bien par le discours. Elles sont proches de la notion d'*habitus* utilisée par BOURDIEU. L'*habitus* permet l'économie de l'intention. Ce sont des systèmes de dispositions durables et transposables prédisposés à fonctionner comme principes générateurs et qui peuvent être objectivement adaptés à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre. L'*habitus* correspond à un fonctionnement automatisé. Dans un système stable, un fonctionnement s'automatise, les compétences s'incorporent. La compétence incorporée correspond au cas où le couplage entre la nature de la tâche et la compétence est si bien réalisé que la tâche appelle directement l'activité adéquate sans recours à un quelconque raisonnement. On nomme *affordance* ce couplage. Les compétences incorporées permettent d'accéder et d'acquérir des compétences d'un niveau supérieur, en fournissant des unités d'action rapidement disponibles ; mais elles constituent également un danger ; en effet les compétences incorporées ont un champ de validité plus ou moins grand selon la variété des conditions dans lesquelles elles sont acquises ; de plus les compétences incorporées se sclérosent dans le temps. Mise en œuvre dans un contexte différent, les compétences incorporées conduisent généralement à un échec.

c - Approche basée sur le processus

Pour LE BOTERF (1999) la compétence est un processus, pas un état. Le schème opératoire qui constitue la compétence doit se caractériser par une certaine invariance, c'est cette stabilité qui est la garantie de la compétence. L'auteur évite d'utiliser le terme compétence au sens d'être compétent ; pour lui on agit avec compétence. Agir avec compétence est la résultante de trois composantes que sont les variables: vouloir agir ; savoir agir ; pouvoir agir. Pour résumer agir avec compétence résulte d'une combinatoire de ressources qu'il faut savoir mobiliser de façon pertinente dans un contexte particulier, dans le but d'un résultat.

Il intègre également des éléments de caractéristiques personnelles qu'il nomme ressources émotionnelles. L'auteur propose donc une approche intermédiaire centrée tant sur l'individu, tant sur le résultat que sur le processus qui les relie.

Il schématise ainsi sa notion d'agir avec compétence en relation avec un résultat.

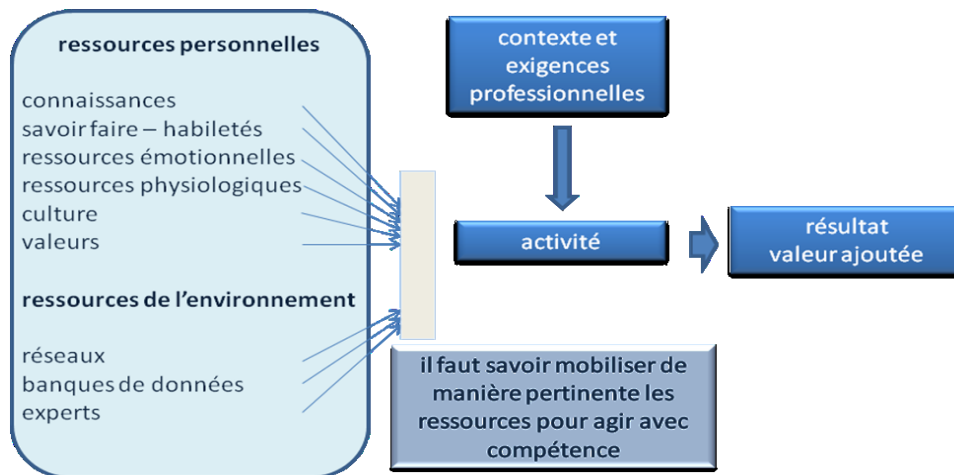


Schéma 3 : agir avec compétence – d'après GUY LE BOTERF

d - Approche reposant sur les composantes de la compétence

Des auteurs ont étudiés la compétence au travers de ses composantes, ce qui permet de déployer d'autres perspectives s'intégrant dans l'ensemble des approches précédentes.

STROOBANTS (1998) définit trois types de compétences. Les compétences cognitives qui désignent une série de capacités d'attention, d'abstraction, de raisonnement, d'esprit de synthèse. Le deuxième type de compétences concerne celles qui s'acquièrent sur le tas, par l'expérience, ce sont les capacités créatives et inventives utiles à la résolution de problème. Le dernier type concerne les compétences sociales qui désignent les formes d'autonomie, d'initiative, de responsabilité.

Plus précis, WITTORSKI (1998) caractérise la compétence par cinq composantes dont certaines sont similaire à celles énumérées ci-dessus. Une composante cognitive portée par l'individu est constituée des représentations cognitives et des représentations que se fait l'individu de la situation dans laquelle il se trouve. Une composante affective regroupe l'image de soi qui peut être valorisée ou dévalorisée et l'investissement affectif c'est à dire le fait de vivre avec plaisir ou souffrance ce que l'on fait. Une composante sociale qui comprend la reconnaissance

effective par l'environnement immédiat ou l'organisation. Une composante culturelle qui correspond à la façon dont la culture de l'organisation dans laquelle se situe l'individu va imprimer certaines formes aux compétences produites. Une composante praxéologique qui renvoie à la pratique dont le produit, la performance, fait l'objet d'une évaluation sociale. Il s'agit de la partie visible, observable de la compétence.

Ces approches ont quelques similitudes avec celles de BUNK et de BELAIR.

BUNK (1999) proche du monde industriel différencie quatre types de compétences ; les compétences techniques qui correspondent à la maîtrise des connaissances et savoir-faire relatifs à l'activité ; les compétences méthodologiques qui sont les capacités à réagir de façon méthodologique et adéquate aux tâches demandées et aux changements susceptibles d'intervenir et qui permettent de trouver des solutions de manière autonome et de transposer de façon judicieuse les expériences réalisées à de nouveaux problèmes ; les compétences sociales qui correspondent au pouvoir de collaborer avec les autres selon un mode coopératif et communicatif tout en faisant preuve d'un comportement social et d'une sensibilité interpersonnelle ; les compétences contributives qui sont la capacité à contribuer de manière constructive à l'aménagement de son poste de travail et de son environnement professionnel, à savoir organiser, à décider de son propre chef et à être disposé à assumer des responsabilités. BELAIR (2002) de son côté, en étudiant les compétences du monde de l'éducation, propose une classification ne portant pas sur le même type de population que celui étudié par BUNK, mais assez proche dans l'esprit, elle définit : les compétences méthodologiques ; les compétences informationnelles (relatives aux démarches mentales) ; les compétences sociales ; les compétences épistémologiques (qui favorisent réflexion et métacognition). Puis un processus consiste en une mise en œuvre simultanée de ces diverses compétences pour aboutir à un résultat escompté.

Nous classerons aussi dans ce type d'approche, celle de SCHWARTZ (1998), pour qui la compétence est une somme d'ingrédients. Le premier est celui de l'image du moment où comment une situation qui se déroule est conforme à l'image de protocoles variés. L'individu analyse et répond à une situation en fonction de critères instantanés et en décentrement par rapport à son point de vue. Le second correspond à une re-singularisation de la situation. Il s'agit de mettre en œuvre une intelligence du corps, ce que l'auteur nomme le corps-soi, capable d'une prise d'informations sensorielles et intégrant l'histoire de la situation. Le troisième est la capacité à mettre en œuvre les deux ingrédients ci-dessus, c'est une distanciation par rapport à la situation, ce que STROOBANTS (1998) désigne de transduction. Il

engage l'individu. Un dernier ingrédient autorise la mise en patrimoine, c'est pour l'auteur la qualité de l'usage de soi dans l'activité. Il correspond à l'évaluation de l'évaluateur par l'individu qui ensuite s'autorise ou inhibe son action. Ce dernier ingrédient est récurrent car de lui dépend la mise en œuvre des trois premiers ingrédients. Ici affect et sentiments jouent un grand rôle.

Enfin, nous terminerons sur l'observation de BOISSONNAT (1999) qui devant le nombre croissant d'employés dans le tertiaire, note le développement du recours aux compétences "tertiaires". Ces dernières peu techniques sont des compétences transverses, parties intégrantes de la compétence individuelle : ce sont celles qui se rapportent aux comportements, aux attitudes, aux capacités relationnelles, à la confiance en soi...

e - Des définitions polysémiques

Ce tour d'horizon des approches du concept compétence n'est pas exhaustif, reflète la diversité des représentations, met en évidence les interpénétrations des approches d'où la difficulté de donner une définition partagée de la compétence individuelle. Déjà dans les années 2000, BARKATOOLAH et WITORSKI déploraient la polysémie croissante du concept et la nécessité de trouver une définition opératoire satisfaisante.

2.3-2 Compétence et formation

Même s'il est envisageable d'apprendre un savoir-agir, l'apprentissage n'est pas suffisant pour aboutir à la compétence. D'autres éléments, d'autres ressources sont à combiner avec le savoir-agir pour être développés et déboucher sur une compétence. Le sujet apprenant doit aussi intégrer, incorporer le savoir-agir pour qu'il devienne compétence. Enfin pour que l'apprentissage puisse aboutir, le sujet doit objectiver la finalité de son savoir. Nous citerons en ce sens PAQUAY (2002) « *Les compétences ne s'enseignent pas. Elles se construisent* ». Le sujet apprenant est nécessairement l'acteur premier de la construction des compétences. C'est également par une participation du sujet à l'évaluation de ses apprentissages que l'apprenant développe son autonomie : celle-ci est véritablement au cœur de la compétence en construction.

TREMBLAY (2003)¹⁷ rapproche plus la notion de compétence à celle du transfert d'un apprentissage se recomposant avec une compétence dite transverse qui permet d'adapter la

¹⁷ Raymond Robert TREMBLAY - Notes pour prolonger nos réflexions sur l'approche par compétences et la culture générale – site Internet de l'auteur

compétence première à différentes situations pour que celle-ci devienne une véritable compétence quel qu'en soit le contexte ; *«L'enseignement associé au développement des compétences soulève des enjeux importants, dont l'intégration et le transfert des apprentissages. Cette insistance est centrale, seules des tâches de cette nature permettent d'assurer l'intégration des apprentissages (en opposition avec des connaissances partielles et morcelées) et de mettre en branle des processus de transfert d'un contexte à un autre, dans la perspective du développement de compétences transversales, c'est-à-dire mobilisables dans des contextes divers et inédits».*

KRISCHEWSKY (2008), évoque la possibilité d'une compétence qui peut être préalable à l'action, préalable au processus qui en situation la fait émerger. Il s'agit alors de compétences potentielles ou de potentiel de compétences¹⁸. Cette voie des potentialités est proche de celle des compétences au repos (ASTIER)¹⁹ ; elle permet aussi d'envisager qu'une compétence peut ne pas être cognitive²⁰ mais être intégrée dans l'expérience d'un individu. Ce dernier dispose d'une sorte de mémoire des situations qui le poussera à reconduire des comportements dans des situations similaires. Cette vision de potentialité est délicate notamment au regard de l'évaluation. Comment évaluer une compétence potentielle si ce n'est en s'appuyant sur des capacités ?

Le débat autour de savoir si la formation génère des capacités ou des compétences semble voué à perdurer. En effet le journal officiel des communautés européennes a publié des recommandations le 18 décembre 2006 au travers de compétences clefs visant une harmonisation des systèmes éducatifs européens. Ces recommandations ont été reprises par une loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie. En fait de clarification, la liste paraît surprenante au regard de ce nous avons énoncé ci-dessus. En effet les compétences clefs sont définies en ce qui semble être des capacités associées à des qualités intrinsèques. De surcroît un site gouvernemental²¹, propose des formations aux compétences clefs. Alors compétences ou capacités ?

Pas évident donc de distinguer compétences et capacités, toutes deux sont liées et malgré la différence basée sur une dynamique que l'on peut supposer, le caractère éphémère voire singulier d'une compétence peut nous ramener aux capacités. Il en est de même si l'on souhaite différencier compétence et qualification, à l'image de la définition suivante de la

¹⁸ <http://www.assension.net/Formation/faire-test-bilan-de-potentiel-competence-orientation-scolaire/>

¹⁹ ASTIER cité par Vanessa REMERY – Les rapports entre professionnalisation, évaluation et reconnaissance professionnelle – Pour l'ère nouvelle n°4 – Page 49

²⁰ SHUSTERMAN cité par Vanessa REMERY – Les rapports entre professionnalisation, évaluation et reconnaissance professionnelle – Pour l'ère nouvelle n°4 – Page 49

²¹ <http://www.emploi.gouv.fr/dispositif/competences-cles-2014>

compétence « *la compétence est une réalité située, attachée aux situations et aux cadres de signification symbolique qui les caractérisent ; elle est une manière de qualifier l'activité (SOREL, 2008) »*

2.3-3 Compétence et évaluation

Il est une piste permettant d'aborder le concept de compétence, c'est celle de la concrétisation du résultat de la compétence, ce que LE BOTERF nomme la performance.

Nous sommes dans le monde du travail où il s'agit d'évaluer des adultes. Le choix du modèle d'évaluation est un choix également destiné à préserver une paix sociale dans l'entreprise. Aussi entre les deux approches d'évaluation sur les comportements d'une part ou sur l'atteinte de résultats d'autre part, cette dernière est généralement adoptée par l'entreprise.

C'est d'ailleurs la constatation d'AUBRET (1998) pour qui la compétence n'incorpore pas les connaissances en soi mais la façon dont les individus les utilisent, les négocient. On peut évoquer le fait que la compétence est le résultat d'une négociation sociale permanente. Pour LE BOTERF (1998) la notion de compétence est un construit social ; la compétence est le résultat d'un jugement social et elle ne préexiste pas à ce jugement social qui cherche à la reconnaître. La compétence a besoin d'être reconnue car être incompetent c'est être inutile socialement. En ce sens l'auteur rejoint HILLAU (1999) qui précise « *la compétence est l'appréciation des qualités de l'individu en rapport à une norme sociale d'activité, elle est reconnue et affirmée par un tiers* ». La compétence est alors une qualité attribuée par un tiers à un individu à partir d'un constat d'efficacité réalisé par ce tiers (JORRO et WITTORSKI, 2013).

Si la compétence se mesure au travers d'une manifestation, quelle certitude avons-nous que la manifestation mesurée est bien la conséquence finalisée de la compétence et non pas une partie investigatrice ? D'autant que les compétences apparaissent comme un potentiel, comme des ressources individuelles cachées, susceptibles de se développer par la formation ou de se transférer d'une situation à une autre.

Ces qualités implicites, incertaines, sont toujours évaluées de l'extérieur, sous forme d'un bilan, d'une reconnaissance, d'une validation, d'une certification. Les compétences font désormais l'objet de formalisations graphiques, de listes, de cartes, de référentiels où elles sont retraduites en capacités d'action. Elles ne sont donc pas appréhendées directement, mais à travers ce qui est supposé être leur manifestation, un acte, un comportement, une performance. Cependant les compétences n'existent que par leur représentation dans les dispositifs destinés à les évaluer. Autrement dit, les compétences n'ont d'existence que dans la

mesure où elles sont évaluées et c'est cette évaluation qui contribue à les produire. Comme les ergonomes qui militent le fait que la compétence est générée non pas par l'individu mais par l'environnement auquel s'adapte le sujet, JORRO et WITTORSKI (2013, p.13) proposent une démarche similaire, en démontrant qu'au-delà de l'évaluation, c'est l'outil d'évaluation de la compétence qui est à l'origine de son attribution donc de sa création.

Afin de mettre en œuvre l'évaluation des compétences individuelles, certains auteurs nous proposent des modalités concrètes.

C'est le cas de TOUPIN (1998), pour qui la compétence est « *un constat de performance ou pour reprendre l'expression de CURIE, est une inférence causale* ». La compétence s'exprime dans l'action. Ce constat ou ce résultat peut être démontré, observé, validé, reconnu, évalué de façon objective et fiable. Pour devenir mesurable la compétence doit être décortiquée en diverses composantes qui se prêtent à l'observation.

Dans un ouvrage plus récent LE BOTERF (2007) propose une autre démarche et détecte trois entrées pour l'évaluation des compétences :

- ✘ une entrée par les performances, l'évaluation se fait par rapport à des critères de productivité, de performance par l'atteinte de résultats. Ce jugement d'utilité suppose que l'on puisse établir une relation directe entre un résultat et une pratique professionnelle :
- ✘ une entrée par les pratiques professionnelles, réalisée par comparaison de l'activité professionnelle au regard d'exigences professionnelles. Véritable jugement de conformité qui peut dans certains cas s'avérer comme une évaluation de conformité aux prescriptions ;
- ✘ une entrée par les ressources dans laquelle est préalablement défini ce qui est à priori nécessaire à la réalisation des compétences ; formation, prérequis, etc.

2.4 De la compétence individuelle à la compétence collective

Un autre concept rencontre un engouement au sein des entreprises²², celui de la compétence collective. Pour MOREAU (1998), l'individu en tant que tel n'est guère sollicité, c'est plutôt la

²² Frédérique CHEDOTEL et Laurent PUJOL – De la compétence individuelle à la compétence collective - <http://ead.univ-angers.fr>, consulté en 2014

compétence de l'équipe qui compte, le maillage des intelligences individuelles. Ce qui laisse augurer que le management est probablement à l'origine de cet engouement.

Toutefois avant de poursuivre, il convient de définir quelles sont les éventuelles différences entre le terme au singulier et celui au pluriel.

En analysant les ouvrages des auteurs auxquels nous faisons référence, nous notons un point commun. Ils intitulent un chapitre - compétence collective - terme au singulier dans lequel l'on retrouve la ou les définitions des compétences collectives. Pouvons-nous dire que la compétence collective est l'ensemble des compétences collectives ? En d'autres termes, le concept est celui de la compétence collective mais pour la définir on utilise le terme des compétences collectives. Nous pouvons faire une analogie à la compétence individuelle dont CHOLLET-CHAPPARD (2002) précise : *« la compétence au singulier renvoie à la prise de responsabilité d'un sujet qui s'engage, engagement de la subjectivité et du corps. Les compétences au pluriel renvoient davantage au travail prescrit, à des capacités attendues et spécifiées en lien avec un métier donné et un poste de travail »*.

Ainsi on peut envisager qu'il y ait, pour l'individu, passage des compétences à la compétence, et par analogie les compétences collectives contribuent à la compétence collective.

Effectivement, parfois les compétences collectives caractérisent les compétences du collectif qui sont répertoriées, tracées, prescrites, supposées exister et la compétence collective représente les compétences du collectif qui sont potentielles, supposées pouvoir émerger en situation de crise.

Il n'y a pas d'illogisme à énoncer que compétences collectives et compétence collective sont identiques, ces deux termes pouvant représenter la même chose. En résumé, les compétences collectives, qu'il serait plus approprié de définir comme les compétences du collectif, forment la compétence collective.

Pour D'IRIBARNE (2002) les organisations productrices modernisées ne sont intéressées que par les savoirs utiles et efficaces c'est à dire collectivement mobilisables. Cette perspective pose le problème du passage de la compétence individuelle à la compétence collective dans le cadre de fonctionnement de groupe, ainsi est posé avec acuité le problème central de la coopération et de la capacité à coopérer.

Au terme compétence collective, ZARIFIAN (1999) est plus enclin à utiliser celui de polyvalence de groupe. Pour lui, une double logique s'installe : d'une part il faut veiller à ce que les compétences individuelles soient complémentaires, pour qu'à tout instant l'équipe puisse faire face à l'ensemble des demandes et des problèmes qu'elle doit traiter. D'autre part

et pour élever la souplesse de l'organisation, il existe un intérêt à accroître les compétences de chaque salarié et donc sa polyvalence individuelle. Ce que l'on appelle polyvalence de groupe représente alors l'horizon de développement des compétences individuelles. A la notion de polyvalence, il associe une notion d'autonomie en distinguant le principe d'autonomie (vouloir et pouvoir prendre des initiatives) ; le niveau d'autonomie : c'est à dire le point jusqu'où l'on peut aller pour traiter avec succès le problème, et les moyens d'autonomie c'est à dire les moyens que l'entreprise sait donner pour que l'autonomie puisse s'exercer. A l'idée d'autonomie individuelle est souvent associée l'autonomie collective. La relation entre autonomie individuelle et autonomie collective n'est pas aussi simple qu'on pourrait le penser. Dans certains cas les autonomies individuelles se renforcent mutuellement dans l'autonomie collective. Dans d'autres cas, les jeux de pouvoir et les compromis entre les membres de l'équipe peuvent restreindre et limiter l'autonomie de certains.

2.5 Le concept de compétence collective

D'une manière générale, les auteurs que nous citons ci-dessus sont plus enclins à définir les conditions d'émergence de la compétence collective qu'à en décrire les composantes éventuelles. Alors pourquoi cette absence de représentation opératoire de la compétence collective ? Pourquoi toutes les recherches sur ce thème débouchent-elles sur si peu de savoirs théoriques, alors que le thème des compétences individuelles génère tant d'écrits ? Pourquoi certains auteurs (LE BOTERF, ZARIFIAN, PETIT...) s'expriment-ils, avant tout sur les endroits où l'on « parle » des compétences collectives ?

Il est évident que la compétence collective compte pour les entreprises. Toutefois les compétences se réfèrent toujours à des personnes. Il n'existe pas de compétence sans les individus qui les portent. Qui plus est, les compétences sont des constructions singulières, spécifiques à chacun. Face à un impératif professionnel, chaque sujet met en œuvre sa propre façon de s'y prendre, son propre schème opératoire (LE BOTERF, 2007, p.189). En tant que somme de ces compétences individuelles, la compétence collective n'est qu'éphémère, ne subsiste pas à l'action, n'est à priori pas reproductible, par conséquent elle ne peut pas être définie. Enfin, selon une équipe de chercheurs de l'université de LAVAL²³, pour exister la compétence collective nécessite un point de vue intellectuel, « *celui de délaisser le postulat que les individus poursuivent des buts individualistes et opportunistes. Qu'en collectif ils*

²³ AMHERDT C.H., DUPUICH-RABASSE F., EMERY Y., GIAUQUE D. - Compétences collectives dans les organisations - Page 77
PLQ Tome 1 – version K7.1 page 44 sur 271

développent autre chose que des stratégies basées sur des visions calculatrices de leurs intérêts ». Ce postulat est-il réaliste ?

Tout comme ZARIFIAN, SCHWARTZ (1998, p. 31) trouve impropre le terme de compétence collective lui préférant celui de qualité synergique où le but est de coopérer en complétant chacun les lacunes des autres. Alors si la compétence collective est indéfinissable, si elle est portée par les individus, nous pouvons affirmer qu'elle est en fait l'émanation de la compétence individuelle d'un ou plusieurs membres influents du collectif.

Dans le cadre d'une étude où nous avons maintes fois observé des équipes naturelles de travail en situation de problèmes, il apparaît que le rôle de leader est prépondérant. L'identité et le positionnement social²⁴ influencent grandement le passage de la compétence individuelle à l'émanation de la compétence dite collective.

2.5-1 Compétence collective, une notion sociale

Ce concept de compétence collective est mal défini, moins étudié, relève plus d'une notion sociale que d'un concept scientifique, voici ses principaux usages.

Discours capitalistique

Dans un monde économique, la plus value d'une entreprise repose sur sa productivité et sur son patrimoine ; la compétence collective représente alors un plus, c'est le capital cognitif et virtuel de l'entreprise. Ce capital n'appartient qu'à l'entreprise par opposition à la compétence individuelle qui est la propriété des individus de l'entreprise. Et comme le constate LE BOTERF (2007), « à niveau de technologie égal ce sont souvent les compétences qui font la différence entre deux entreprises ». Aussi comme l'écrit PETIT (1998) « la compétence collective est utilisée dans les langages managériaux pour désigner la part de performances que les entreprises enregistrent (ou aimeraient enregistrer) et qui leur semble indissociable de l'action de groupe plutôt que de l'action d'individus isolés ».

Pour LE BOTERF²⁵ selon la manière de raisonner, la compétence collective est la somme des compétences individuelles ou pas. En fait, dans un collectif chaque individu s'appuie sur un réseau, d'où la notion de chaîne de compétences. Le rôle du management de l'entreprise est de faire coopérer les compétences et les ressources. Chaque entreprise crée sa combinatoire qui

²⁴ Frédérique CHEDOTEL et Laurent PUJOL – De la compétence individuelle à la compétence collective - <http://ead.univ-angers.fr>

²⁵ Guy LE BOTERF – Article dans journal Le Monde du 23 mai 2000

lui est spécifique, à priori inimitable et non reproductible. Ceci constitue un capital propre à l'entreprise.

Cet auteur met aussi en évidence un marché du savoir, une économie du savoir qui consiste « à transformer l'information, sans valeur en soi, en connaissances à valeurs ajoutées et qui exigent un partage du savoir (LE BOTERF, 2007) ».

Discours organisationnel

Un fonctionnement à dominante réseau, démultipliant les interactions et favorisant les réponses rapides et pertinentes, est plus adapté à un contexte à fortes évolutions technologiques. Interactions, rétroaction, régulation en temps réel sont à la base de tout développement, qu'il s'agisse de systèmes vivants, d'intelligence artificielle ou d'intelligence organisationnelle (MALLET, 2001). La compétence collective est alors tout simplement une intelligence collective, une intelligence organisationnelle.

Discours managérial

Après la période qualification, la période compétence individuelle a provoqué un flou social, un dérèglement salarial. La compétence (individuelle) repose sur l'individu lui donnant ainsi une zone de négociation, l'incitant parfois à l'individualisme. La compétence collective permet de réintroduire une zone indépendante des attributs individuels. Elle devient alors un outil de facilitation du management.

Régulation sociale

Dans certaines industries pointues, l'ensemble du process est sous assurance qualité. Production, management, gestion, organisation, formation, facteurs humains ; tout y est audité et évalué régulièrement par des organismes extérieurs à l'entreprise. La compétence individuelle est mise sous observation, l'entreprise doit justifier de ses choix, de ses dispositifs de professionnalisation, de ses modes d'évaluation et d'habilitation du personnel ; tout cela au risque d'une exacerbation sociale. Le recours à la compétence collective, encore mal définie, permet de ménager une zone de flou à l'abri des pressions externes.

LE BOTERF (2007), s'interrogeant quant aux endroits où l'on parle le plus des compétences collectives, constate qu'il s'agit souvent de certaines entreprises très procédurales où la compétence individuelle est basée sur le savoir-faire. Parler de compétences collectives permet alors de court-circuiter la rigueur et de donner de la flexibilité face à l'imprévu prévisible ; tout en partageant la responsabilité de l'écart à la règle.

Dans le monde économique actuel, les évolutions sont rapides et incessantes, pour survivre économiquement, l'entreprise doit passer d'un univers d'application des procédures relativement stable à un contexte où tous les acteurs, à leur niveau, doivent participer à l'aménagement des procédures, et à l'émergence de nouvelles procédures. Il est alors vital d'aider l'ensemble des salariés à situer leur identité profonde en deçà et au-delà des formes changeantes des compétences, de modifier leur mode de relation à l'autre. Il s'agit de rester centré à un méta niveau, où l'individu est en sécurité, où il est capable de communiquer avec ses collègues, de prendre des initiatives et des risques sans avoir peur d'une erreur, d'un échec ou d'une remarque²⁶.

Compétence collective, une notion en désuétude ?

ARDOINO (1996) se posait la question quant aux ressorts favorisant les apprentissages collectifs, envisageant un effet de mode, tout comme D'IRIBARNE (1996, p. 137) dont nous reprenons une citation « *Il est de bon ton de proclamer que le modèle Fordien est mort, [...] l'entreprise est intelligente, interactive et systémique* ».

Le recours à la terminologie de compétences collectives a semble t'il fait son temps, son importance est minorée notamment en entreprise. Tout comme la notion de compétence individuelle, elle n'a jamais fait l'objet d'un consensus, elle est de fait l'objet de nombreuses interprétations. Son utilisation concrète est rapportée principalement à des outils de gestion censés visualiser sur le long terme ce qui par principe devrait être éphémère. Dans de nombreux cas, l'expression compétence collective n'a pour sens qu'une cartographie collective et complémentaire des compétences.

2.6 De la compétence collective à la compétence coopérative

La notion de compétence coopérative est souvent préférée à celle des compétences collectives, comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises. Elle est désormais d'actualité. Dans le principe il s'agit aussi de manager, de mobiliser des compétences individuelles. Des stratégies coopératives permettent d'aboutir à des compétences partagées. Les compétences coopératives reposent principalement sur celles relationnelles du groupe.

²⁶ Jeanne MALLET - La tribune de la formation n°9

Dans une œuvre collective (AMHERDT, DUPUICH-RABASSE, EMERY et GIAUQUE, 2002), la compétence collective est présentée comme la résultante d'une intelligence collective et se définit comme suit : « *Ensemble des savoir-agir qui émergent d'une équipe de travail, combinant des ressources endogènes de chacun des membres, des ressources exogènes de chacun des membres, et créant des compétences nouvelles issues de combinaisons synergiques des ressources* ». Les notions de savoir-agir associées à celles du vouloir agir et à celles du pouvoir agir en prenant des initiatives, nous conduisent sur la définition de LE BOTERF qui rejoint D'IRIBARNE et ZARIFIAN (1999) sur l'idée de la coopération entre membres de l'équipe, ce que FOURNET (2007) nomme la mobilisation conjointe des ressources d'une équipe.

LE BOTERF (1998) définit donc la compétence collective comme le résultat d'une coopération entre les compétences individuelles. Cela passe par l'organisation du processus d'interactions au sein du collectif de travail. A la triangulation : savoir agir - vouloir agir - pouvoir agir - utilisée pour sa définition de la compétence individuelle ; l'auteur (2007) substitue comme définition ; la triangulation : savoir interagir - pouvoir interagir - vouloir interagir.

2.7 Des compétences « hard » aux compétences « soft »

Aujourd'hui, des attentes envers la personnalité de l'individu sont affichées. Ce qui jadis était défini comme des qualités innées est désormais qualifié de compétences sociales, dont le développement relèverait en partie de l'éducation. En effet, le ministère de l'éducation, dans le socle commun de connaissances et de compétences (*Bulletin Officiel n°29 du 20 juillet 2006*) détermine les compétences 6 : « *Compétences sociales et civiques* » et les compétences 7 : « *L'autonomie et l'initiative* ».

Au Québec²⁷, des enquêtes faites auprès de plusieurs centaines d'entreprises, mettent en évidence une évolution des qualifications demandées aux salariés. Celles-ci intègrent des compétences sociales comme la facilité à communiquer et à travailler en équipe ainsi que des qualités personnelles liées à l'esprit d'initiative et à l'autonomie au travail.

Plus près de chez nous dans le monde du travail, les R.H. (ressources humaines) ont recours à la notion de soft-skills pour tenter de classer et de gérer des compétences sociales et

²⁷ Daniel MERCURE – Annette DUBE – Les entreprises et l'emploi - Publié dans *Aspects sociologiques*, vol 8, no 1-2, printemps 2001, Pages 78-79
<http://emploi.quebec.gouv.qc.ca/publications/pdf/Enquete-pratiques-recrutement-MESS.pdf>

transverses qui se rapportent à l'empathie, au sens de la communication, à la patience, à la confiance, à l'écoute, à l'intérêt pour les autres, à la flexibilité, à la persuasion²⁸.

L'ambiguïté qui existe entre qualités et compétences offre un créneau commercial dans lequel s'engouffrent de nombreuses sociétés. Au-delà des compétences pour la plupart techniques que l'on définit d'expertes ou de « hard » apparaît un nouveau type de compétences. Il s'agit des soft-skills ou compétences douces que chacun posséderait de manière plus ou moins consciente et à un degré plus ou moins développé, ce sont : pédagogie, créativité, gestion du stress, écoute, adaptabilité, empathie (HOARAU, BOURET et MAULEON, 2014). Elles correspondent à des qualités humaines et relationnelles valorisées par les recruteurs au prétexte qu'elles facilitent le recrutement et l'intégration. Ce sont aussi : sens de l'efficacité, sens de la communication, flexibilité et adaptabilité, sens du collectif, créativité, initiative... Si elles augmentent les chances de recrutement cela signifie qu'elles sont davantage recherchées par les recruteurs donc par le monde du travail. Ici nous retrouvons des qualités personnelles dont il semblerait au regard des arguments commerciaux, que l'on puisse se prévaloir grâce à des techniques.

Ces compétences dites douces relèveraient-elle d'un simple savoir-faire ? C'est ce que propose GOLEMAN qui s'est appuyé sur les travaux de MAC CLELLAND pour évoquer les concepts d'intelligence émotionnelle et de compétences émotionnelles. Celles-ci pouvant être développées par un contexte et un management adaptés. Un rapprochement entre les compétences dites douces et les qualités personnelles étudiées par MAC CLELLAND, semble aujourd'hui envisageable. Toutefois le périmètre des compétences soft n'est pas circonscrit.

2.8 Les compétences émotives ressort des compétences

« l'activité étant vue comme constituant un tout dynamique ne séparant pas émotion, attention, perception, action, communication et interprétation (Wittorski, 2009, p.37) » il nous semble nécessaire de balayer le concept des compétences émotives en lien avec les émotions dont les effets sont avérés sur l'activité, sur l'identité, sur l'interprétation de la reconnaissance et sur le processus d'apprentissage (attention, mémorisation...).

Il n'y a pas de définition acceptée et consensuelle de la compétence émotive. Toutefois l'intelligence émotionnelle se rapporte à l'aspect cognitif et la compétence aux aspects extériorisés. Selon MIKOLAJCZAK, QUOIDBACH, KOTSOU et NELIS (2009), il y a cinq

²⁸ Revue références - <http://www.referencess.be/carriere/>

compétences émotionnelles de base pouvant être mobilisées soit sur un versant intra personnel soit sur un versant interpersonnel. Ce sont : l'identification des émotions ; la compréhension des causes et conséquences des émotions ; l'expression des émotions ; la régulation des émotions ; l'utilisation des émotions pour accroître l'efficacité au niveau de la réflexion, de la décision, de l'action. Chaque compétence varie selon une échelle de trois degrés : la connaissance, l'habileté à appliquer ses connaissances, la disposition à se comporter de telle ou telle manière en situation émotionnelle.

Chaque émotion relève d'un système à cinq composantes. La première renvoie aux pensées suscitées par la situation. La seconde renvoie aux modifications biologiques engendrées. La troisième concerne les tendances à l'action qui donnent ou non lieu à l'action. La quatrième se réfère aux modifications expressives et comportementales. La dernière renvoie à l'expérience subjective.

L'émotion est un phénomène bref provoqué par un stimulus ou une situation spécifique, au contraire de l'humeur qui persiste longtemps. L'affect est un terme général reprenant l'émotion et l'humeur. Le tempérament est la toile de fond de l'individu, une prédisposition à éprouver tel ou tel type d'humeurs ou d'émotions.

Les émotions sont provoquées par des déclencheurs et apparaissent dans deux types de situations. Les premières qui mettent à mal les objectifs de l'individu, les secondes qui mettent à mal les croyances fondamentales de l'individu. Le déclenchement des émotions a pour fonction d'informer l'individu sur la réalisation de ses objectifs, sur la satisfaction de ses besoins et favorise l'action en facilitant certains comportements et en inhibant d'autres. DAMASIO²⁹ a également mis en évidence l'émotion en tant qu'aide à la décision et en tant qu'outil indispensable à l'adaptation. GOLLEMAN (1999, tab1) qui a vulgarisé les travaux sur le concept de l'intelligence émotionnelle, décompose la compétence émotionnelle en compétence personnelle et en compétence sociale.

La compétence sociale comprend principalement l'empathie et les aptitudes sociales liées à la communication et aux relations aux autres.

La compétence personnelle se compose de trois déterminants : la conscience de soi, la maîtrise de soi, la motivation. La motivation relève de trois compétences : l'exigence de perfection ou de réussite, l'initiative associée à l'optimisme et l'engagement.

Sur un plan fonctionnel CHAPPAZ (1998) fournit les bases d'un schéma fonctionnel du cerveau constitué de quatre niveaux élaborés selon une évolution humaine : le cerveau reptilien qui

²⁹ Antonio DAMASIO cité par Moïra MIKOLAJCZAK – Les compétences émotionnelles – Pages 21 à 23
PLQ Tome 1 – version K7.1

gère les conditions de survie et les automatismes ; le cerveau limbique qui gère les émotions et contrôle la transmission des informations vers les autres parties du cerveau ; le néocortex qui traite les informations issues des organes sensoriels et construit les représentations ; les lobes frontaux à l'origine des fonctions supérieures du cerveau comme l'analyse, la métacognition... Cette description sommaire permet d'acter le fait que notre fonctionnement, nos comportements, notre analyse, nos représentations dépendent principalement d'informations qui transitent toutes par le cerveau émotif.

GENDRON (2007)³⁰ propose une autre lecture des compétences émotives. Le travail est un acte technique mais il se réalise dans un cadre relationnel, c'est donc un acte social et affectif qui se réalise dans un cadre de contraintes où la régulation des émotions est nécessaire pour réaliser son activité. Se basant sur les travaux de GOLEMAN (1999) qui définit l'intelligence émotionnelle comme la capacité à reconnaître et à maîtriser les émotions chez soi et chez les autres, l'auteure postule l'idée d'un capital émotionnel à préserver en mettant en œuvre des compétences émotionnelles qui visent à agir tant sur soi que sur l'organisation. Elle différencie : intelligence émotionnelle, capital émotionnel, compétences émotionnelles et régulation des émotions, chacun des éléments faisant appel à des qualités personnelles souvent mal perçues.

- Controverses

Il est difficile de distinguer, en ce qui concerne les compétences émotives, ce qui relève des dispositions de l'individu c'est-à-dire ses comportements innés, de ce qui relève d'une adaptation. Entre compétence émotive (disposition) et compétence soft-skill (action) n'y a-t-il pas un vecteur sur lequel l'individu puisse agir ?

Déjà en 1998, AUBRET posait les questions suivantes : « Existe-t-il des indicateurs fiables et prédictifs de l'efficacité d'une personne pour ses actions immédiates, à moyen et à long termes ? Peut-on agir sur les personnes ou sur le milieu pour orienter le potentiel, pour faciliter le passage à l'action ? ». L'auteur qui avait travaillé sur la motivation liée principalement aux émotions, concluait qu'elles étaient à la fois cause et produit de la cause, aussi le terme n'évoquait aucun contenu clairement défini.

Les travaux les plus récents en psychologie (MAUGERI, p. 78-79) confirment l'idée qu'il est très difficile d'accéder aux ressorts internes de l'individu même au travers de ses manifestations car le Moi cherche à se protéger de pulsions angoissantes et maquille ses

mobiles sous de faux prétextes afin de convenir à notre désir de paraître raisonnable aux yeux d'autrui comme à soi même. Aussi on n'hésiterait pas à tromper et à se tromper afin d'être en concordance avec la valeur sociale que l'on s'accorde.

2.9 Le concept de compétence aujourd'hui

Le concept de compétence est toujours polysémique. Toutefois, après une période où l'on a cherché à disséquer et à théoriser la compétence, l'on s'accorde dans le milieu des sciences de l'éducation, sur le fait que la compétence relève d'une action située, qu'elle est unique à une situation, singulière à l'individu et à son environnement et qu'en définitive elle est le résultat d'une normalisation et d'un jugement social.

La récente norme ISO 10018³¹ propose une version de la compétence, la stipulant ainsi : *« Aptitude démontrée à mettre en œuvre des connaissances et savoir-faire pour obtenir les résultats souhaités »*.

Ces définitions apparaissent discordantes. Sur le terrain les référentiels de compétence sont toujours censés repérer des compétences figées. De même, si la compétence est réputée être développée en situation, de nouvelles pistes de recherche tentent de démontrer qu'elle peut être potentielle tout comme la qualification est prédictive de capacités. Enfin un concept récent de compétence émotive laisse envisager une possibilité de prédispositions communes et de facteurs invariables à toute activité ou état chez un individu.

Hormis leurs champs d'application, il est possible de traiter à l'identique les processus d'élaboration des compétences dites « hards », « softs » ou transverses. Par contre toutes sont étayées par des éléments leur donnant corps et relief, ce sont : la reconnaissance, l'engagement et l'implication, dépendants du registre des émotions.

2.10 Des compétences à la professionnalisation

Le recours aux notions de professionnalisation est certainement lié au besoin grandissant de compétences quantitatives et qualitatives imposées par les nouvelles normes de travail (WITTORSKI, 2009, p. 19). Cela corrobore l'idée d'un glissement permanent vers l'avant de la

³⁰ Bénédicte GENDRON -Symposium Emotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires ; <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/26/47/20/PDF/GENDRON-AREF-BIEN-ETRE-2007.pdf>

³¹ www.iso.org/iso/fr

part des solutions mises en œuvre par certaines entreprises et la sensation de retard ressentie par la recherche (ibid., p.11). Cela génère également autour des termes employés, une polysémie liée au décalage temporel accentué par les positions prise par le législateur. En effet, les positions de celui-ci sont le fruit de longues négociations de la part d'une frange de la population et ne représentent pas toujours les réflexions les plus récentes. Alors après quelques atermoiements autour des définitions de la compétence et probablement devant l'absence de règle commune, les centres d'intérêts se sont déplacés sur la manière d'obtenir, sur la manière de fabriquer la compétence, puis sur une autre variable de définition du professionnalisme : la professionnalisation.

Le concept de la professionnalisation fait son apparition en France dans les années soixante-dix mais a droit de paraître dans le dictionnaire dans le milieu des années quatre-vingt (ROCHE, 1999, p. 37). Compétences et professionnalisation ont des origines communes malgré une description et une verbalisation décalées dans le temps. La compétence fait appel à l'individu et repose sur celui-ci³², jusqu'à ce que soit affirmé qu'il appartenait à l'entreprise de développer les compétences (conférence du MEDEF - voir ci-dessus).

Le système éducatif a pour vocation la formation, mais celle-ci développe avant tout des capacités. L'entreprise doit aller au delà en travaillant sur les compétences des individus qui à priori ne se développent qu'en situation. Il devient nécessaire de trouver un concept reliant le développement des capacités au développement des compétences sur le terrain. La formation semblant restrictive, l'on recourt alors au concept de professionnalisation, plus vaste que ne l'est celui de la formation même si cette dernière est qualifiée de professionnelle.

De nos jours, le mot professionnalisation est un concept flou. En ouvrant un livre traitant du thème de la professionnalisation³³ ce sont surtout les expressions de parcours professionnels et de transitions professionnelles qui sont utilisées. LE BOTERF utilisait dès 1999 la notion de navigation professionnelle et posait les cinq principes directeurs suivants :

- ✘ on ne professionnalise pas, on se professionnalise ;
- ✘ la professionnalisation est orientée vers la construction d'une professionnalité ;
- ✘ le professionnalisme se construit au travers de parcours de professionnalisation ;
- ✘ la professionnalisation inclut la formation mais ne se réduit pas à celle-ci ;

³² POTOCKI-MALICET 1997 cités par Pierre KOCH – Education permanente n°140

³³ Education permanente n°181 - La construction des parcours professionnels

- * la professionnalisation suppose la mise en place de moyens de développer la réflexivité et la distanciation...

La professionnalisation est donc à priori le supplément à la formation, la partie ajoutée à la qualification et requise afin d’acquérir des compétences de base pour l’exercice d’un emploi. Le 1^{er} octobre 1991 le gouvernement Français présente son plan de professionnalisation des formations initiales. Ce plan prévoit la professionnalisation par l’alternance et l’apprentissage. C’est la loi dite “ SAVARY ”. Le terme professionnalisation s’applique désormais à la formation auparavant désignée d’initiale. Puis en janvier 1994 le gouvernement met en avant son désir de rapprocher formations et réalités du terrain par une refonte de la législation de l’enseignement supérieur.

Plus récemment, le rapport PROGLIO (2009) destiné au président de la république propose d’autres contours de la professionnalisation en distinguant ses constituants et en définissant la professionnalisation au travers du professionnalisme. En voici la teneur :

« Le professionnalisme se définit sur des critères nouveaux et plus complexes : la maîtrise de la technicité de son référentiel d’emploi. La capacité à organiser ses activités et à s’adapter aux situations, en appréciant les dimensions plurielles de son environnement.

La capacité à réinvestir les acquis d’une situation antérieure sur une situation nouvelle. La professionnalisation peut se décrire idéalement selon un continuum – depuis la préprofessionnalisation jusqu’à la professionnalisation tout au long de la vie ».

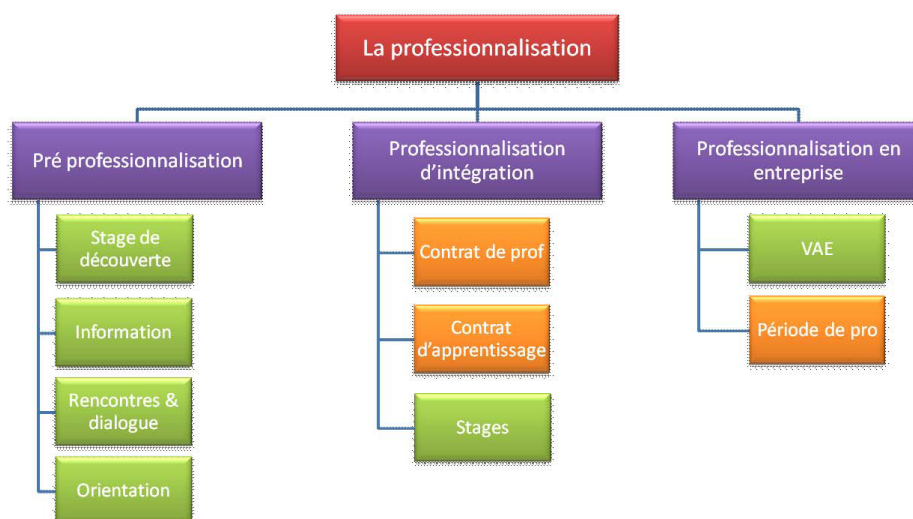


Schéma 4 : professionnalisation – conclusions du rapport PROGLIO

Au regard d'un aspect législatif PROGLIO (2009) fait remarquer la persistance de deux contrats (apprentissage et professionnalisation) avec des règles différentes, qui sont parfois une source d'incompréhension dans les entreprises bien que la distinction intellectuelle et institutionnelle entre les deux contrats soit évidente : l'un correspond à une formation initiale et l'autre à une formation continue.

Cette approche politique de la professionnalisation ou plutôt du contrat de professionnalisation ne lève aucune des ambiguïtés, car si en première lecture l'on pouvait penser que la formation était à la qualification ce que la professionnalisation pouvait être aux compétences, cela relève d'une vision simpliste.

a - Quelques définitions préalables

A ce stade il convient de tenter de distinguer les principaux termes utilisés.

Formation³⁴ :

développement des organes d'un corps. Action de former quelqu'un intellectuellement ou moralement. Ensemble des mesures adoptées pour la formation des travailleurs, prises en charge par l'état et les employeurs. Ensemble des connaissances dans un domaine déterminé.

Professionnalisation³⁵ :

tendance que représente un secteur d'activité à être exercé uniquement par des gens de métiers, spécialistes de ce domaine. Fait pour une personne de se professionnaliser.

Les dispositions et dispositifs mis en œuvre répondent à de multiples appellations ; formation, professionnalisation, formation professionnelle, formation professionnalisante, formation professionnalisée... DE LA BROIZE (2012) constate l'ambiguïté des termes. L'auteur en dénonce de nombreux inconvénients. Pour lui, le système éducatif en voulant par un certain effet d'actualité valoriser ses formations en les affublant de termes liées à la professionnalisation, a pour résultat de décrédibiliser les véritables formations visant une pratique professionnelle.

³⁴ Petit Larousse

³⁵ Petit Larousse

2.11 Le concept de professionnalisation

Le modèle de la professionnalisation est inséparable de celui de la compétence (WITTORSKI, 2009, p11). Cet auteur relève trois sens différents au mot professionnalisation :

- « *la professionnalisation des activités, voire des métiers, au sens de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités (création de règles d'exercice de ces activités, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités,...)* ;
- *la professionnalisation des acteurs, au sens à la fois de la transmission de savoirs et de compétences (considérées comme nécessaires pour exercer la profession) et de la construction d'une identité de professionnel ;*
- *la professionnalisation des organisations, au sens de la formalisation d'un système d'expertise par et dans l'organisation* ».

Dans sa présentation générale WITTORSKI (2012b) catégorise plusieurs situations de recours à la professionnalisation ; la catégorie politique qui cherche à produire des formations et des formés afin de créer des emplois ; la catégorie culturelle ou identitaire qui définit l'ensemble des expériences (de travail ou d'inactivité) vécues par un salarié au cours de sa carrière ; la catégorie pédagogique qui sert à déterminer les modalités des cursus éducatifs dans le but de favoriser l'insertion professionnelle ; la catégorie gestionnaire ou managériale où les objectifs sont les exigences et le résultat du travail.

Tout comme la compétence, la professionnalisation relève d'un processus de négociation par le jeu des groupes sociaux, en vue de faire reconnaître l'autonomie et la spécificité d'un ensemble d'activités et d'un processus de formation d'individus aux contenus d'une profession existante. La professionnalisation met en scène des acquis personnels ou collectifs tels les savoirs, les connaissances, les capacités et les compétences. Elle réside dans le jeu de la construction et de l'acquisition de ces éléments qui permettront au final de dire de quelqu'un qu'il est un professionnel.

En ce qui concerne la professionnalisation des acteurs, l'auteur relève une dynamique basée sur trois éléments ; « *une intention traduite par une offre de professionnalisation ; un processus de développement des processus d'actions associé à un système de reconnaissance ; un processus de transaction permettant l'attribution d'une professionnalité à partir des processus d'action* ». Concrètement la professionnalisation emprunte six voies différentes ou logiques (WITTORSKI, 2009, p.122) : la logique de l'action ; la logique de la réflexion et de l'action ; la logique de la réflexion sur l'action ; la logique de la réflexion pour l'action ; la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action ; la logique de l'intégration

assimilation. Cet auteur, dans le même ouvrage, distingue aussi la formation professionnelle, la formation professionnalisante, la professionnalisation. La première ayant trait à des profils définis et connus ; la seconde se rapportant à des activités sans repères stables qui seront à construire par l'individu ; la dernière agissant sur les trois composantes que sont la qualification, l'identification, la profession.

JORRO et WITORSKI, (2013, p.13-14) dont le point de départ des travaux est la reconnaissance, c'est-à-dire ce qui devrait être l'aboutissement de la professionnalisation, différencient le développement professionnel et la professionnalisation. Le développement professionnel relève de l'individu qui au travers de son parcours cherche à donner de lui une autre image, c'est ce que les auteurs définissent d'identité vécue ou agie. La professionnalisation est quant à elle, proposée à l'individu par un tiers, c'est ce tiers qui prescrit les qualités attendues et met en œuvre les modalités de reconnaissance des compétences, ce que les auteurs nomment l'identité prescrite ou attribuée.

WITORSKI (2009, p. 32 à 39) caractérise la professionnalisation au travers des modalités concrètes d'apprentissage qui renvoient aux rapports existant entre les sujets et leurs actions. Nous retenons comme piste de travail en ce qui concerne nos références théoriques, le fait que la transformation des personnes se fait dans l'action. L'action se mesure par des résultats (les compétences). L'action n'existe que s'il y a intention (notions d'engagement et d'implication). L'action est pensée et définie par ses déterminants externes (reconnaissance). La transformation est principalement « *une transformation identitaire de l'individu...* » dont « *... l'idée de l'unicité du soi est une illusion ordinaire socialement bien fondée* » autrement dit la transformation relève de stratégies identitaires multiples (dimensions identitaires professionnelles, sociales...)

2.11-1 Professionnalisation : une transition plutôt qu'une finalité

Entre les désirs d'un individu au regard de sa formation et les attendus d'une entreprise au travers de l'offre de professionnalisation, des écarts existent. Le stagiaire attend du dispositif de formation des savoirs et des savoir-faire ; l'entreprise attend d'un professionnel une manière de mettre en œuvre ces savoirs, ces savoir-faire et souhaite aussi maîtriser leurs modalités d'appropriation. Pour cela l'entreprise définit des compétences attendues qui ne correspondent pas toujours à celles imaginées par l'individu. Le rapport à la compétence va au-delà d'un simple rapport entre individu et activité ; l'environnement participe aussi au système d'évaluation par le biais des relations notamment à la hiérarchie. En final la reconnaissance qui devrait être la sanction des compétences mises en jeu pour l'activité, est

en fait un jugement de tout ce que met en œuvre un individu pour réaliser l'activité et pour sa valorisation aux yeux des autres ; ces derniers intégrant des critères relevant de la culture d'entreprise. Ce cadre de contraintes implique des modifications des perceptions par le stagiaire : de la conception de soi et du monde, de sa représentation du métier, de sa représentation identitaire (JORRO et WITTORSKI, 2013).

Le décalage est accru lorsque la représentation du métier est celle construite au cours d'une formation de type école où sont exclus l'environnement industriel, les cadres de contraintes, la culture d'entreprise et où les modalités d'évaluation et de reconnaissance n'impliquent généralement que l'élève et son maître autour d'un contenu ou d'un geste. Un travail d'acceptation ou de deuil lié à la rencontre des espoirs du stagiaire et de la réalité s'ajoute à celui des transformations identitaires.

C'est au cours de la professionnalisation que vont s'initier et se dérouler une partie des mutations des modifications, faisant de cette période une transition.

2.11-2 Professionnalisation et motivation

La motivation est associée à des buts poursuivis que la plupart des auteurs³⁶ classent en trois catégories : les buts d'apprentissage associés au besoin d'être compétent ; les buts de performance associés au besoin de se sentir supérieur aux autres ; les buts sociaux associés au besoin de lien avec les autres. La motivation est le lien reliant l'individu aux résultats d'une action, ce lien étant affecté à divers sentiments. L'engagement traduit ensuite l'action et la professionnalité est la transformation engendrée, la résultante de l'ensemble.

La motivation est selon BANDURA, dépendante des sentiments d'auto-efficacité et de contrôle de la situation. Néanmoins en ce qui concerne le sentiment de contrôle, il convient de mieux définir en quoi il consiste, il s'agit probablement plus du contrôle de la décision en faisant abstraction de la suite. Par exemple lorsqu'on utilise l'expression d'engagement dans l'armée, il est évident qu'une fois recruté, l'individu contraint par les ordres, n'a plus de pouvoir de décision. DUMONT et MIAS (2010) préfèrent l'expression d'illusion du sentiment de contrôle.

Pour conclure sur la motivation professionnelle nous retiendrons la définition de DE KETELE (2013, p. 14), « *c'est l'ensemble dynamique des perceptions :*

- ✓ *de la valeur des buts susceptibles d'être poursuivis dans la profession ;*
- ✓ *du sentiment d'auto-efficacité ;*
- ✓ *de l'attente des résultats dans l'exercice du métier ;*

³⁶ Théorie des buts de DWECK et d'AMES – WENTZEL – cités par Jean-Marie DE KETELE - Engagement professionnel en éducation et formation – Pages 13 et 14
PLQ Tome 1 – version K7.1 page 58 sur 271

- ✓ *du rapport plus ou moins favorable entre d'une part les bénéfices intrinsèque et extrinsèques à tirer de la profession et d'autre part les efforts à fournir pour y parvenir ;*
- ✓ *du sentiment d'avoir la possibilité d'agir ou non sur l'environnement pour s'engager dans les tâches professionnelles. »*

2.11-3 Dispositif de professionnalisation

Les écrits de WITTORSKI (2009) retracent l'ensemble des travaux réalisés autour des dispositifs.

Les modalités s'organisent autour de deux principes selon que la professionnalisation est effectuée soit dans l'espace formation, dans ce cas elle repose principalement sur l'autoformation et sur l'alternance, soit qu'elle est mise en œuvre dans l'espace de travail, c'est-à-dire que « *l'acte de travail devient dans le même temps acte de formation* ». Dans ce dernier cas nous avons à faire à ce que l'on désigne une organisation qualifiante ou une organisation apprenante.

Les deux modèles théoriques d'organisation évoqués sont définis ainsi : « *L'organisation qualifiante est celle qui permet à ses membres de réélaborer les objectifs de leur activité de travail...l'organisation ne devient qualifiante qu'à partir du moment où des choix sont à faire, des propositions sont à élaborer et un parti est à prendre pour guider l'activité professionnelle* » ; la notion d'apprentissage organisationnel ou organisation apprenante repose sur l'idée « *... que l'organisation peut être douée d'apprentissage en mémorisant les démarches mises en œuvre qui s'avèrent utiles...c'est une réponse sociale des entreprises consistant à une efficacité collective plus grande en proposant une forme de dispositif adapté (WITTORSKI, 2008)*».

Enfin l'auteur constate la montée de l'offre en dispositifs d'accompagnement, ceux-ci s'inscrivant principalement dans le cadre des dispositifs en alternance et constituent avant tout des réponses sociales. Les pratiques non stabilisées présentent « *des configurations fluctuantes...* » entre coaching, counselling, tutorat, mentoring, compagnonnage, sponsoring, médiation...

2.11-4 Professionnalisation, professionnalisme, professionnalité

Dans le langage usuel, le statut de professionnel est en opposition à celui d'amateur. Par contre, en termes de compétences, rien ne permet de distinguer un professionnel d'un amateur si ce n'est la possibilité de subvenir à ses besoins grâce à son activité.

Pour DENOUX et ENEAU (2013), le terme professionnalisme désigne un niveau minimal de compétences nécessaire pour exercer, ce niveau n'étant pas directement lié à la professionnalisation mais au bagage initial de l'individu. Le terme de professionnalité associe les notions de culture et d'identité de métier aux compétences requises. Le développement professionnel caractérise le processus mis en œuvre chez l'individu lors de sa professionnalisation.

LE BOTERF (1999, p.77-78) met l'accent sur la compétence professionnelle et caractérise le professionnel comme celui qui sait agir, qui sait innover et qui sait mettre en œuvre des actes pertinents. Il consacre aussi un chapitre (2008, ch.2) à tenter de définir ce qu'est un professionnel compétent, laissant supposer qu'un professionnel puisse ne pas être compétent. Cet auteur définit le professionnalisme en attribuant à un professionnel plusieurs niveaux de professionnalisme (débutant, confirmé, expert...). Il caractérise ce qu'est le professionnel doté de professionnalité : c'est celui qui dispose de l'ensemble des connaissances, des savoirs, des capacités et des compétences caractérisant sa profession. JORRO (2007, p.15) distingue la professionnalité qui est une photo à un moment donné, de la professionnalité émergente qui est un état transitoire car toujours en construction et jamais achevé chez l'individu évoluant dans son parcours professionnel. De son côté DE KETELE (2013), rapproche les profils de professionnels au regard de leur engagement. Il existe des multitudes d'engagements, aussi les profils de professionnels sont tout aussi multiples. Pour tenter d'identifier des profils types il propose une analyse selon des dimensions en tension : une première opposant une logique personnelle à une logique plus collective ; la seconde opposant une logique techniciste à une logique réflexive. Nous avons tenté de résumer les écrits de l'auteur sur le schéma suivant :

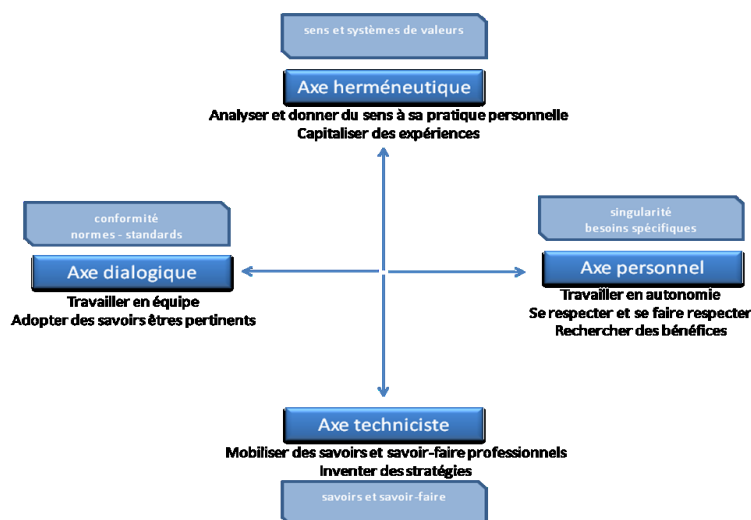


Schéma 5 : les axes de l'engagement professionnel – d'après J.M. DE KETELE

2.11-5 Professionnalisation et responsabilité sociale

Les deux accords nationaux interprofessionnels de 2003 et 2009 (A.N.I.) établissent le principe d'une co-responsabilité à l'égard de la formation dans l'entreprise. Ils ont aussi vocation à ce que le salarié puisse anticiper une éventuelle mobilité professionnelle ou salariale. Dans un contexte économique difficile, l'idée d'un échange de personnel entre entreprises est actée et se trouve facilitée. Les accords préconisent même ces échanges au justificatif que cela développe les compétences des salariés et se trouve être une plus value pour l'entreprise.

C'est néanmoins difficile pour un jeune embauché de définir quelle formation lui convient dans le cadre de son emploi. Dans notre cas, nous sommes dans une industrie où l'autorisation de travailler est assujettie à une habilitation dépendante de formations obligatoires. C'est donc l'entreprise qui impose les formations. Toutefois il est important pour elle de savoir le stagiaire acteur de sa formation. Cette pseudo liberté est désignée de passive ou de négative (BERLIN)³⁷. En fait la volonté du stagiaire s'exerce au travers d'un déclaratif d'engagement ; le stagiaire acteur de sa formation prend ici probablement un autre sens que celui espéré dans le cadre de l'A.N.I. La formation est un investissement loin d'être négligeable surtout en début de carrière. L'entreprise peut difficilement s'opposer à la fuite d'une jeune recrue formée, aussi elle dispose de deux leviers pour minimiser le risque d'un départ qui au-delà du côté financier nécessite de trouver une nouvelle recrue, de la former

³⁷ Isaiah BERLIN 1969 cité par Josiane VERO – Responsabilité sociale des entreprises et formation – Page 81

pour qu'elle soit opérationnelle. Cela prend du temps et dans un contexte de départs quantitatifs à la retraite, un retard peut avoir des conséquences en termes de ressources opérationnelles, déstabilisant l'organisation.

Le premier levier est de créer des compétences non transférables par le salarié. Il s'agit de compétences directement liées au contexte de l'entreprise comme celles collectives ou coopératives que l'individu peut difficilement emporter.

Le second levier est de créer des conditions qui n'incitent pas à partir sauf de consentir à des pertes de confort et à un lourd investissement affectif. (Concept d'implication : ALLEN et MEYER³⁸ définissent trois dimensions de l'implication : l'implication affective qui se réfère à l'attachement émotionnel et à l'identification ; l'implication calculée qui relève d'un choix raisonné liés aux coûts et investissements engendrés par un départ ; l'implication normative qui se rattache au sentiment d'obligation de rester dans l'organisation par devoir ou par loyauté. Ce choix est directement lié aux valeurs et attentes de l'individu).

2.12 Le concept d'accompagnement

Nous abordons ce concept pour deux raisons : d'une part l'accompagnement fortement valorisé aujourd'hui se situe probablement dans la trajectoire dynamique de la professionnalisation ; d'autre part il nous permettra de déployer une focale d'interprétation des données collectées différente de celle qui a servi à l'élaboration de l'instrumentation.

2.12-1 La fonction d'accompagnement

Le recours au concept d'accompagnement date du début du XXI^{ème} siècle (ROBIN, 2012, p. 313). Utilisé à l'origine principalement dans les domaines de la santé ou du social, il s'étend aujourd'hui à des situations de formation. Son engouement récent serait symptomatique des temps modernes.

Accompagner, c'est-à-dire l'idée de marcher aux côtés de quelqu'un ou de manger son pain avec lui est bien ancienne. Jusqu'aux années 1960, il n'était guère question d'accompagnement. Puis dans les années 1975/1980 ce terme va envahir la plupart des domaines de la vie courante.

³⁸ Nicola ALLEN et John MEYER – cités par Caroline VAHE-HENNEQUIN - Université Paris 1 Panthéon Sorbonne – Implication organisationnelle (site internet *cergor.univ-paris1.fr/docsatelecharger/Articlevahe_hennequin.doc*)

LE BOËDEC (2002) propose une définition de l'accompagnement : « *L'idée que celui-ci concerne les situations dans lesquelles il y a un acteur principal que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but ; en aucun cas il ne s'agit de le supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène, de le diriger. Posture modeste, donc : à côté de ; de mise en valeur d'un autre ou d'une chose ; de service ; de retrait, d'ombre, de second plan* ».

2.12-2 Fondements, entre tradition et réémergence

PAUL (2004) décrit les fondements traditionnels de l'accompagnement, à l'aide de trois personnages de la philosophie : Homère, Socrate, Hippocrate qui donneront chacun naissance à des modes d'accompagnement, des positionnements éthiques et des postures.

Homère en est le mode initiatique. Le maître, modèle s'impose comme personne assurant la transmission des savoir-faire professionnels auprès de l'accompagné. Il est possible de faire un lien avec le compagnonnage si les personnes partagent les mêmes valeurs dont l'obéissance, la rigueur et l'exigence. L'acceptation des règles du contrat et l'engagement des acteurs sont les bases de la réussite.

Socrate en est le mode maïeutique. L'accompagné recherche une connaissance de soi. Qui mieux que lui-même est apte à définir le sens de sa vie ? L'accompagnant dirige l'accompagné pour que celui-ci prenne de la distance et développe ses capacités réflexives.

Hippocrate est le mode thérapeutique d'une posture qui cherche à rappeler à l'accompagné l'importance de l'implication personnelle. La visée de ce mode d'accompagnement est généralement à but thérapeutique.

C'est souvent en période de crise que sont employées les formes d'accompagnement, qu'elles sont réactualisées. Aujourd'hui il n'y a plus guère de modèle servant de références fiables et stables auquel on puisse s'identifier ; chacun se doit avant tout de définir son identité, aussi PAUL (2012, p. 256-257) se pose la question de l'imaginaire mobilisé, des valeurs collectives que la société cherche à réinstaurer en ces occasions. Cette manière de rattacher l'accompagnement à des fondements traditionnels, ouvre une perspective humaine au principe de l'accompagnement et lui évite de sombrer dans le simple utilitarisme d'une régulation sociale dans lequel les rapports entre êtres humains peuvent être évincés. Au travers de l'accompagnement, les hommes cherchent « ... *ce qu'ils ont à partager, ce qu'ils veulent bien partager entre eux* ».

Au-delà de la problématique des postures, PAUL (2004) émet l'hypothèse que la notion d'accompagnement cache en fait une tension entre deux pôles : « *d'un côté, la dimension*

anthropologique de l'accompagnement, fondée sur une disposition humaine à être en relation avec autrui et les figures qui interrogent le sens et l'éthique de ce rapport ; de l'autre, la dimension conceptuelle de l'accompagnement, ses problématiques actuelles et les logiques qu'elle combine, comme autant de critères d'adéquation à une situation sociale spécifique » .

2.12-3 Une mutation de la société en déclencheur de la fonction

Entre les années 1960 et 1990, les grands intégrateurs de la société que sont l'école, la famille, la religion, le travail et les idéologies se sont ébranlés (BOUTINET, 2012). La société ne pense plus pour l'individu et ne lui propose plus de modèle viable, fiable. L'individu est obligé à prendre des décisions en toute autonomie mais cette liberté génère de l'angoisse compte tenu du nombre de choix de vies possibles, de choix contradictoires.

Ce contexte est à l'origine du besoin et de l'offre d'accompagnement en vue de rechercher du sens, de rompre sa solitude et se rassurer. Il s'agit principalement d'accompagner des personnes désemparées mais également de rassurer une société démunie devant les problèmes d'emplois, de professionnalisme et qui semble inféodée aux modes de formations. C'est au cours de cette période que le terme accompagnement se retrouve dans tous les champs de la vie.

La déliquescence des valeurs de la société a eu pour conséquences le fait que les rencontres, les communications en face à face, se sont estompées au profit de situations individuelles d'agir. Au-delà de l'appauvrissement des relations humaines, ces situations mettent également en évidence la fragilité et la solitude des adultes. De là ont été initiées toutes sortes de modalités d'accompagnement qui désormais impactent tous les domaines de la vie quotidienne. En matière de formation, l'accompagnement touche en premier lieu la formation des adultes où selon BOUTINET (2012) l'adulte rendu immature par ses environnement de vie éprouve le besoin d'être accompagné pour pouvoir surmonter sa situation de vulnérabilité et de précarité. Mais cet accompagnement repose sur plusieurs paradoxes. L'activité nécessite d'aider un adulte à surmonter une situation de crise en l'incitant à devenir autonome, ce qui ne peut qu'accentuer la pression mise sur l'individu et l'inciter au repli. La posture impose d'établir une relation de conseil, or dans les contextes sociaux actuels instables, en quoi ce conseil ne peut pas plus s'apparenter à une anesthésie sociale plutôt qu'à une recherche de sens pour la vie de l'adulte ? Enfin au-delà de la modernité affichée de la situation, ne convoque-t-on plutôt pas des pratiques passées, d'un autre temps, antiques mêmes ? L'accompagnement serait dans la continuité de nos traditions, de notre culture, à une

différence près, la stature d'adulte autrefois espérée et synonyme d'autonomie et de stabilité est devenue source d'angoisses et de chaos.

Dans la tradition à laquelle nous faisons allusion ci-dessus, des accompagnements sont mis en œuvre notamment lors des phases de transition (de vie) qui intègrent généralement trois étapes : celle d'envahissement, celle de perturbation puis celle d'intégration³⁹ ou bien celles de séparation, de transition puis de réincorporation⁴⁰. A noter que ces étapes étaient accompagnées par un rituel ou une épreuve de passage destinée à marquer le changement de statut de l'accompagné.

2.12-4 Vers une recherche de repères

PAUL (2012), en plus des paradoxes, met en exergue des points de tension.

Les premiers sont inhérents aux démarches tant humaines que commerciales qui sous-tendent la notion d'accompagnement. Au-delà de l'aide apportée à l'accompagné, il est évident que l'accompagnement valorise ceux qui le pratiquent sur la scène sociale. Les valeurs que portent les accompagnateurs sont l'implicite de réussites.

Les points de tension se situent entre les postures prises par les accompagnateurs, dont les représentations diffèrent, dont les missions sont à géométrie variable selon les situations, les individus. Ces points de tension peuvent à leur tour générer des paradoxes. Faut-il prendre le risque de briser cette nébuleuse ou faut-il rester dans la confusion c'est-à-dire refuser de clarifier et de donner du sens à ce que l'on fait lorsqu'on est dans l'accompagnement ? PAUL propose d'imaginer deux mouvements opposés et complémentaires. Mais pour quelle résultante ? Les mouvements peuvent se combiner pour faire apparaître des régularités ou au contraire donner une impression de flottement ? D'ailleurs le flottement terminologique lié à l'accompagnement n'a-t-il pas pour cause un mouvement aléatoire provoqué par une multitude de situations, par un foisonnement de théories, par une multitude de techniques diversifiées ? L'accompagnement en viendrait à désigner un englobant. L'auteure précise « *Par l'extension de ses usages, l'accompagnement résiste en effet aux définitions standardisées. L'étendue des besoins auquel il doit répondre interdit tout monopole. Chaque pratique a bien son utilité* ». Chaque pratique est donc singulière.

³⁹ Nancy K. SCHLOSSBERG et al (1995) cité par Francis DANVERS – Penser l'accompagnement adultes – Page 59

⁴⁰ Arnold VAN GENNEP (1909) cité par Christian HESLON - Penser l'accompagnement adultes – Page 77

Fondant son raisonnement sur le fait que l'accompagnement est lié à la notion de passage et de transition, elle essaie de trouver des similitudes dans la pratique à partir d'une double entrée, celle du cheminement et celle de la relation. PAUL (2009) caractérise l'accompagnement par :

- * trois dimensions : relationnelle (se joindre à quelqu'un), opérationnelle (pour aller où il va), éthique et méthodologique (en même temps que lui) ;
- * trois synonymes liés à l'accompagnement d'une personne : conduire (prendre la tête), guider (montrer le chemin), escorter (protéger).

Ainsi il est possible de définir l'accompagnement par la conjugaison de deux termes au sein d'une palette de possibilités. « *On peut donc définir l'accompagnement comme une action entreprise entre deux personnes, s'inscrivant dans le temps (avec un début, un développement, une fin) et comportant une idée de mouvement : qui fait passer d'une place à une autre (déplacement), d'un lieu à un autre (changement), d'un état à un autre (transformation)- PAUL, 2009* ».

La notion d'accompagnement semble être indissociable de celle du projet de l'accompagné. L'accompagnement ne peut pas être réduit à un simple dispositif technique ou social, sa fonction première est de remettre de l'humain dans la société, au travers d'un lien de proximité mais aussi de distance entre les individus. Chacun se positionne au regard de ses compétences.

Fondé sur une tradition qu'il revisite, l'accompagnement est chargé de valeurs et requiert d'être soi même dans la relation avec l'autre, lui aussi un individu autonome. Mandaté dans un cadre professionnel l'accompagnant est le garant de ce résultat, « *Le travail du professionnel n'est pas d'emmener qui que ce soit dans une direction mais d'accompagner (autrement dit « conduire/guider/suivre ») une personne à décider elle-même pour elle-même de sa direction. Cette décision lui appartient. (PAUL, 2009)*».

En ce qui concerne les éléments de concrétisation des dispositifs, PAUL (2002) propose les constituants suivants :

- * un processus : non linéaire, séquentiel, répondant à une logique de mouvement, avec ses aléas et ses incertitudes ;
- * un cadre méthodologique et des outils : adaptables, multiples... ;
- * une mise en présence : la relation pourtant centrale n'y est pas instaurée pour elle-même (tout se passe entre) ;

- ✘ une fonction : quel que soit le prétexte de la demande, l'objectif est d'aider un mouvement de transformation par l'acquisition de nouvelles manières de penser, de ressentir, d'agir ;
- ✘ la nature de l'interaction : il s'agit d'un processus d'influence interpersonnelle, caractérisé par l'implication du professionnel et une alliance de travail réciproque basée sur une communication ouverte, des buts partagés et un accord sur la méthode ;
- ✘ une stratégie : le professionnel s'ajuste à chaque situation ; l'accompagnement, selon la formule, s'invente « chemin faisant ».

2.12-5 Typologies de l'accompagnement

Selon les milieux où il se situe, l'accompagnement est souvent associé à une finalité. Toutefois LE BOUÉDEC (2002, p.17) précise deux points essentiels :

« l'accompagnement se fait toujours à l'occasion d'une fonction d'autorité, donc au sein d'une institution et en référence aux finalités, aux valeurs et aux critères de celle-ci. Mais si la fonction d'autorité est de type institutionnel, l'accompagnement est nécessairement de type personnel. C'est donc dans une dialectique avec des postures institutionnelles que peut prendre place cette posture personnelle, qui est toujours une décision éthique requérant l'accord et l'engagement des deux partenaires : c'est pourquoi, à l'instar de l'amitié, l'accompagnement n'est jamais médiatisé par l'argent, et partout où l'on trouve une médiation financière, on peut tenir pour assuré qu'il ne s'agit pas d'accompagnement » ;

et « l'accompagnement est un art, et non pas une science ni une technique. On l'apprend par la pratique, par ajustements successifs. C'est aussi un don, un charisme, et non d'abord le fruit d'un apprentissage volontaire. Art et charisme se déploient, naturellement, sur fond de compétences générales (savoir, savoir-faire, savoir-être) qui, elles, peuvent s'acquérir et se développer mais qui, aussi nécessaires soient-elles, ne sont pas des conditions suffisantes ».

BOUTINET définit deux types d'accompagnement ; le premier nommé accompagnement-visée calé sur un mode offensif et conquérant ; le second intitulé accompagnement-maintien basé sur un mode défensif et précaire. Tous deux sont élaborés autour d'un projet qui par essence est gage d'autonomie et d'initiative, d'où apparition ici aussi d'une situation paradoxale au regard de la notion d'accompagnement. De ce fait chaque situation d'accompagnement est unique en son genre ce qui engendre une multitude de pratiques d'accompagnement, celles-ci n'étant ni modélisables ni réductibles donc difficilement répétables.

L'accompagnement collectif se différencie de l'accompagnement individuel principalement dans le but à atteindre qui se situe non plus au niveau de l'autonomie de l'accompagné mais à celui de la construction et de la consolidation du lien social dans le groupe, de l'implication de chacun des membres.

En termes de pratiques langagières LE BOUËDEC (2002, p. 16) propose le terme « accompagnant » pour ce qui relève d'un accompagnement individuel ; le mot « accompagnateur » pour ce qui se rapporte à l'accompagnement d'un collectif.

2.12-6 Postures types de l'accompagnement

Il ne s'agit pas, pour nous de tenter une simplification de la fonction d'accompagnement en effectuant une réduction de la relation d'aide vers la relation de résolution de problème. Au contraire, le cadre dans lequel nous étudions l'accompagnement semble plus vaste qu'une simple assistance autour du projet d'un accompagné.

Devant la multitude de positionnements possible, des tentatives d'agencements sont faites à partir de points de repère différents. BOUTINET (2012) nous en propose une première à partir du projet de l'accompagné, point central et support de la démarche. L'accompagnement est avant tout une façon d'accompagner un projet. L'auteur identifie cinq postures qu'il caractérise autour du projet servant de support et qu'a un individu que nous nommerons X :

le projet **de** X dans lequel l'accompagnateur se met en dépendance du projet ;

le projet **avec** X dans lequel l'accompagnateur bascule dans une auto-attribution du projet ;

le projet **pour** X dans lequel l'accompagnateur se met dans une situation de guidance pouvant conduire à une mise sous tutelle mais avec une possibilité d'adhésion de l'accompagné ;

le projet **sur** X dans lequel l'accompagnateur impose son projet sans aucune chance d'obtenir l'adhésion de l'accompagné ;

le projet **contre** X, négation du principe d'accompagnement mais qui peut être une stratégie incitant l'accompagné à s'affirmer et à conduire en pseudo autonomie son projet.

Il dégage quatre temps forts ; celui du diagnostic de la situation, celui de l'ébauche du projet, celui de la mise en œuvre du projet et enfin celui de l'évaluation.

De son côté LE BOUËDEC (2012) tente une approche de postures en partant du principe que l'accompagnateur (ou accompagnant) est un formateur avec pour principale compétence, celle d'être conscient de la posture à adopter en fonction des situations ; c'est typiquement une compétence de professionnel réflexif (DE KETELE et JORRO, 2013).

L'auteur s'est plus attaché à définir le métier de l'accompagnement qui repose sur quatre postures, l'accompagnant pouvant se positionner sur l'une ou l'autre en fonction de son éthique. Ce sont : la posture d'autorité où l'accompagnant est en relation avec l'accompagné mais en extériorité, l'accompagnateur naviguant entre autoritarisme et paternalisme voire laisser-faire ; la posture contractuelle qui s'oppose à la posture précédente, mais qui consiste à diviser les responsabilités ; la posture d'animation où l'accompagnant organise le fonctionnement et la production du groupe, assurant la régulation du groupe au travers de sa dynamique psychoaffective et enfin la posture d'accompagnement que l'auteur définit comme « *Une posture personnelle et non pas fonctionnelle... repérable autour de trois actions génériques : accueillir et écouter ; aider à discerner ; cheminer aux cotés de ...* ».

La posture d'accompagnement implique l'ensemble des trois actions ci-dessus mais présente un risque de fusion et de non respect de l'altérité de l'autre.

En différenciant le métier et la posture, on peut à priori exercer l'accompagnement sans pour autant être dans une posture d'accompagnement, par exemple si on se positionne principalement sur une posture d'autorité.

La notion d'accompagnement implique une notion de souplesse, de plasticité qui autorise un ajustement à chaque situation par principe singulière. Il est alors aisé de croire qu'accompagner consiste à faire un choix parmi une multitude de postures. De là sont nées des pratiques fluctuantes que PAUL (2002) définit comme une nébuleuse avec des pôles dominants que sont :

- ✘ le coaching dont la définition proposée par la Société Française de coaching est « *l'accompagnement d'une personne à partir de ses besoins professionnels pour le développement de son potentiel et de ses savoir-faire* » ;
- ✘ le counselling porté par ROGERS qui le définissait ainsi : « *conseil, aide, guidance et assistance dans un processus de développement, au travers de consultations directes avec un individu en vue de l'aider à changer ses attitudes et son comportement* » ;
- ✘ le conseil et la consultance. Le consultant est généralement un expert qui peut donner son avis mais non décider. Le conseil consiste donc à « *accompagner une personne dans une délibération préparant une conduite à tenir dans une situation problème (LHOTELLIER 2001)* » ;
- ✘ le tutorat. Le tutorat est une relation forte de type maître-apprenti, entre deux personnes, un professionnel expérimenté et un novice en apprentissage, dans une

situation de formation professionnelle. C'est une logique de transmission de savoirs, de valeurs, de valorisation du modèle à imiter ;

- ✘ le mentoring. Le mentorat serait lié à la transformation du tissu social (HOUDE, 1996) ayant pour conséquences la difficulté d'entrer dans la vie adulte. Le mentor justifie son rôle et sa présence par le fait qu'un individu ne peut se développer par le seul contact avec des pairs : il a besoin d'être au contact avec les aînés ;
- ✘ le compagnonnage. Les compagnons sont des regroupements de gens d'un même métier avec pour objectif la transmission des gestes du métier, une entraide sociale et un rapport à l'ordre sacré. Le métier faisant l'homme, il n'y a donc pas à séparer les qualités techniques et les qualités humaines ;
- ✘ le sponsoring. Indissociable du parrainage où le partenaire de l'entreprise assure d'une part un soutien financier mais également et un support relationnel (réseaux) aux personnes en difficultés dans l'entreprise.

Quant à la posture de l'accompagnant (ou accompagnateur), elle est difficilement définissable car elle relève d'un métier impossible qui doit en permanence se réinventer. Aussi l'auteure préconise d'appréhender l'accompagnement aux travers de quatre dimensions que sont la fonction, la posture, la démarche, la relation. La compétence de l'accompagnateur consiste alors à maintenir un équilibre entre ces dimensions.

BIEMAR et CASTIN (2012, p. 42) évoquent un « *pair accompagnateur* » sans bien définir les fonctions de ce pair si ce n'est qu'étant accompagnateur, il puisse en plus à certains moments, donner des conseils (conseil), orienter les choix (guide), gérer les conflits (médiateur), socialiser (mentor), aider à être performant (coach). Ces fonctions « en plus » laissent sous entendre qu'elles ne sont pas parties intégrantes de l'accompagnement.

2.12-7 Compétences clefs de l'accompagnement

Travaillant sur les compétences de l'accompagnateur, BIEMAR ET CASTIN (2012) proposent un modèle de fonctionnement spiralaire autour de quatre axes ; celui de la relation, celui de la concrétisation, celui de la négociation, celui de l'autonomisation. De son côté CHARLIER (2012) a tenté de trouver un point commun partagé par les praticiens, une forme d'exercice commun, ce qui pourrait être qualifié par CLOT de genre du métier. Il en ressort que l'activité vise à valoriser le sujet acteur et à le rendre responsable afin qu'il soit le MOE (maître d'œuvre) de son projet. Une activité de coopération mise en œuvre est plus axée sur le

processus d'accompagnement que sur le projet objet de l'accompagnement. La dimension relationnelle est donc le centre de l'accompagnement. Avec cependant une mise en tension, il s'agit pour l'accompagnant d'être proche de l'accompagné mais tout en gardant ses distances, tout en préservant ses différences et en préservant un environnement sécurisant. Présence et humilité sont les essentiels relationnels (ROBERGE, 2002, p. 106).

BOUCENNA (2012) convient dans un mode d'emploi du bon accompagnateur, qu'accompagner c'est cheminer avec... donc ne consiste pas « ... *en diriger quelqu'un* ». C'est également un renoncement de la part de l'accompagnant de prendre un pouvoir sur l'histoire passée, présente ou à venir de l'autre. L'accompagnateur idéal est celui qui va inciter à l'élaboration d'un véritable espace de création ce qui introduit l'émergence d'un espace de résistance chez l'accompagné.

Nous terminerons avec WITTEZAELE (2012) qui s'est attaché à étudier la relation entre individus. La relation s'inscrit dans un processus interactionnel où chaque membre a tendance à réagir aux messages de l'autre selon son propre point de vue. Puis il différencie les notions de dire et d'incitation. Le dire étant l'interprétation et la personnalisation d'une situation. L'incitation n'implique pas forcément l'auteur mais a pour objectif de susciter une envie chez le récepteur. L'incitation provoque donc une réaction soit directe, soit indirecte, le tout en fonction des peurs aux conséquences que l'on s'imagine si l'on ne répond pas favorablement à l'incitation. Aussi, pour inciter à réaliser une action il faut parfois exprimer son contraire. Un individu va plus être enclin à réaliser une action, à changer de comportement par le fait qu'il y est incité plutôt que si on l'exige. Ces travaux à l'origine destinés au monde de « patients » peuvent éclairer sur les différentes postures que peut prendre l'accompagnateur au travers du rapport qu'il entretient entre ses objectifs vis-à-vis du stagiaire et son mode de relation à celui-ci.

L'accompagnement que nous observons s'inscrivant dans un cadre de professionnalisation, nous revenons vers LE BOTERF (2008) qui met l'accent sur le fait qu'on ne professionnalise pas. Contrairement à la formation c'est l'individu qui se professionnalise. Il convient donc de mettre en œuvre les dispositions et les conditions idéales pour réussir et rendre, non pas le stagiaire mais l'apprenant acteur de sa professionnalisation.

Avec une vision de terrain, LE BOTERF (1999) attribue les rôles majeurs dans la constitution d'un parcours de professionnalisation à deux acteurs : le manager de l'agent et le DRH.

Néanmoins, il évoque la nécessité d'une fonction d'accompagnement du processus dont les activités sont : l'activité de conceptualisation qui consiste à aider le groupe à verbaliser et à identifier ses actions, ses démarches, à repérer ses difficultés ; l'activité de mise en relation des différentes ressources nécessaires au parcours de professionnalisation ; l'activité de facilitation de l'acquisition des savoirs et savoir-faire ; l'activité d'entraînement à la construction des compétences, en aidant le groupe à choisir, combiner et mobiliser les ressources qui vont bien ; l'activité de capitalisation utile pour faciliter la fonction d'articulation et de synthèse des savoirs élaborés.

En plus des deux acteurs cités ci-dessus, l'accompagnement repose sur deux personnages, le tuteur et un accompagnateur de parcours présent tout au long du dispositif. Ces présences étant aussi justifiées dans le cadre de l'A.N.I. (accord national interprofessionnel) du 20 septembre 2003 et de la loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle.

2.13 Objet d'observation

Notre objectif est de déterminer dans un dispositif de professionnalisation, en quoi la présence d'un personnage particulier nommé fil rouge répond à une nécessité, au-delà de s'inscrire dans une démarche historique et sociale. Son positionnement est à l'intersection de plusieurs concepts dont principalement celui de la professionnalisation et celui de l'accompagnement.

Il semble impensable de réduire l'accompagnement à une forme unique puisque tout concourt à le définir à l'inverse, par nature il est protéiforme. Aucune conceptualisation n'est prégnante par rapport aux autres et rend chacune d'elles attractive. Les pratiques qui en découlent, malgré qu'elles s'apparentent à des résurgences, ouvrent la voie à de nouvelles pratiques professionnelles. La question de départ - quelles nouvelles fonctions, quelles nouvelles compétences ? - offre une double lecture car il y a possibilité de double attribution, de double débit, soit au fil rouge (accompagnateur ou accompagnant) soit au stagiaire (apprenant ou accompagné). Des nouvelles fonctions chez l'un peuvent générer de nouvelles compétences chez l'autre, ou réciproquement. Nous sommes dans un processus dynamique et complexe. L'objet d'observation est avant tout un prétexte permettant un point d'entrée à partir duquel nous allons pouvoir reconstituer la dynamique et les interactions du système. C'est au travers de l'étude de la relation entre le fil rouge et les stagiaires que nous tenterons de répondre à la question de départ, à la problématique.



Schéma 6 : objet de la recherche⁴¹

Ce choix permet en outre de positionner notre regard sur un objet «... *articulant individu, situation et environnement* (WITTORSKI, 2012b, p.39) ».

- Particularités

Les écrits consultés pour constituer les références théoriques sur l'accompagnement sont relatifs pour la plupart à des études conduites dans les milieux thérapeutiques ou sociaux pour lesquels l'accompagnement se rapporte à des personnes en construction. Ces études sont souvent réalisées par des accompagnants ou accompagnateurs eux même en phase d'apprentissage. Les accompagnés y paraissent peu contraints par leur futur environnement situé en dehors du lieu d'accompagnement ; ils établissent leur propre projet qui est une projection vers leur avenir. L'accompagnement est au service de ce projet.

Dans notre étude, les accompagnés sont pour partie issus du milieu professionnel, pour partie issus du monde scolaire (ou universitaire) et investissent leur environnement professionnel. Les stagiaires vivent leur projet en même temps qu'ils l'élaborent. Le type d'accompagnement est avant tout collectif. Les accompagnateurs sont aguerris et missionnés, ils sont comme les accompagnés contraints par le milieu, intégrés dans un dispositif industrialisé.

Enfin les références théoriques concernent avant tout le rapport de l'accompagnateur ou accompagnant à l'individu accompagné. Notre étude se décale de cet axe en se portant sur les finalités de l'accompagnement, c'est-à-dire le rapport de l'accompagnateur ou accompagnant (dénommé fil rouge) à la professionnalité de l'accompagné. De ce fait le terme accompagnement peut prendre une autre coloration.

⁴¹ Nous optons pour le terme de stagiaire considérant qu'il devient selon LE BOTERF, un apprenant

Chapitre 3

Méthodologie de la recherche

3.1 Critères de faisabilité

a - Contraintes

Le milieu industriel qui doit servir de base à notre étude est un milieu difficile d'accès tant pour des raisons de sécurité que pour des raisons culturelles. C'est un milieu qui n'improvise pas, tout est planifié, préétabli. Des analyses de risques avec des parades sont imaginées pour palier aux éventuels problèmes pouvant survenir. Ces analyses sont établies à partir de ce qui a déjà été vécu et intègrent le retour d'expérience (bonnes ou mauvaises pratiques du passé). La pression du temps est importante, le travail doit se dérouler selon ce qui a été programmé. La qualité du travail est jugé tant sur la réalisation du travail que sur les phases préparatoires et postopératoires.

Une démarche d'observation nécessite de nombreuses autorisations liées aux présences et aux outils utilisés ; préétablis ceux-ci ne nous garantissent pas un accès idéal aux réalités du terrain. A l'inverse, imaginer vivre une intervention sans objectifs et moyens préalablement définis peut être une modalité perturbante pour le milieu et s'avère difficile en termes d'acceptabilité.

Une recherche de type action nécessite quant à elle d'attendre une hypothétique commande. Puis dans la mesure où les relations contractuelles se font dans un mode gagnant-gagnant, il est fort probable que d'une part les éléments de contractualisation nous enferment et que d'autre part les acteurs locaux nous demandent des retours immédiats.

b - Stratégie d'intervention

Ces deux démarches, d'observation et de type recherche action sont sans garantie.

Pour minimiser les risques, il est souhaitable d'intégrer le milieu avec une problématique déjà prête ; la rencontre et la confrontation des problématiques de terrain à celle de notre recherche devenant le terreau d'émergence de véritables questions. Fort de ces éléments, la stratégie que nous décidons de mettre en œuvre est la suivante ;

- ✗ profiter d'une intervention en situation de notre part sur le terrain pour collecter des informations préliminaires ;

- ✘ analyser ensuite les informations de l'extérieur afin de faire émerger et mûrir un questionnement, l'objet d'observation ;
- ✘ revenir observer ponctuellement et périodiquement un ou plusieurs dispositifs de professionnalisation en cours ;
- ✘ procéder à une recherche théorique autour de la problématique en confrontant les résultats de cette recherche aux résultats des observations de terrain et en comparant notre vision à celle des acteurs ; la démarche évoluant de manière itérative en fonction des allers et retours entre observations de terrain, références théoriques et analyses succinctes des matériaux recueillis. Ce mode de fonctionnement correspond « ... à une posture méthodologique, constructiviste, liée au fait que l'objet est un processus dont nous cherchons à saisir la dynamique de transformation (WITORSKI, 2012b, p. 41) ».

De par notre histoire, de par les possibilités qui nous sont offertes, notre recherche est donc praxéologique et collaborative, au sens où nous souhaitons que notre présence auprès du personnage particulier puisse contribuer à sa professionnalisation.

L'adoption d'une démarche d'accompagnement est l'une des voix préconisées par WITORSKI (2009, p. 172-173) afin de produire des résultats réinvestissables par les praticiens. Une situation de chercheur, d'observateur, d'acteur, permet de créer des jonctions entre terrain et recherche, entre savoirs théoriques et savoirs d'action, entre savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner ; comblant ainsi les espoirs de VARDANEGA (2011) au sujet de son constat de distance entre chercheurs et praticiens, constat dénoncé également par PERRENOUD (2001).

c - Rapport au contexte historique

A l'origine le fil rouge avait été positionné pour accompagner les intervenants issus des métiers opérationnels dans la structuration pédagogique de leurs interventions. La mission a perduré. Quelles en sont les raisons ? Quel en est le générateur ? Nous n'avons pas exploré cette partie historique du contexte suite aux limitations imposées par les contraintes de terrain. Toutefois, évincer la genèse ne nous semble pas critique, notre étude visant une photographie actuelle de la situation.

3.2 Stratégie méthodologique

Notre démarche repose sur trois fondamentaux qui composent l'ossature de la méthodologie de recherche :

- ✘ une épistémologie constructiviste ;
- ✘ un caractère dynamique ;
- ✘ un caractère complexe.

3.2-1 Epistémologie constructiviste

a - Approche clinique et phénoménologique

Notre positionnement se place en extériorité de la situation observée après avoir été acteur dans une situation identique au préalable. La démarche praxéologique nous situe dans une approche clinique ; compréhensive plutôt que structuraliste ; phénoménologique en étudiant les individus et leurs interactions (POURTOIS et DESMET, 2007, p. 19). Plutôt que de définir les invariants en termes de comportements observables pour en tirer des règles générales nous préférons définir les zones de variabilités des comportements pour ensuite positionner la typicalité de notre observation au sein de cette zone.

b - Approche évolutive et située

Nous sommes dans une approche évolutive et située, dans une démarche constructiviste avec pour finalité de construire une grille de lecture du réel en abordant les angles culturels et sociaux. L'objectif est de déceler et d'interpréter la dynamique d'un processus transitoire dont la transformation est un résultat coproduit par les acteurs.

Notre unité d'analyse n'est pas un acteur mais le système, la configuration dans laquelle se trouvent les acteurs. Ce qui ne facilite pas le choix de l'objet d'observation, celui-ci étant à priori un ensemble flou. L'instrumentation est faite à l'aide de plusieurs outils adaptés aux opportunités «...la réalité observée est conçue comme étant le produit d'un processus sans cesse itératif entre les représentations descriptives du réel observé et les représentations théoriques de ce réel (récurtivité) (WITORSKI 2012b)» ; elle est foisonnante au sens où cherchant à faire émerger les liens entre situation, contexte, dimensions identitaires et développement professionnel, elle explore plusieurs concepts et évolue en fonction des allers et retours entre cadre de références et terrain.

Construite empiriquement, la méthodologie est proche du « *grounded theory* », itérative, transformée, affinée, enrichie sans cesse, elle est « *un processus en elle-même (WITORSKI, 2012, p.41)* », « *les aller et retours entre théorie et terrain participent à la construction de l'outil (WITORSKI, 2009, p. 40)* ».

Nous ne tentons pas de déceler les rapports existants entre les sujets et leur action ; mais de déterminer comment se constitue la mission d'un acteur au travers de ses relations et du vécu de celles-ci avec l'ensemble des acteurs d'un dispositif. Nous englobons les individus et leurs interactions dans la même analyse.

Etre dans cette configuration implique l'acceptation de la typicalité et du caractère singulier de la situation, du fait que l'acteur est un être multiple dont l'action est la résultante d'un tout mêlant émotion, attention, perception, action, communication et interprétation ; ce que THEUREAU (2000) définit de couplage structurel.

Dans ces conditions nous questionnons les acteurs sur un ensemble de variables recouvrant un maximum de champs ; nous menons nos travaux sur plusieurs promotions et sur plusieurs fils rouge afin de nuancer les résultats obtenus.

Nous constatons que les premières références convoquées lors de l'initiation de notre projet sont intuitives, ce qui nous situe dans un axiome d'inséparabilité, typique d'une démarche constructiviste. L'observation inclut le système observé et l'observateur. Nous sommes « *opérateur et opérande... la chose causée et la chose causante (LE MOIGNE 2011)* ».

3.2-2 Caractère dynamique

Au-delà des variabilités liées à l'approche située et évolutive, le caractère dynamique de l'objet engendre des conséquences sur la constitution du référentiel théorique et sur la consistance de l'objet.

a - Constitution du référentiel

L'aspect dynamique est initié par un espace temporel qu'il convient de reconstituer. Pour cela une partie de notre référentiel tente de déterminer quelle est la trajectoire notamment sociale qui depuis quelques décennies conduit aux modalités de professionnalisation d'aujourd'hui. Il nous semble important de retracer l'historique de la translation de la qualification à la professionnalisation pour plusieurs raisons.

D'une part nous ne savons s'il s'agit d'une réalité ou tout simplement d'une vision momentanée de notre part.

D'autre part, nous nous inscrivons dans une perspective constructiviste et à ce titre nous sommes à la fois observateur, auteur et acteur. Etre dans la dynamique du mouvement sociétal est un impératif pour accompagner la trajectoire de notre objet processus. D'autant que nous avons contribué à la mise en œuvre du dispositif de professionnalisation lors de son origine, à ce titre nous faisons partie d'un mouvement qu'il convient de décrire.

b - Consistance de l'objet

- Un objet fragile

Nous choisissons d'étudier la mission du fil rouge et de ses conséquences au travers de la relation du personnage avec ses stagiaires. L'objet est le lien entre situation, contexte, acteurs. Ainsi l'objet est tant la relation que la consistance de celle-ci, c'est-à-dire ce qui transite par le lien.

L'approche phénoménologique est faite à partir des éléments du contexte dans lequel elle s'intègre. Celui-ci est en constante évolution, de plus la relation est sujette à de nombreuses stratégies dont certaines liées à notre présence, à nos méthodes, d'où de probables interférences.

D'autres sources d'instabilité apparaissent et risquent de fragiliser l'étude : comment différencier professionnalisation de l'individu, professionnalisation du dispositif et dans une moindre mesure professionnalisation de l'organisation (ROQUET, 2012, p 22-23), le tout évoluant de concert ?

Comment détecter et isoler les stagiaires qui s'inscrivent dans une professionnalisation de ceux qui « surfent » sur les opportunités d'un dispositif d'adaptation à la situation de travail (ROQUET, 2012, p. 21) ? Pourtant la professionnalisation est l'origine, le constituant et la finalité du dispositif, elle justifie la mission du fil rouge, la présence des stagiaires, leurs relations.

- Un objet compromis

La relation étudiée a pour vocation de servir la professionnalisation mais celle-ci n'offre aucune stabilité, « *La professionnalisation est un processus incertain, qui doit être considérée comme le produit de jeux d'acteurs et de rapports sociaux. Dans cette acception, elle apparaît toujours comme un compromis temporaire, sinon contingent du moins révisable, et elle ne saurait être définie de manière substantielle. Elle est en effet un travail, dans le sens où elle est travaillée par des interactions, des échanges, des conflits, des négociations, qui impliquent une multiplicité d'acteurs (WITTORSKI, 2012a, p. 11)* ».

- Un objet pour des finalités parfois imperceptibles

Les premières interventions réalisées mettent en évidence une difficulté de perception des finalités. Le milieu que nous observons mesure le professionnalisme au travers de compétences, la professionnalisation est alors une image terminale dont on ne peut discuter qu'au travers d'une représentation d'efficacité. La professionnalisation en tant que processus qui mène au produit fini est plus difficilement discernable, car incorporée dans le naturel quotidien. Un exemple illustre notre propos, celui des soft-skills ; les acteurs ne savent pas véritablement les définir mais se les représentent en imaginant leur manque.

- Un objet prétexte et consommable

Notre point de départ repose sur un constat ; la présence d'un nouveau personnage. Nous avons supposé que le personnage était l'image, la réponse de l'entreprise aux évolutions pressenties mais en même temps sa présence engendrait des changements. L'objet de recherche (la relation) sert de prétexte pour fonder les premiers questionnements. La question de départ a pour origine des changements du monde du travail qui ont modifié les attentes de l'entreprise vis-à-vis des salariés d'où une évolution de leur préparation (formation ou professionnalisation) avec pour conséquence un rôle différent attendu de certains formateurs, à l'image du fil rouge. Ce dernier est aussi imprégné par des attentes de changement de la part des salariés. C'est donc lui qui cristallise les évolutions du contexte en temps que sujet double ; sujet en tant que salarié subissant et sujet en tant qu'acteur agissant, chargé du changement chez les autres.

L'unité d'analyse n'est pas une relation entre des individus, mais est un système composé des individus, du contexte, de la situation et de leurs articulations. Aussi nous espérons une dissipation progressive de l'objet de départ (la relation fil rouge stagiaire) au profit d'un objet processus. Ainsi et malgré toutes les incertitudes, nous pourrions dégager les grandes lignes des composantes d'exercice de la mission du fil rouge, significatives de la translation de l'offre et de la demande en termes de formation - professionnalisation.

3.2-3 Caractère complexe

Nous sommes face à une double complexité ; celle de la méthode, celle du sujet.

a - Complexité de la méthode

Dans une démarche constructiviste, à la difficulté d'appréhender l'objet mouvant et processus, s'ajoute la difficulté de déterminer l'influence de l'observateur, de son instrumentation, de ses

interprétations ; elles aussi dans une démarche évolutive, elles aussi relevant de la complexité. En ce sens, l'étude représente une situation, une interprétation, une réduction de la réalité et ne peut prétendre à l'universalité (LE MOIGNE, 2011). Les sciences de l'éducation, sont sans commune mesure avec une recherche en science traditionnelle rythmée par des lois, des théorèmes, des algorithmes. Cela est d'autant prégnant que nous n'émettons pas d'hypothèse. Dans cette dernière configuration, une analyse de type algorithmique permettrait par apurements successifs de procéder à un recentrement, à une simplification. Notre démarche nous conduira à une logique inverse, celle d'une vue synthétique, d'une complexification.

b - Complexité du sujet

La professionnalisation fait appel à de nombreux concepts liés aux apprentissages, aux transferts, aux expériences, aux compétences, dont le sujet central est l'individu. Ce dernier devient à son tour déclencheur du recours à d'autres notions comme les capacités, les émotions, l'engagement, l'implication, les représentations identitaires. Pour quel découpage faut-il opter ? Evincer l'une de ces notions a-t-elle des conséquences sur les autres ? N'en retenir que quelques unes concourt-il à une vue tronquée de l'ensemble ? Le choix de notre cadre théorique de travail est-il judicieux ?

Celui-ci s'est intuitivement constitué et imposé autour de concepts multiples dépendants et interdépendants les uns des autres. Ce cadre s'est avéré nécessaire afin d'englober suffisamment de concepts permettant la lecture et l'intelligibilité du système étudié. Nous ne pouvons pas procéder à une réduction, à une dissociation, à une disjonction, au contraire un recollement, une articulation des variables s'impose pour comprendre l'ensemble.

c - Approche systémique

Nous nous trouvons typiquement dans une démarche de modélisation d'un système complexe décrite par LE MOIGNE (1999 - 2011). En le simplifiant nous risquons de le mutiler et détruire son intelligibilité « *la simplification du compliqué appliquée au complexe a pour conséquences une aggravation de la complexité par mutilation et non par résolution du problème considéré (LE MOIGNE, 2011, p. 5)* ». Le système étudié est complexe du fait qu'il est ouvert (ouverture sur d'autres concepts, d'autres disciplines ...), sa résolution implique une translation vers une approche systémique, vers une modélisation heuristique « *...pour comprendre et donner du sens à un système complexe on doit le modéliser afin de le comprendre, de le rendre intelligible (LE MOIGNE, p.11)* ».

Traiter dans une approche systémique consiste à prendre en compte l'ensemble des variables, leurs dépendances, leurs interdépendances et à en reconstituer une vue d'ensemble.

3.2-4 Pour conclure sur notre démarche

a - Entre disjonction et conjonction

Nos observations sont réalisées in situ, en action ; les acteurs évoluent dans un milieu vivant qui affecte leurs existences mais ces acteurs ont aussi une influence sur leur milieu. C'est une imbrication permanente, sans cesse en évolution, sans cesse se complexifiant.

Nous allons croiser les concepts de professionnalisation que WITTORSKI (2012b) caractérise comme un processus dynamique et complexe avec le concept d'accompagnement que PAUL définit comme une nébuleuse.

Pour traiter le sujet dans sa complexité nous optons pour une double démarche d'abord structuraliste ou disjonctive, suivie d'une approche complexe ou conjonctive.

Le cadre de référence est constitué de plusieurs parties relatives à la dynamique et aux différents concepts en interaction.

L'instrumentation et l'analyse des données collectées sont subordonnées à chacun de ces concepts pris dans leur spécificité.

L'aspect conjonctif est mobilisé lors de l'interprétation des résultats dans la continuité de l'analyse.

b - Entre verticalité et horizontalité

Références théoriques, instrumentation, analyse sont directement liées. La conception de l'instrumentation est tributaire des représentations suscitées par nos références théoriques, elles-mêmes dans la suite logique de notre construction intellectuelle. Afin d'éviter un mode commun entre approche théorique et analyse des données collectées, nous optons pour une approche verticale en ce qui concerne le cadre théorique et la construction de l'instrumentation, puis pour une approche horizontale ou transversale dans l'interprétation des données. C'est en quelque sorte une déstructuration de la verticalité au profit d'une horizontalité. La démarche globale est résumée sur le schéma ci-dessous.

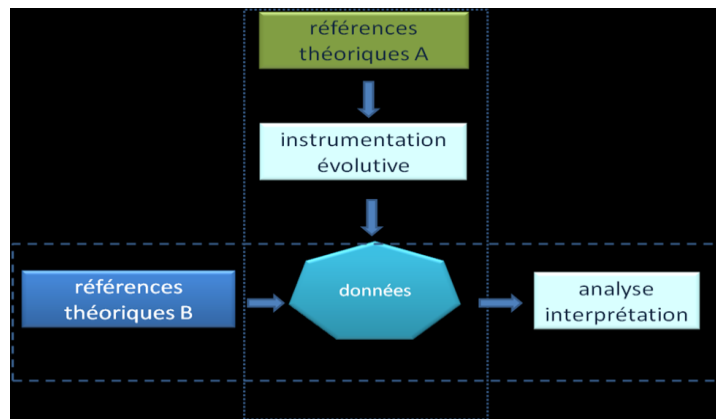


Schéma 7 : approches théoriques et analyse transverse

Le cadre théorique (A sur le schéma) est élaboré à partir de notre interprétation de la question de départ. Les références convoquées concernent principalement les notions qui se dégagent des concepts de professionnalisation et de compétence. Pour éviter tout enfermement un maximum d’auteurs est évoqué et exploré. Si toutes les références ne sont pas utilisées au cours de la recherche, le fait qu’elles aient été consultées préalablement font qu’elles constituent notre construit intellectuel, notre référentiel subjectif.

L’instrumentation est élaborée à partir de ce cadre qui s’affine au fur et à mesure des enquêtes et des lectures.

L’interprétation des résultats se fait en référence à un autre cadre théorique (B sur le schéma) relatif au concept d’accompagnement. L’analyse transverse nous conduit vers une grille de lecture différente de la grille verticale et est élaborée selon les archétypes suscités (PAUL, 2012) pour décrire la notion d’accompagnement : à savoir - fonction - posture - démarche - relation. Cette façon de procéder permet de mettre en évidence les points de jonctions ou paradoxaux dans la mission d’accompagnement en contexte de professionnalisation. Cela sous-entend une double lecture des données, une première lecture afin de corréler les fonctions ou missions d’accompagnement (approche verticale) puis une seconde lecture destinée à déceler les points paradoxaux.

c - Entre posture et statut

Les périodes intermittentes d’observation longitudinale génèrent un inconvénient majeur, elles risquent d’influer les agirs des personnages que nous étudions et qui à leurs tours impacteraient le comportement des stagiaires. Notre objet d’observation est donc, en permanence, modifié par de multiples évolutions ; les évolutions naturelles tant du fil rouge

que des stagiaires liées au déroulement du dispositif ; les évolutions provoquées tant sur le fil rouge que sur les stagiaires et liées à nos retours (points périodiques avec l'institution d'accueil) ; les évolutions de notre outil d'observation liées à notre démarche qui se veut située et évolutive.

Il nous faut stabiliser quelques paramètres en faisant en sorte que le retour de nos observations soit temporisé et se fasse après le déroulement du dispositif. Pour cela nous utilisons un subterfuge et profitons d'une opportunité en menant une double démarche. La première concerne l'observation de la relation entre le fil rouge et les stagiaires. La seconde est centrée sur l'une des conséquences engendrée par cette relation, à savoir l'engagement du stagiaire, ce thème intéressant particulièrement le management du site qui nous accueille. Ainsi nous pouvons observer la relation fil rouge/stagiaire tout en excentrant notre source d'intérêt affichée, minimisant les effets induits par notre regard. Cela nous permet également de faire des retours périodiques vers le management local sans avoir à dévoiler l'avancement de la recherche qui à ce stade d'ébauche se focalise exclusivement sur la collecte de données, sans traitement approfondi de celles-ci.

Cette double posture peut aussi réduire les parasitages inhérents à notre statut. Compte tenu de notre passé de formateur, de notre âge et de notre expérience, le milieu dans lequel se situe notre intervention nous confère probablement et naturellement un statut d'expert voire d'encadrement. Comment dans ces conditions adopter un statut de chercheur ? Comment ici aussi, minimiser les effets produits par notre regard, par celui du terrain à notre égard ? Le terrain nous observe pour savoir là où nous regardons et adapte certainement ses actions en conséquence. Selon les situations et les moments nous allons donc naviguer entre un statut de pseudo expert sur le thème qui intéresse le management local et celui de novice quant à l'objet de recherche, évacuant ainsi les contraintes entretenues « *par le rapport social à la connaissance* ⁴² » qui nous est attribué.

Des éléments relatifs à notre passé peuvent parasiter notre posture. Comment, dans ce milieu familier adopter une méthodologie qui ne soit pas dérivée de l'ingénierie de formation ? En d'autres termes comment aborder cette thèse pratiquement sans méthodologie éprouvée garante d'un résultat ? Comment avoir les attitudes pondérées du chercheur alors que nous sommes forgés par des décennies d'attitudes de formateur à qui l'on demande de préparer ses interventions pour ne jamais laisser la place aux doutes ou aux interrogations ? Il nous faut

⁴² BERGIER 2000 cité par Jean-Yves ROBIN – Accompagnement et recherche formation dans Penser l'accompagnement adulte – Pages 322 à 325

adopter des positions médianes, une attitude réflexive sur nos savoirs, nos savoir-faire, notre savoir-être, notre savoir-dire...

d - Entre analyse et synthèse

Une recherche en sciences humaines ne peut s'affranchir du contexte sociétal dans lequel elle est produite. Un principe d'actualité⁴³, celui de l'économie circulaire, s'oppose à celui de l'économie linéaire. L'économie circulaire s'appuie sur la complexité, alors que généralement on spécialise et on tend à simplifier pour synthétiser. Beaucoup de recherches sont basées sur le principe linéaire, un objet donne lieu à une étude qui aboutit sur des conclusions ; après avoir été les catalyseurs à des réflexions, celles-ci sont souvent délaissées ou utilisées dans la poursuite du sens original.

La matière première ayant été exploitée, il s'agit d'utiliser autrement les sous produits, de créer des liens. Pourquoi ne pas réutiliser des travaux en espérant trouver une autre voie ? Pourquoi ne pas confondre plusieurs schémas, synthèses de réflexions, et les articuler afin d'en faire des outils réutilisables dans le milieu observé ?

Nous envisageons notre démarche en prenant en compte le fait que les domaines de la professionnalisation, des compétences, de l'accompagnement ont déjà été largement explorés et étudiés ; ce qui peut constituer une nouveauté serait la manière d'assembler et de penser des réflexions déjà existantes. Pourquoi ne pas œuvrer avec des méthodologies qualitatives et quantitatives pour traiter le matériau en les faisant se compléter, s'alimenter ?

Alors, nous abordons notre recherche sous une vision holistique, dans l'espoir d'une compilation d'ensemble. Nous avons ici aussi à l'esprit le texte de Morin⁴⁴ « *trop paradoxales, les sciences humaines ont été vite découpées en parcelles qui constituent autant de disciplines* », qui faisait référence à ces sciences humaines en y déplorant l'absence de prise en compte de l'identité humaine. Pour cela plusieurs concepts ont été explorés dans nos références théoriques. La réappropriation de travaux de recherche relève d'un autre constat, celui de la sous utilisation des connaissances produites. TOUPIN (1995, p.81) constatait la diffusion en vase clos des connaissances issues des sciences sociale, conséquence des cloisonnements disciplinaires qui ralentissait le transfert des résultats des travaux entre experts. Que nous proposons en relecture dans un monde industriel, les connaissances produites il y a une ou deux décennies en sciences humaines n'est donc pas anachronique.

⁴³ GAILLAC - Tarn le 6/6/2013 - Raymond COINTE conseiller spécial de la ministre de l'écologie – Arnaud GOSSEMENT sciences PO Paris – Emmanuel DELANNOY fondateur Institut INSPIRE – François-Michel LAMBERT président de l'Institut de l'Economie Circulaire -

⁴⁴ Edgar MORIN 2001 cité par Gaston PINEAU – Penser l'accompagnement adultes – Page 336

Le cadre de la recherche est circonscrit à la formation professionnelle continue des adultes, réalisée sur un champ économique, lui aussi bien défini. Cela limite le cadre de l'étude. Certes il aurait été judicieux d'en étendre le périmètre en débordant sur d'autres champs, sur d'autres types de dispositifs. Mais ne serait-ce pas perdre la richesse et l'avantage liés aux situations et au terrain étudié ?

e - Entre qualitatif et quantitatif

La méthode étant un processus, méthode et instrumentation ont évolué de pair. Les exigences du milieu observé, les acteurs, nous contraignent d'opter au départ pour un mode de collecte d'informations généralement attribué à un type d'analyse dit quantitatif.

Les données collectées sont effectivement différentes selon les outils utilisés mais que l'approche soit qualifiée de qualitative par le biais d'entretiens ou quantitative par le biais des questionnaires, en définitive tout repose sur du déclaratif ; tout repose sur un cadre théorique terreau du questionnement ; tout repose sur des interprétations forgées par notre cadre de vie. Nous sommes tous (objet, sujet, observateur...) totalement immergés dans un paradigme constructiviste où la réalité n'existe pas indépendamment des personnes qui la construisent. Quelle que soit la méthode, quel que soit l'objet observé, tout constitue « *une facette d'une même réalité qui ne relève pas d'un fini mais d'un univers de possibles (WITTORSKI, 2009)* ». Nous sommes intégralement dans une démarche interprétative où chaque objet est tributaire de règles d'interprétation qui lui sont propres.

De plus, l'utilisation d'une méthode dite qualitative se révèle être un outillage interprétatif et subjectif. Quelle est la validité du discours chez des personnes du monde technique dont les sujets d'expression et de réflexion sont avant tout techniques ? Les entretiens sont généralement utilisés dans les mondes du social ou de l'enseignement où l'on cherche à échanger ; nous sommes dans une toute autre configuration où le verbe n'est pas le quotidien, où règne une suspicion à l'égard de l'observateur synonyme de relation avec la hiérarchie.

Enfin mener un entretien dit d'explicitation nécessite un degré d'expertise pour aboutir à des résultats significatifs, pour prétendre atteindre une parole incarnée. Cet exercice est hors de notre portée compte tenu des contraintes de temps que nous avons. Dans ce contexte notre préoccupation est autre. Les interviewés ont des projets, comment, en tant que chercheur poser les bonnes questions sans pour autant prêter des intentions à l'autre, intentions qui sous-tendent l'interview ? Quels éléments de construction de la distanciation mettre en œuvre ?

Pour nous affranchir des limitations des questionnaires, un maximum de questions ouvertes, de questions foisonnantes sont posées dans l'espoir d'aboutir à un quantitatif qualitatif. En définitive, nous n'exploiterons pas la somme d'informations à notre disposition.

En complément aux questionnaires et aux entretiens, la tenue d'un journal de bord est proposée à plusieurs fils rouges.

- Limitations constatées

La synthèse des données collectées fait apparaître notamment au travers des systèmes de reconnaissance (HONNETH, 2000) auquel les stagiaires se réfèrent, des sphères d'influences. Ce sont principalement les sphères : personnelle, familiale, du groupe, externe ou interne à l'entreprise. Les influences évoluent dans le temps. Ni l'instrumentation, ni le traitement des données ne permettent de préciser dans quel espace (sphère), dans quel temps (passé, présent, futur) se situe le stagiaire lors de son déclaratif. L'objet étant un processus, la professionnalisation étant une dynamique, chaque individu ayant son espace temps personnel, l'ensemble des individus n'étant pas synchrone, est-ce bien critique pour l'étude ? Une méthode qualitative peut-elle s'affranchir de ce mode de brouillage ?

- Evolutions induites

Même si au départ cela n'était pas acquis, nous pourrions réaliser des entretiens après avoir rassuré l'ensemble des interlocuteurs sur notre démarche et après avoir présenté les premiers résultats des enquêtes (en l'occurrence ces résultats portent sur les notions d'engagement).

Le fait, pour les acteurs, d'accepter des entretiens en cours de recherche relève peut être de notre manière de négocier mais il est plus probablement significatif de l'évolution du milieu lui-même. Le changement étant porteur de sens, plusieurs paramètres peuvent en être à l'origine : soit une variabilité de la perception de l'observateur (l'observateur est perçu différemment et il est intégré au groupe par le groupe...) ; soit une représentation des finalités de l'étude (retour en contre-don vers l'entreprise au travers de la participation à l'étude...) ; soit une manière de vouloir communiquer (confiance dans le milieu...) ; soit des informations autres à transmettre (limitations d'expression inhérentes aux questionnaires...) ; ... Fait significatif, l'un des managers a souhaité que l'entretien se déroule dans la pièce de vie de son service plutôt que dans son bureau, une véritable invitation ! Serions-nous passés d'une clinique rationnelle à une clinique relationnelle (ROBIN, 2012, p. 317) ?

Aux questionnaires et aux entretiens s'agglomérera, de manière spontanée, une troisième manière d'opérer. Des questions (questionnaire) sont ouvertes ou volontairement imprécises

afin de permettre de multiples interprétations. Aussi lors du suivi des individus à distance, certains finissent par solliciter le fait de pouvoir y répondre tout en étant en communication téléphonique. Ceci permet de valider les compréhensions, tant par le sondé des questions que par nous-même de la réponse et constitue une validité de signification (POURTOIS et DESMET).

Les contacts avec les acteurs ne se borneront pas qu'aux moments « officiels » de diffusion des questionnaires ou de conduite des entretiens. Aussi chacun, à un instant ou à un autre, lors des moments de vie (couloirs, pauses, cantine...) nous apporte des commentaires, des compléments. Difficile de ne pas les prendre en compte lors de la phase d'interprétation ; certes ces informations ne sont pas mentionnées lors des moments dédiés mais si elles n'avaient pas d'importance aux yeux des interlocuteurs, pourquoi auraient-ils cherché à nous les communiquer ?

- Complémentarité quantitatif-qualitatif

Comme POURTOIS et DESMET (2007, p. 9), nous nous posons la question de la raison opposant méthodologie qualitative et méthodologie quantitative. Pourquoi ne pas trouver une dialectique et mettre à profit leur complémentarité ? Les approches instrumentales, questionnaires puis entretiens, marquent une évolution dans l'attitude du terrain à notre égard ; exploitons cette situation riche de significations. Il est possible d'imaginer que des résultats quantitatifs bien exploités puissent être un gage de fiabilité et de qualité dans l'analyse. Cette voie n'est pas sans risques !

f- Entre objectivité et subjectivité

Dans un milieu industriel, avant toute intervention l'on procède à une analyse des risques afin d'évaluer les conséquences des risques ou des parades que l'on pourrait prendre pour y pallier. Avant d'aller plus loin dans nos travaux, nous constatons qu'il y a au départ de nombreux risques liés à un mode commun. Ce mode commun c'est nous-même. Une difficulté à lever est celle liée aux notions d'objectivité et de subjectivité. Les outils que nous utilisons doivent être objectifs et en tant qu'observateur nous devons avoir un comportement le moins subjectif possible. Mais n'y a-t-il pas plusieurs types de subjectivité ? Comme le suggère LAHIRE (2005, p. 21), la subjectivité ne se décompose pas. Nous sommes plus ou moins sujets à nos émotions qui biaisent notre perception d'une situation et l'attention que nous y portons (MIKOLACZAK, QUOIDBACH, KOTSOU et NELIS, 2009, p. 224).

Quelles que soient nos capacités et notre bonne volonté, nos compétences émotionnelles influencent les outils que nous choisissons et perturbent nos postures d'acteur et d'observateur.

Sans présager du fait de savoir si d'une manière générale les compétences ont un caractère inné ou si elles peuvent être acquises, il semble démontré (MIKOLACZAK, QUOIDBACH, KOTSOU et NELIS, 2009) que les compétences émotionnelles soient liées à des paramètres génétiques. Leurs effets ont donc une forte probabilité de se produire. Pour illustrer simplement cela, nous retiendrons que les personnes d'humeur positive prêtent plus d'attention et détectent en priorité les stimuli positifs de l'environnement, l'inverse est vrai pour les personnes d'humeur négative. A priori la subjectivité, notre subjectivité, est inhérente à toute situation. Comme le précisent si bien POURTOIS et DESMET (2007) au sujet du chercheur *« même si son observation est scientifique, elle n'est jamais que le produit de ses sens et de sa représentation du monde. Les techniques d'investigations les plus raffinées n'y pourront rien. Par contre l'acceptation de la relativité des faits va rendre possible des lectures diverses et donc une approche plus riche de la réalité »*.

De plus, selon BERGER (2010, p. 13-26) opposer objectivité et subjectivité relève d'un faux débat. Pour exemple dans une recherche un travail d'objectivité s'opère, non pas par un processus de mise à l'extérieur, mais par un autre processus différent qu'est la distanciation. La distanciation étant le rapport à construire entre recherche et action de terrain.

Objectivité et subjectivité ne sont que des appellations différentes d'une même réalité et pour LAHIRE (2005, p. 231), les réalités subjectives sont aussi objectives que les premières, elles se matérialisent dans les discours, les écrits, à plus fortes raisons dans les référentiels et les grilles d'analyse. Car souvent l'analyse des résultats se fait dans un objectif préétabli.

Indépendamment des notions de subjectivité et d'objectivité, la perception de la situation conditionne nos observations, nos recueils de données et l'analyse des résultats.

Il n'y a aucune visée carriériste, financière ou autre qui pourrait nous inciter à un conformisme environnemental, principal risque encouru dans une recherche de proximité. Notre démarche intervient dans ce que PINEAU (2012, p. 344) définit comme le troisième tiers de la vie professionnelle, là où l'action est habitée voire hantée par une autre survie via le legs professionnel (le « savoir-partir » de LIMOGES, 2003). Nous sommes conscients que notre démarche s'inscrit après un formatage de plusieurs dizaines d'années ; pour tenter de recentrer notre travail nous effectuerons périodiquement des bilans quant à notre posture. Cela modère mais ne garantit pas ; mais comme le précise JOBERT (2014, p. 17) *« il est à regretter que de nombreux chercheurs en sciences sociales soient avarés de détails sur la façon dont ils ont construit leur objet et dont ils ont fait parler les informations qu'ils ont construites »* ; aussi expliciter nos choix devient une méthode d'analyse, un outil de réflexivité, un élément du processus méthodologique.

3.3 Instrumentation

3.3-1 Instrumentation contrainte

La méthodologie étant définie, nous ne pouvons pas compte tenu des contraintes et aléas dus au terrain, opter pour un choix académique de l'instrumentation d'autant que les outils utilisés sont le reflet des éléments théoriques, des valeurs portés par le chercheur et par son époque (POURTOIS et DESMET, 2007, p. 10).

Le milieu industriel dans lequel nous intervenons n'est pas favorisant à plusieurs égards. L'accès aux locaux n'est guère possible sauf d'être titulaire d'autorisations difficiles à obtenir sans contrat préalable. La circulation sur le site ne peut se faire sans un accompagnement permanent, nous sommes donc une présence plutôt encombrante.

Bien qu'étant en formation, chaque stagiaire est sous la responsabilité de son hiérarchique qui est aussi juge de la pertinence de notre intervention. Le planning de la formation est optimisé à la demi-heure près et une intervention de notre part ne peut se faire qu'au gré d'une opportunité dans l'emploi du temps. Régulièrement les stagiaires sont évalués par le biais d'outils informatisés, du résultat de cette évaluation dépend une habilitation qui autorise légalement ou pas le stagiaire à travailler. Nous devons donc perturber le moins possible une mécanique bien rodée.

Enfin la pression sociale et médiatique est telle, que nombreux sont les individus qui hésitent à être sondés pour répondre à nos questions, ne sachant comment pourraient être utilisées leurs réponses.

Ce sont donc avant tout les possibilités d'instrumentation, notamment celles acceptées par le milieu étudié, qui définissent la conduite de nos travaux.

Le recours aux questionnaires est au départ le moyen le plus aisé à mettre en œuvre car il peut être déployé à distance, sans accès sur le site, en fonction d'une opportunité non programmée dans un emploi du temps, sans que notre présence soit nécessaire dans l'immédiat (la distance entre notre lieu de vie et le lieu d'observation est de plusieurs centaines de kilomètres).

En suivant une promotion de stagiaires sur un site, nous ne pouvons accéder qu'à un seul personnage d'accompagnement (fil rouge) ; aussi pour avoir une plus grande variété de

réponses, nous avons suivi deux groupes sur la totalité de leur dispositif et nous avons sondé différents fils rouges sur plusieurs sites de France. La variété des profils oriente un choix qui consiste à questionner des fils rouges de l'entreprise, des prestataires externes, des formateurs, des anciens formateurs, des anciens managers, un formateur interne à l'entreprise ayant suivi les dispositifs depuis pratiquement l'origine et quittant prochainement ses fonctions.

Les entretiens ne seront réalisés qu'en fin d'étude, avec le dernier groupe de stagiaires (voir tableau 5).

Un essai de collecte d'informations à partir d'un journal de bord tenu par quelques fils rouges s'avère peu concluant au regard de deux arguments d'opposition :

- ✘ l'exercice donne une impression de « devoir » et renvoie les individus à leur passé scolaire ;
- ✘ décrire ses activités est considéré comme une activité intellectuelle nécessitant un investissement trop important. Une grille simplifiée établie à partir des premières analyses de données est alors proposée, mais là aussi sans succès au prétexte que cela prend trop de temps à renseigner.

3.3-2 Instrumentation évolutive

L'objet d'observation est la relation entre un acteur particulier et ses stagiaires. Sur un plan technique celle-ci peut être assimilée à une liaison électrique sur laquelle on peut détecter plusieurs variables. Il est possible d'observer la forme et les caractéristiques des signaux électriques en se focalisant sur les courants porteurs. Il est aussi possible de penser que des signaux sont assemblés de sorte à véhiculer des informations comme le sont les octets en signaux informatiques. Pour appréhender le sens des informations il est alors nécessaire de disposer de décodeurs aux extrémités de la liaison mais disposer de décodeurs ne suffit pas, encore faut-il qu'ils soient en mesure de détecter les signaux qui vont bien, c'est la sensibilité. Celle-ci repose sur notre perception des phénomènes, elle doit être ajustée en fonction de la réalité du terrain.

A partir de références théoriques, des outils préliminaires permettent de recueillir sur le terrain des informations qui sont analysées par la suite. L'outil se construit au fur et à mesure des confrontations, des allers et retours entre situations de terrain et cadre théorique. La méthodologie constitue en elle-même un processus, elle est évolutive, située et peut parfois présenter des points de similitude avec une démarche ethnographique.

Nous pouvons résumer l'évolution instrumentale avec le schéma suivant.

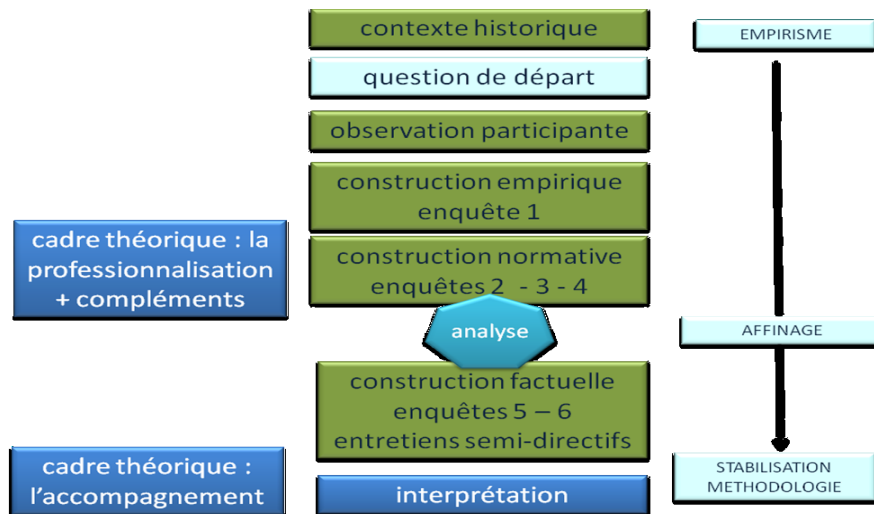


Schéma 8 : évolution de la construction de l'instrumentation

3.3-3 Prises d'informations variées et croisées

Les questionnaires sont basés sur des déclaratifs. Pour valider la pertinence des réponses nous mettons en œuvre des questionnaires croisés entre plusieurs acteurs afin d'avoir une triangulation des sources. Les acteurs directement concernés par la relation sont le fil rouge, les stagiaires, des acteurs extérieurs à cette relation et proches du dispositif que sont les intervenants ou les managers disponibles lors de nos présences et qui acceptent de participer. En ce qui concerne les stagiaires, ceux-ci sont pour la plupart des futurs embauchés ; la difficulté consiste à discerner ce qui relève du discours, c'est-à-dire ce qu'ils disent parce qu'il convient de le dire, de ce qui relève de ce qu'ils pensent, font ou feraient effectivement. Pour minimiser les biais, les modes de questionnement ont recours à des techniques diverses.

3.3-4 Construction des questionnaires

Les questionnaires sont établis au fur et à mesure et s'étoffent au rythme de nos références théoriques, ils sont donc de type construction normative en début d'enquête pour devenir de type construction factuelle (POURTOIS et DESMET, 2007, p. 71-72). Certaines questions sont posées plusieurs fois au cours du dispositif mais sous formes différentes. Par exemple en début de cursus est posée la question : quels sont les rôles du fil rouge ? Puis en fin de cursus

la même question est reposée mais cette fois en proposant des éléments de réponse qui intègrent tant les premières réponses que des éléments liés aux références théoriques. Parfois ce sont exactement les mêmes questions destinées soit à évaluer l'évolution des représentations du sondé entre le début et la fin du dispositif, soit à définir la validité temporelle (triangulation temporelle). Des questions sont reformulées et peuvent paraître redondantes, elles ont pour fonction une triangulation interne. Il nous faut aussi tenter de détecter quel est l'indice de confiance à apporter aux réponses, certaines questions visent alors à mesurer quel est l'état d'esprit du sondé au moment où il participe. Plusieurs techniques de questionnement sont utilisées ; questions ouvertes, fermées, à choix dichotomiques, à choix multiples, à réponse à fournir dont certaines avec développement du choix, à échelle d'interprétation, à classement, questions basées sur le principe du sosie... Enfin pour éviter d'aiguiller le sondé dans une interprétation, une terminologie floue ou à sens multiples est quelquefois utilisée (en fonction de notre interprétation de l'interprétation du questionné !).

3.3-5 Entretiens

Les entretiens se déroulent en fin de la période de collecte d'informations. Ils sont de type semi-directifs. Nous cherchons à accéder à la perception des situations, tout en essayant de discerner ce qui relève des représentations de ce qui relève véritablement d'un vécu. La distinction entre ce que le stagiaire sait d'une situation, ce qu'il pense d'une situation et ce qu'il a vécu d'une situation, doit se faire rapidement grâce à un échange basé sur la confiance. Nous comptons sur une certaine intuition, sur un ressenti pour déterminer si le récit se situe sur le registre de la parole abstraite ou sur celui de la parole incarnée. Le temps qui nous est accordé pour chaque entretien (20 mn) permet difficilement d'atteindre le stade de réflexion espéré auprès de l'interviewé d'autant que ce qui est efficient pour notre recherche est probablement à l'inverse de ce que le stagiaire a envie de dire en premier.

Focalisé sur la relation avec le stagiaire, sur ses dires, il nous est impossible de mettre en œuvre les techniques préconisées par VERMERSCH pour observer les décrochages de regard, les changements de rythmes, les mimiques, les congruences verbales, non-verbales. Ceci malgré une initiation aux techniques de l'entretien d'explicitation⁴⁵.

Trois objectifs nous guident lors des entretiens : bâtir une relation de confiance, obtenir un maximum d'informations de la part du stagiaire, ne pas trop enfermer la discussion.

⁴⁵ Pierre VERMERSCH - L'entretien d'explicitation – Application au service de la formation professionnelle d'EDF – 1993 - Document de stage interne à l'entreprise

Le premier point est facilement réalisable grâce à un rapide contrat de communication qui est facilité par le fait que l'entretien se situe dans la prolongation d'un temps dédié aux questionnaires et grâce aussi à une synchronisation tant posturale que langagière. Une analyse rapide et préalable sur place des réponses aux questionnaires, nous donne la possibilité de trouver un lien avec les questions à poser oralement. Une technique inspirée d'ERICKSON permet d'atteindre les deux autres objectifs. Nous évitons les questions fermées mais nous ne formulons pas explicitement les questions ouvertes ; apportant plutôt des éléments contextuels à partir desquels le stagiaire, par anticipation, va se faire une idée de la question qu'il pense que nous allons lui poser. En adoptant de surcroît un rythme irrégulier nous l'incitons à prendre la parole. Nous ne répugnerons pas à affirmer que nos entretiens relèvent d'une hésitante alchimie (BARDIN, 2014, p. 36) élaborée à partir de techniques issues des travaux de VERMERSCH, ROGERS et ERICKSON.

Des questions de fond sont abordées selon la tournure de la discussion et concernent : les rôles et missions du fil rouge, le vécu de l'accompagnement, les enjeux pour l'entreprise de recourir à un fil rouge, son rôle de modèle pour développer des compétences spécifiques autre que techniques.

a - Echantillonnage (entretiens stagiaires)

L'échantillonnage des stagiaires à interviewer se fait selon un découpage arbitraire à partir des catégories suivantes : embauche ou reconversion, avec ou sans expérience professionnelle, classe d'âge <25 ans, de 25 à 35 ans, de 35 à 45 ans, enfin par niveau scolaire de sorte à intégrer le moins diplômé et le plus diplômé. Il est alors possible d'extraire huit profils types, sept seront présents lors des entretiens. Une seule stagiaire très effacée, refusera de participer laissant sa place à sa voisine appartenant à la même catégorie qu'elle.

Dans le tableau ci-dessous les profils retenus pour les entretiens apparaissent en grisé.

N° stagiaire	50	53	63	52	44	57	43	60	51	55	62	45	46	49	58	56	54	59	64	48	42	61	47	41
Mutation interne	x	x	x	x	x																			
Nouvel embauché						x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<25 ans						x	x	x	x	x	x	x	x											
25/35 ans	x	x	x											x	x	x	x	x	x					
35/45 ans				x																x	x	x	x	x
45/55 ans					x																			
>55 ans																								
Sans expérience professionnelle						x	x	x	x	x														
Avec expérience professionnelle	x	x	x	x	x						x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x
Niveau																								
< bac														x	x									
Bac						x					x					x								
Bac +1																								
Bac +2	x			x			x	x	x								x	x		x	x	x		
Bac +3										x		x							x				x	
Bac +4																								
Bac +5 +		x	x		x								x											x

Tableau 1 : entretiens stagiaires : choix de l'échantillonnage en fonction des profils

3.3-6 Journal de bord

Une trame sert de guide pour le journal de bord. Une première partie concerne les activités réalisées et recensées au travers d'une grille. Une seconde partie cherche à collecter les points de tension rencontrés au cours de l'activité. Une dernière partie est à la main du fil rouge afin qu'il organise ce qui lui semble important de mettre en exergue. Le choix est laissé de codifier les grilles soit en fonction du nombre de fois qu'une activité est faite, soit en termes de temps passé, soit en pourcentage du temps travaillé ce qui permet de saisir la grille à postériori.

3.3-7 Synthèse des éléments de scientificité de la phase instrumentation

Les éléments pris en compte sont ceux définis dans l'ouvrage de POURTOIS et DESMET (2007).

critère	modalité
Approche méthodologique	Empirisme au départ puis affinage Approche dialectique

Subjectivité	oui	Liée à histoire, observation participative
Objectivité	oui	Intégration de références théoriques Analyse réflexive des pratiques
Données quantitatives	oui	Au travers des enquêtes
Données qualitatives	oui	Au travers d'entretiens Au travers d'enquêtes accompagnées d'explicitation
Triangulation longitudinale	oui	Sur deux groupes distincts
Triangulation transversale	oui	Sur plusieurs fils rouges (profils différents)
Triangulation des sources	oui	Sur plusieurs acteurs d'un dispositif
Triangulation interne des données	oui	Plusieurs modalités (enquêtes – entretiens) Questions redondantes à formulation différenciée
Triangulation interne observateur		Facteurs de risque
Triangulation méthodologique	oui	Variétés des collectes, des lieux
Validité de signification	oui	Enquête questionnaire en « live » avec fils rouges Présence aux enquêtes stagiaires pour le sens
Critique d'identité stagiaire	partielle	Intentions à décrypter au travers des questionnaires
Critique d'identité observateur	non	Facteurs de risque
Critique de restitution	oui	Participation de l'observateur aux enquêtes et entretiens
Critique d'originalité	oui	Participation de l'observateur aux enquêtes et entretiens
Critique d'interprétation		Facteurs de risque
Critique d'autorité	oui	A prendre en compte lors de l'interprétation des entretiens avec hiérarchique
Confrontation	non	Non réalisée - Prévues entre certains acteurs après la phase interprétation

Tableau 2 : phase instrumentation : récapitulatif des critères de scientificité

3.3-8 Un terrain d'investigation aléatoire

Lorsque nous décidons de réaliser cette étude, nous menons une intervention en tant que fil rouge prestataire. Sous contrat, nous ne pouvons pas conduire à notre guise une collecte de données. Une négociation avec le DRH local laisse présager de bons augures quant à la suite d'un travail de recherche, quant à la possibilité pour un retour ultérieur sur le terrain. Malheureusement quelques mois plus tard, ce DRH est muté sur un autre site, le projet abandonné, son remplaçant ayant d'autres préoccupations. Nous n'avons plus de terrain d'observation.

Des demandes de contact avec l'équipe de direction de la DRH nationale en charge du dispositif de professionnalisation, avec le directeur de l'unité de formation nationale restent sans réponse. Nous réussissons à rencontrer sur Lyon, au sein du service national de la formation, le pilote national des fils rouges. Celui-ci ne donnera jamais suite à ses intentions. Sur plusieurs entreprises prestataires de fils rouges, une seule accepte de s'associer à notre démarche, les autres ne répondent pas malgré de nombreuses relances.

Par le biais d'un réseau relationnel, un site (A) consent que nous venions soumettre des questionnaires puis enfin, que nous réalisions des entretiens.

Sur un autre site (B), nous obtenons l'accord oral du fil rouge pour sa participation à la diffusion des questionnaires et pour un entretien. Préalablement, nous communiquons les questionnaires à son manager afin qu'il les valide ainsi que la démarche. Malgré cette validation hiérarchique, malgré plusieurs conversations téléphoniques explicatives avec le fil rouge, et sans rencontrer une quelconque opposition de sa part, celui-ci ne coopérera pas.

Tout ces faits confortent le choix de notre stratégie de recherche et d'instrumentation qui ne peut être qu'adaptative en fonction des opportunités.

3.4 Collecte des données

3.4-1 Enquêtes auprès des fils rouges.

Enquête n°	1	2	3	4	5	6
Date	2012/2013	décembre 2013 mars 2014	mars 2014	avril 2014	janvier 2015	février 2015
Fil rouge interne		site A	site A	site A	site A	site A
Moment dans le dispositif		groupe 1 fin groupe 2 début	groupe 2 milieu	groupe 2 fin	groupe 3 milieu	groupe 3 fin
Fil rouge interne					site B	site B
Moment dans le dispositif						groupe 4 fin
Fil rouge externe	site B + 2 autres sites	2 autres sites	2 autres sites	2 autres sites	1 autre site	1 autre site
Moment dans le dispositif	Groupe 0 permanence	indéterminé	indéterminé	indéterminé	indéterminé	indéterminé

Tableau 3 : modalités de recueils de données auprès des fils rouges

Enquête n°1 : elle s'accompagne d'enquêtes préliminaires auprès de plusieurs prestataires.

Enquête n°6 site B : avec adjonction de questions de l'enquête n°5.

L'enquête 6 est associée à un entretien en présentiel avec un fil rouge interne à l'entreprise ; ainsi qu'à deux entretiens téléphoniques (un fil rouge interne sur le site B et un fil rouge externe sur un autre site).

Ce qui différencie les groupes 2 et 3 c'est la présence du fil rouge auprès du groupe, présence permanente avec le groupe 2, présence intermittente avec le groupe 3.

Les fils rouges prestataires extérieurs ont une présence permanente auprès des groupes.

3.4-2 Enquêtes auprès des stagiaires

Enquête n°	1	2	3	4	5	6
Date	2012/2013	décembre 2013 mars 2014	mars 2014	avril 2014	janvier 2015	février 2015
Lieu		site A	site A	site A	site A	site A
Groupe Nombre et repérage		groupe 1 20 stagiaires stag 1 à stag 20 groupe 2 16 stagiaires stag 21 à stag 36	groupe 2 16 stagiaires	groupe 2 16 stagiaires	groupe 3 24 stagiaires stag 41 à stag 64	groupe 3 24 stagiaires
Moment dans le dispositif		Gr1: dernière semaine Gr2 : début 2 ^{ème} semaine	milieu dispositif	dernière semaine	milieu	dernière semaine
Fil rouge	interne permanent	interne permanent	interne permanent	interne permanent	interne intermittent	interne intermittent
Lieu	site B					
Groupe Nombre et repérage	0 30 stagiaires A1 à A30					
Moment dans le dispositif	permanence					
Fil rouge	externe permanent					

Tableau 4 : modalités de recueil de données auprès des stagiaires

Faits marquants :

Pour le groupe 1 : sur les 20 stagiaires seuls 19 ont participé. Le dernier stagiaire en rupture avec le groupe a refusé de rendre son questionnaire. Il n'a pas été possible de discuter avec lui.

Pour le groupe 3 : lors de l'enquête n°6, seuls 19 stagiaires sur 24 sont présents, les autres préparent leur évaluation avec la hiérarchie sur le terrain.

Nous avons programmé, pour le groupe 3, trois enquêtes comme pour le groupe 2. Malheureusement nous n'avons pu nous rendre physiquement sur le site, aussi le fil rouge présent n'a pas diffusé le premier questionnaire du début de cursus (groupe 3).

3.4-3 Enquêtes auprès d'acteurs extérieurs présents dans le dispositif

Enquête n°1 de mars 2012 :

Aucun acteur présent.

Enquête n°2 de décembre 2013 :

2 tuteurs référents sont présents lors de l'enquête faite auprès du groupe 2 en début de cursus.

Enquête n°3 de mars 2014 :

Aucun acteur présent.

Enquête n°4 d'avril 2014 :

2 intervenants de terrain sont présents lors de l'enquête faite auprès du groupe 2 en fin de cursus. Un seul accepte de répondre au questionnaire.

Enquête n°5 de janvier 2015 :

Aucun acteur présent.

Enquête n°6 de février 2015 :

Aucun acteur présent.

3.4-4 Enquêtes auprès de hiérarchiques

Localement le management du service formation est réalisé par un chef de service qui fait partie du service national de la formation (UFPI). Il siège également en collège direction de l'unité où il travaille géographiquement (ici le site A). Il est assisté par un adjoint qui appartient au management du site où il exerce la fonction de pilote compétences. Environ une semaine avant l'entretien nous envoyons une liste de cinq questions qui sert de support à l'entretien.

3.4-5 Transcription des données

L'ensemble des données collectées figurent dans le chapitre dédié du tome 2. Les entretiens sont enregistrés puis retranscrits dans leur intégralité. Les réponses aux questionnaires sont transposées dans les tableaux avec un système de double contrôle, sous forme d'autocontrôle,

utilisé dans les pratiques de fiabilisation afin de minimiser les erreurs de recopie. Les réponses aux questions ouvertes sont conservées dans leur expression et leur orthographe d'origine.

3.4-6 Récapitulatif des modalités de recueil de données

Enquêtes	2012/2013	12/2013 02/2014	03/2014	04/2014	01/2015	02/2015	04/2015
Sur le site A							
Groupe 1 20 stagiaires		Fr4 / Enq2 Stag / Enq2 ☆					
Groupe 2 16 stagiaires Fil rouge permanent		Fr3 / Enq2 Stag / Enq2 Act / Enq2 ☆	Fr3 / Enq3 Stag / Enq3 ☆	Fr3 / Enq4 Stag / Enq4 + discussion Act / Enq4 ☆			
Groupe 3 24 stagiaires Fil rouge intermittent					Fr7 / Enq5 + journal 7 Stag / Enq5 ☆	Fr7 / Enq6 + entretiens Stag / Enq6 + entretiens ☆	
Managers							Man1 Man2 entretiens ☆
Sur le site B							
Groupe 0 30 stagiaires	Fro – journal 0 Stag / Enq1 ✨						
Groupe 4						Fr8 / Enq5	Fr8 / Enq6 + entretien tél
Autre sites							
Prestataires extérieurs	Fr1 / Enq1 Fr2 / Enq2 Fr5 / Enq3	Fr1 / Enq2 Fr2 / Enq2	Fr1 / Enq3 Fr2 / Enq3	Fr1 / Enq4 Fr2 / Enq4		Fr6 / Enq5 Fr6 / Enq6 + entretien tél	

Tableau 5 : récapitulatif des modalités de recueils de données

Fr = fil rouge **Stag** = stagiaire **Act** = acteur du dispositif **Man** = manager

Enq = enquête sous forme de questionnaire

☆ = symbolise notre présence physique

✨ = observation participante sur la totalité de la durée du dispositif

Les cellules encadrées correspondent au suivi longitudinal d'une promotion

3.4-7 Traitement des questionnaires

Les questions sont élaborées au fur et à mesure que se consolident les références théoriques liées aux concepts de professionnalisation ou de compétence. Leur traitement est réalisé après une répartition autour de 9 thèmes :

- ✗ les enjeux : enjeux du recours au fil rouge et enjeux du dispositif ;
- ✗ les fonctions du fil rouge : celles réalisées et celles attendues ;
- ✗ les interactions entre le fil rouge et les stagiaires ;
- ✗ les compétences du fil rouge ;
- ✗ les savoirs-agirs du fil rouge ;
- ✗ les interactions du fil rouge avec le dispositif ;
- ✗ l'engagement et la reconnaissance : vécus par le stagiaire et leurs perceptions par le fil rouge ;
- ✗ les représentations et éléments contextuels ;
- ✗ le profil idéal du fil rouge.

La répartition des questions au regard de la thématique à laquelle elles se rapportent, est consultable ainsi que l'intégralité des questions dans le tome 2.

Chapitre 4

Analyse et interprétations des résultats

Nous cherchons à caractériser les attributs d'un personnage (fil rouge) dans des dispositifs de professionnalisation. Une instrumentation comportant deux stades, est élaborée.

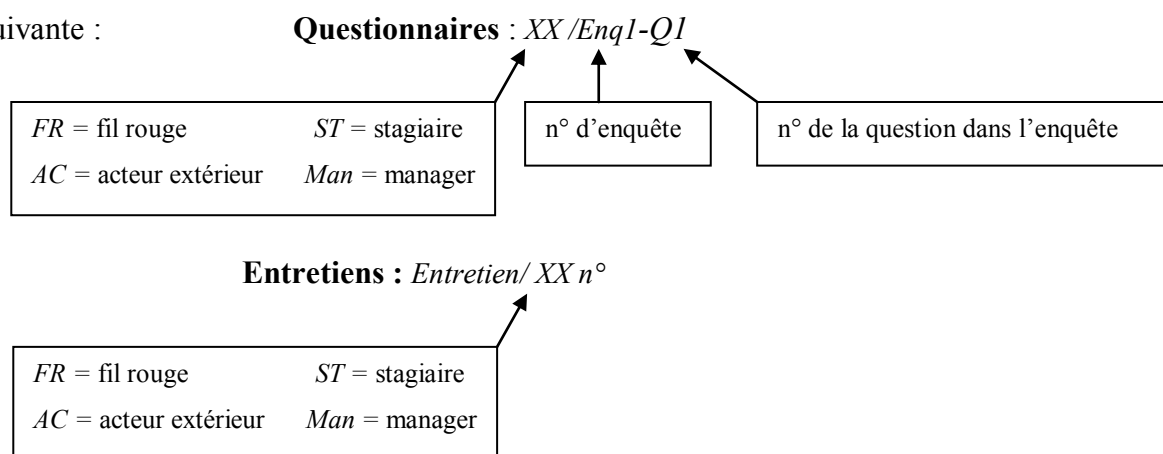
Le premier stade basé sur des questionnaires, est bâti autour des concepts liés à la professionnalisation, aux compétences, à la reconnaissance, ... Les questionnaires balayent des champs qui extrapolent les concepts car construits sans présager de leur future utilisation. Nous avons comme objectifs d'avoir un maximum d'informations et de nous préserver des limites des enquêtes quantitatives.

Des entretiens constituent le second stade. Ceux-là sont orientés autour des rôles et missions du fil rouge.

L'analyse des données est ordonnancée autour de thèmes (chaque thème reprend plusieurs champs de la thématique retenue pour la construction de l'instrumentation, voir ci-dessus) :

- ✘ les enjeux qui conditionnent le dispositif et la présence du personnage ;
- ✘ le fil rouge : ses fonctions ; ses missions du fil rouge tant celles vécues, celles attendues que celles idéalisées ; son leadership ; ses pratiques ; son profil idéal ; sa professionnalisation ;
- ✘ le fil rouge et son environnement : ses relations aux stagiaires, ses relations au dispositif, ses relations au management, les relations des stagiaires au dispositif ;
- ✘ le fil rouge et le rapport à la professionnalité des stagiaires : influences du fil rouge sur le rapport du stagiaire au métier, sur le rapport du stagiaire aux compétences, sur le rapport du stagiaire à la reconnaissance, sur le rapport du stagiaire à l'engagement ;
- ✘ les points de tension vécus.

Codage : l'origine des données qui servent à étayer notre analyse est repérée de la façon suivante :



4.1 Analyse des questionnaires

Avertissement : les réponses ou commentaires aux questions ouvertes sont retranscrits dans leur orthographe d'origine.

4.1-1 Perception des enjeux du dispositif

a - Perception des fils rouges

Nous avons en préalable, tenté de définir les significations que donnent les différents acteurs aux termes formation, professionnalisation, formation professionnalisante, formation professionnelle⁴⁶. La distinction est évidente pour ce qui est de la formation et de la professionnalisation : la formation se rapporte aux savoirs, à l'apprentissage des bases du métier avant que ces connaissances ne deviennent compétences (Fr1⁴⁷, Fr2, Fr5) ; la professionnalisation est l'apprentissage des aspects pratiques des savoirs, des règles en liens directs avec le métier. La notion de formation professionnelle se distingue de celle de professionnalisation par un rapport au temps. La professionnalisation se fait lors de l'entrée dans le métier alors que la formation professionnelle est celle qui accompagne les évolutions du ou dans le métier. La formation professionnalisante est moins bien définie, considérée comme similaire à l'un ou à l'autre des termes professionnalisation et formation professionnelle.

Il est probable que tous ces termes soient vécus comme ambigus car aucun fil rouge ne classe le dispositif « académie des métiers » dans la même catégorie, à moins que le dispositif soit un mixte entre formation, professionnalisation, formation professionnalisante, formation professionnelle⁴⁸.

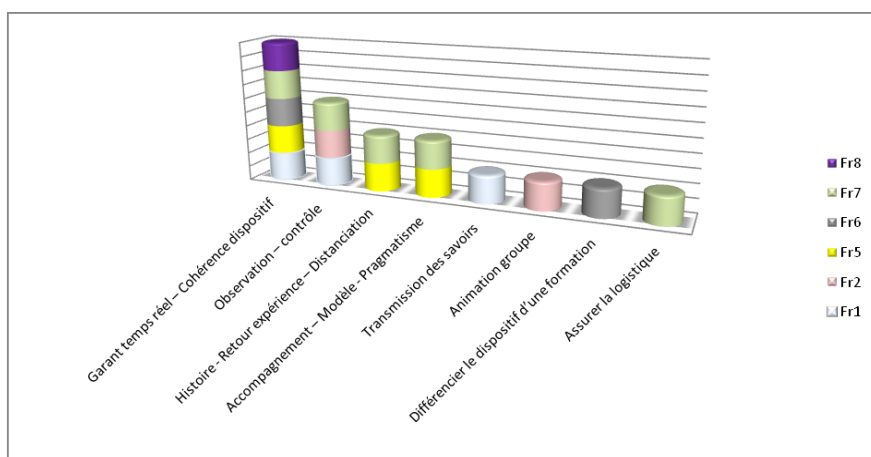
Les enjeux pour l'entreprise de recourir à un fil rouge⁴⁹ paraissent ne pas être clarifiés. A une question ouverte les réponses (graphe ci-dessous) se rapportent principalement à des pratiques autour d'objets qui sont par ordre des réponses : le dispositif, l'évaluation, le modèle et l'histoire. Le stagiaire sujet n'est pas évoqué explicitement, pas plus que la finalité de professionnalisation du stagiaire.

⁴⁶ FR /Enq1-Q1 - ST /Enq1-Q1

⁴⁷ Fr1 = Fil Rouge n°1 - Fr5 = Fil Rouge n° 5 ...

⁴⁸ FR /Enq1-Q2


⁴⁹ FR /Enq1-Q8 - FR /Enq5-Q1 - FR /Enq5-Q13



Graphique 1 : enjeux du recours à un fil rouge - vision des fils rouges - question ouverte

b - Perception des stagiaires

Du côté des stagiaires, la confusion entre les termes proposés est évidente⁵⁰, la plupart d'entre eux ne savent pas les différencier (première ligne du tableau suivant). Pour ceux qui ont une opinion, majoritairement la formation se rapporte aux théories, la professionnalisation aux savoir-faire pratiques nécessaires à l'exercice des métiers, la formation professionnelle se rapporte aussi aux savoir-faire et à leur perfectionnement. Le dispositif est classé comme formation professionnelle. La question est ouverte. Les réponses apportées par les stagiaires sont regroupées dans la colonne de gauche et dans leur formulation d'origine.

Quelles différences entre les termes suivants : 	formation	professionnalisation	formation professionnelle
Réponses apportées et nombre			
Ne savent pas	11	10	11
Savoirs/théories	13	2	2
Savoir-faire /métier	2	12	9
Avant de travailler	2		
Poursuite métier		1	1
Perfectionnement métier		1	4
Monde scolaire	1		
Monde professionnel		1	1

⁵⁰ ST /Enq1-Q1


Quelles différences entre les termes suivants : 	formation	professionnalisation	formation professionnelle
Réponses apportées et nombre			
Savoir-faire théorique		1	
Savoir-faire pratique			1
Amateur à professionnel		1	
Où se situe, d'après vous, le dispositif AK?	9	1	15 ne savent pas : 3 dans tout : 2

Tableau 6 : enjeux du dispositif - vision des stagiaires - question ouverte

Les définitions qu'ont les stagiaires d'un professionnel sont variées⁵¹ ; depuis celui qui connaît son métier ; celui qui est consciencieux ; jusqu'aux possibilités relatives à la possession de savoirs, de savoir-faire, de compétences, de savoirs transmettre.

Les raisons de leur embauche⁵² sur l'unité sont multiples : entre la recherche de stabilité (3 stagiaires) ou au contraire les possibilités de mobilité géographique (3 stag.), entre l'attrait du métier (4), entre l'attrait du projet industriel de l'entreprise (2), pour les possibilités d'évolution au sein de l'entreprise (7). Seul un stagiaire affiche être arrivé là par hasard.

Les stagiaires sont pour la plupart dans le dispositif⁵³ par obligation : soit de leur hiérarchie (10), cependant certains jugent cette obligation nécessaire (4) ; soit pour obtenir l'autorisation de travailler (habilitation (4)). Quelques uns considèrent que le dispositif leur apporte les fondamentaux pour travailler (7), d'autres une formation liée à la profession (3).

Par rapport à une formation traditionnelle, le dispositif se différencie⁵⁴ : par la possibilité de construire son réseau professionnel interne à l'entreprise (9), par l'apport des habilitations nécessaires pour travailler (2), par l'apport de liens transverses dans l'acquisition des connaissances (2), par des aspects plus humains définis par une cohésion et un accompagnement du groupe, par la connaissance des autres indépendamment des futures

⁵¹ ST /Enq1-Q2

⁵² ST /Enq3-Q9 – Groupe 2 - 16 stagiaires

⁵³ ST /Enq5-Q7a

⁵⁴ ST /Enq6-Q6 – Groupe 3 - 24 stagiaires

positions sociales, par des moments de partage. Le dispositif apporte les outils et une méthode pour que les stagiaires apprennent par eux-mêmes. Enfin deux stagiaires ne savent pas quelle peut être la plus value du dispositif.

4.1-2 Fonctions et activités du fil rouge

a - Fonctions et activités perçues du fil rouge

- Visions comparées - question ouverte

Le recueil d'informations se fait selon les possibilités et les groupes, en début de cursus ou en milieu de cursus. Cette dernière modalité permet aux stagiaires d'avoir une meilleure idée du rôle du fil rouge, l'ayant côtoyé pendant deux mois. La question est ouverte⁵⁵, d'où un foisonnement d'expressions associé au fait que chacun peut apporter plusieurs réponses.

Ci-dessous le tableau récapitulatif des réponses (avant traitement) apportées par les stagiaires, les fils rouges, les acteurs extérieurs. Le chiffre indique les réponses les plus souvent citées. La fonction d'accompagnement (au sens d'accompagnement global) est positionnée en 3^{ème} place par les stagiaires alors qu'elle n'est pas évoquée par les fils rouges. Des notions sociales d'écoute, de présence rassurante, de réponse aux attentes diverses sont mentionnées par les stagiaires.

Activités ou fonctions perçues	Vision stagiaires	Vision fils rouges	Vision acteurs extérieurs
organise/planifie	31	1	
interface	17	2	
accompagnement	15		
règle difficultés	12		1
gestion	10		
animation cohésion groupe	9		
encadre/recadre	7		
pilote/coordonne	7		2
surveillance	6		
garanti/respect exigences	5	3	1
bien être groupe	4		
donne du sens	4		
écoute	4		

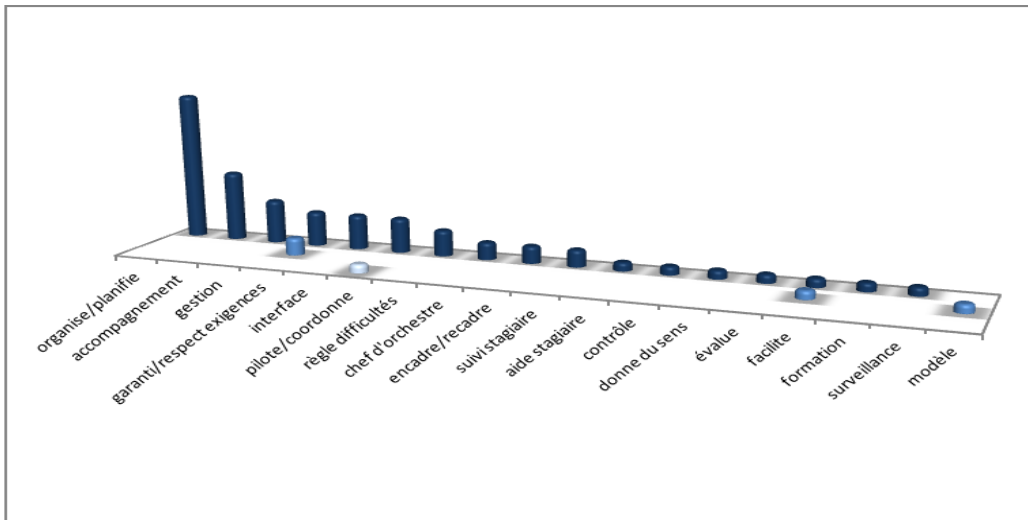
⁵⁵ FR /Enq2-Q1 pour les fils rouges : ST /Enq2-Q1 - ST /Enq5-Q1 pour les stagiaires : AC /Enq2-Q1 pour les acteurs extérieurs

Activités ou fonctions perçues	Vision stagiaires	Vision fils rouges	Vision acteurs extérieurs
motive	4	2	
ressource aux attentes	4	1	1
évalue	3	1	
facilite	3	2	
formation	3		
informe	3		
logistique	3		
présence/rassure	3		
suivi stagiaire	3		
aide stagiaire	2		
améliorations/REX	2		
chef d'orchestre	2		
conseil	2		
favorise transfert	2	1	
aide pédagogique	1		
coach	1		
compagnon	1		
contrôle	1		
fédère	1		
guide	1		
régule le groupe	1		
modèle		1	
socialise/grand frère		2	
travail coopératif		1	

Tableau 7 : visions comparées des activités réalisées par le fil rouge – question ouverte

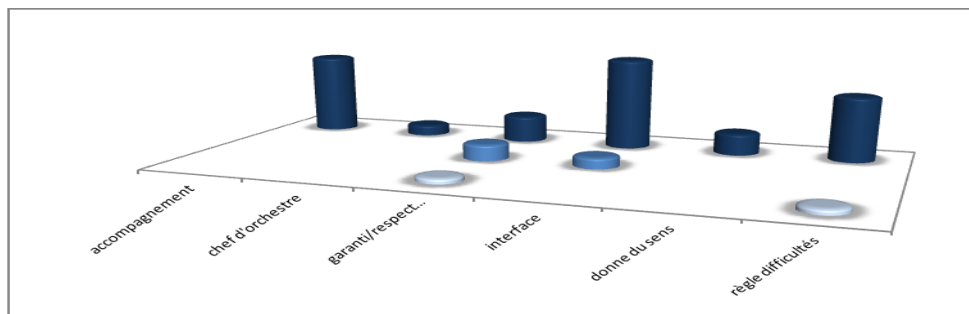
Le tableau ci-dessus indique le nombre de citations mais ne tient pas compte de l'ordre (la fonction citée en premier). Visualisons sur un graphe les fonctions ou activités citées en premier par chacun des acteurs.

Sur les 5 graphiques suivants : au premier rang vision des acteurs extérieurs ;
au second rang, vision des fils rouges ;
au fond, vision des stagiaires.

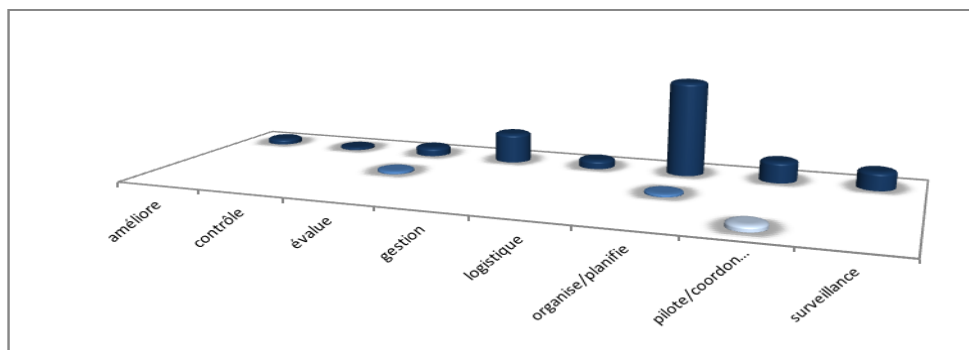


Graphique 2 : activités citées en premier choix - visions comparées

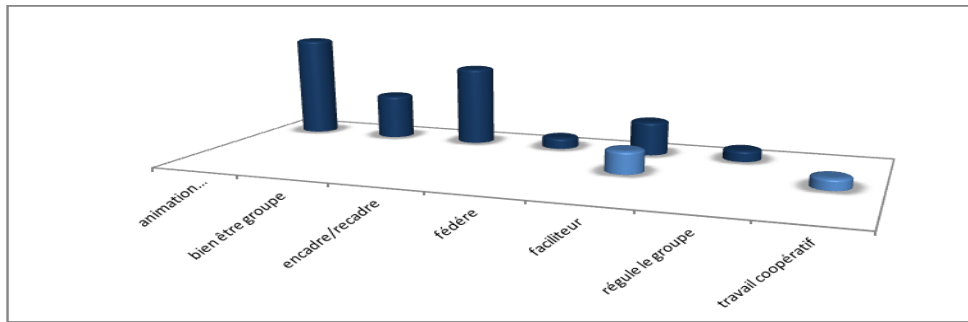
Ci-dessous l'ensemble des activités ou fonctions du tableau n°7 sont reprises en les répartissant par thèmes que sont les fonctions globales, les activités en rapport avec le dispositif, les activités en rapport avec le groupe, les activités en rapport avec le stagiaire.



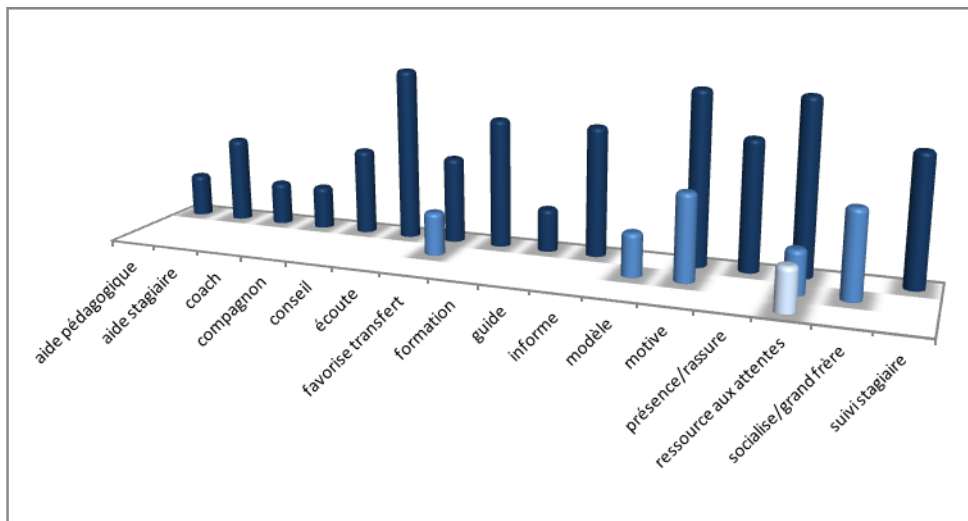
Graphique 3 : activités autour de fonctions générales



Graphique 4 : activités autour du dispositif



Graphique 5 : activités autour du groupe



Graphique 6 : activités autour du stagiaire

En termes de répartition, la majorité des activités perçues comme principales concernent majoritairement le dispositif, suivent celles liées aux fonctions globales puis viennent loin derrière les activités dédiées au groupe et au stagiaire.

En fin de cursus nous proposons un questionnaire⁵⁶ avec des propositions de postures issues des travaux de PAUL auxquelles nous avons ajouté la synthèse de celles recueillies préalablement lors des questions ouvertes. La notion de posture suscitant des difficultés de compréhension, nous proposons alors une grille, les transposant pour la plupart en termes d'activités.

⁵⁶ FR /Enq3-Q1 - FR /Enq5-Q7 - FR /Enq6-Q4a pour les fils rouges : ST /Enq3-Q1 - ST /Enq6-Q1 pour les stagiaires

Au cours de la recherche le questionnaire a évolué. PAUL définissant le métier en perpétuelle reconstruction cela ne devrait pas être perturbant, d'autant que nous travaillons sur des fils rouges qui ont stabilisé leurs pratiques par un nombre suffisant d'animations.

Les évolutions entre la vision de début et celle de fin de cursus concernent principalement pour ce qui est la vision des stagiaires : les fonctions du fil rouge relatives à la pédagogie, au contrôle, à l'animation de groupe qui sont en nette progression.

Le tableau ci-dessous reprend l'ensemble des données dont nous ferons une extraction par la suite.

Codage :

Nombre de fois ou la posture ou l'activité est citée ; **s** = souvent **p** = parfois **j** = jamais

Profil mixte = manager qui a été préalablement formateur

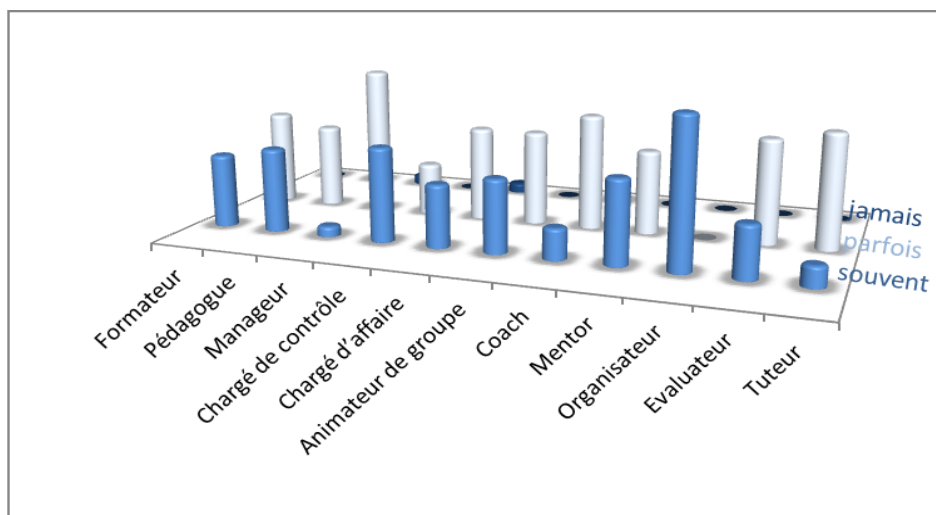
Première enquête	Seconde enquête	Vision fils rouges selon leur profil			Vision stagiaires		
		manager	mixte	formateur	souvent	parfois	jamais
Posture	Activités						
Formateur	Formation	1s 1j	1p	3s	9	26	
	Conseil aux intervenants aux référents...	1s	1j	1s 1p			
Pédagogue	Pédagogie	1s 1j		1s	24	11	
	Pédagogie (individuelle à un stagiaire)	1s		2p			
	Pédagogie du sens (le pourquoi des choses)	1s		1s 1p			
	Historique, Culture d'entreprise	1s	1s	1s 1p			
Evalueur	Evaluation	2s	1s	3s	12	22	1
	Aide pré ou post évaluation		1p	1s 1p			
Chargé de contrôles	Contrôles (dispositif, contenus,)	1s 1p	1s	1s	19	15	1
	De garanti de... à....		1p	1s			
Coach	Coaching de stagiaire	1s 1j	1s	2s 1j	12	20	3
	Socialisation de stagiaire		1s	1s 1p			
Animateur	Animation/management du groupe	2s	1s	3s	20	15	
	Management de la formation (décision)		1p	1p			
Mentor	Mentoring	2s	1s	2s 1j	10	19	5

Première enquête	Seconde enquête	Vision fils rouges selon leur profil			Vision stagiaires		
Posture	Activités	manager	mixte	formateur	souvent	parfois	jamais
	Négociation		1p	1p 1j			
Organisateur	Organisation	2s	1s	3s	31	3	
	Capitalisation		1p	2s			
	Reporting		1s	1s 1p			
Manager		2s		1s	9	22	2
Chargé d'affaire		1s		1s	10	17	8
Tuteur					5	22	7
Chef de projet		1s		1s			
Gestionnaire					14	4	1

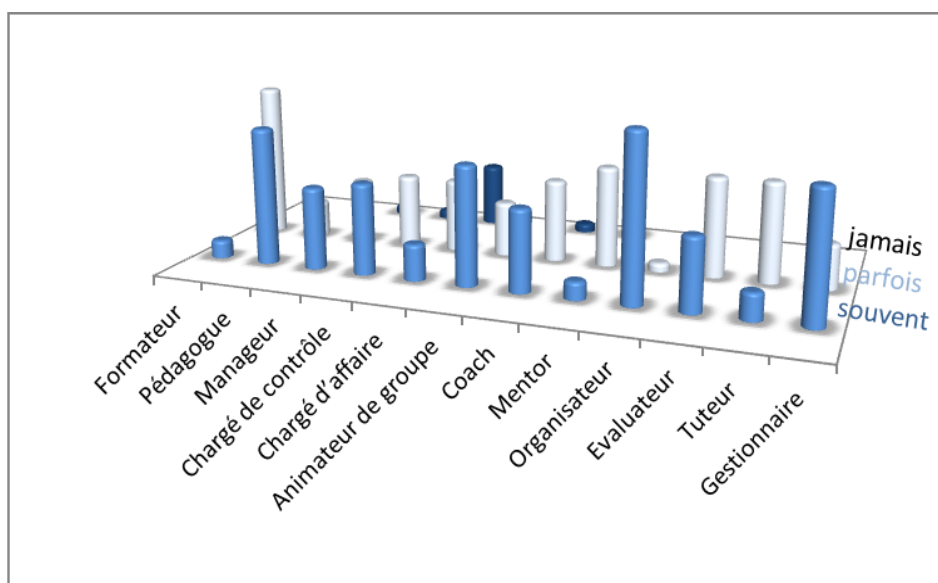
Tableau 8 : rôles et activités du fil rouge – réponses aux propositions

- Visions des stagiaires - réponses aux propositions

Un comparatif est établi sur deux groupes différents. Voici la vision des stagiaires établie à partir des listes de propositions. La liste suggérée au dernier groupe est plus fournie.



Graphique 7 : postures prises par le fil rouge – vision du groupe 2



Graphique 8 : postures prises par le fil rouge – vision du groupe 3

Les rôles d'organisation et de gestion sont prépondérants (La proposition « gestionnaire » a été ajoutée en dernier). Le fait que pour le groupe 2, le fil rouge soit perçu comme « jamais pédagogue » a probablement pour origine qu'il est moins intervenu au titre de formateur. Le groupe 3 perçoit plus que le groupe 2 son rôle d'animateur de groupe. Cela est probablement dû au fait que le fil rouge du groupe 2 est présent en permanence, tandis que celui du groupe 3 s'absente régulièrement. Son action d'animation est alors plus visible car plus concentrée dans le temps ou survenant lors de problèmes avérés pour lesquels le groupe ne s'est pas autorégulé.

- Visions des fils rouges - réponses aux propositions

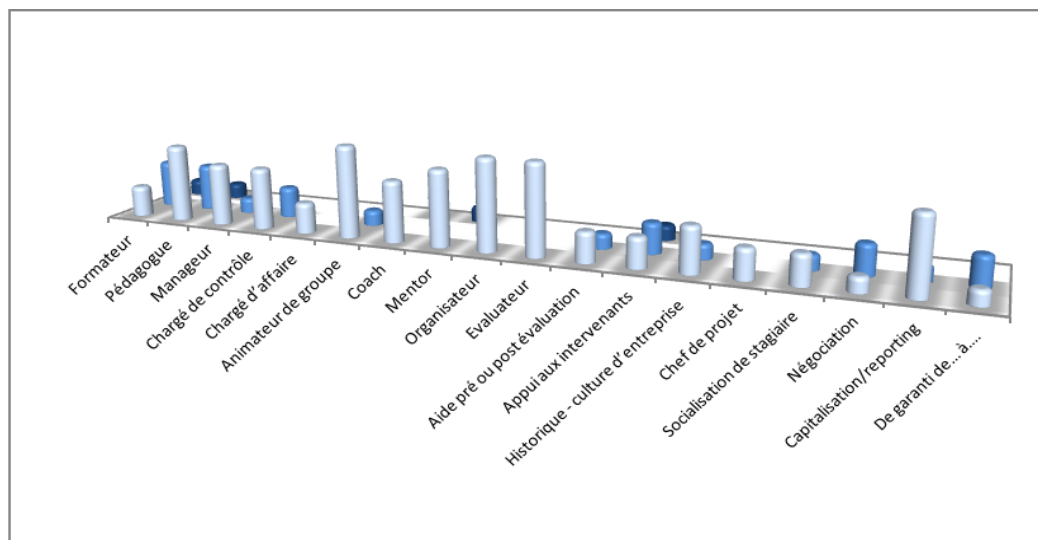
Les questionnaires étant évolutifs, celui proposé en dernier offre plus de propositions. Toutefois cela n'affecte pas les fonctions ou missions principales.

Nous avons proposé la liste à deux reprises à un fil rouge, en début et en fin de cursus. Comparativement il y a peu de changement dans les réponses hormis pour l'activité « conseil et aide aux intervenants ». Le fil rouge justifiant ne pas avoir promulgué de conseils car « *l'intervenant n'étant pas formateur, il faisait ce qu'il pouvait !* ». Les autres réponses sont directement liées aux résultats de la promotion (aide pré ou post évaluation – accompagnement pédagogique) ce qui confirme un point ; la prestation de fil rouge est en partie tributaire de la constitution du groupe d'accompagnés. Par contre nous ne savons pas quel sens donner aux réponses apportées en début de cursus ; le fil rouge répond-t-il en

fonction de prestations précédentes, répond t-il en fonction de ce qu'il s'imagine devoir faire ?

Ci-dessous, le graphe compile l'ensemble des réponses de tous les fils rouges avec une liste de propositions plus complète lors de la seconde enquête.

Codage : au premier rang les fonctions souvent réalisées, au second rang celles parfois réalisées, au dernier rang en foncé, celles jamais faites.



Graphique 9 : compilation des postures prises - vision des fils rouges

Les fonctions les plus prégnantes apparaissent nettement, elles serviront à alimenter notre interprétation. Parmi celles qui ne sont jamais prises, nous notons celle de formateur et celle de pédagogue (contrairement à ce qu'en disent les stagiaires dans le tableau 8). Le fil rouge concerné précise, que contractuellement ces missions ne sont sollicitées que dans le cadre d'une aide individualisée, lorsqu'un stagiaire n'atteint pas le minimum requis lors d'une évaluation. Cela ne s'est pas produit au cours de sa prestation. Un fil rouge ne se projette pas dans la posture de mentor, et deux autres fils rouges dans celle de coach.

- Visions comparées de fils rouges de même profil

Le tableau n°8 (ci-dessus) met en évidence des différences selon les profils des fils rouges. Nous allons maintenant comparer les pratiques mises en œuvre par deux fils rouges internes à l'entreprise, aux parcours et aux profils similaires. Ici aussi deux types de pratiques

différentes apparaissent. A ce stade il est difficile d'établir si les écarts sont le fait des postures des fils rouges où s'ils sont la conséquence de groupes de stagiaires différents.

Activités de... réalisées par le fil rouge	souvent	parfois	jamais
Formation (groupe)	Fr7 Fr8		
Pédagogie (individualisée)		Fr7 Fr8	
Pédagogie du sens	Fr7	Fr8	
Historique - culture d'entreprise	Fr7	Fr8	
Evaluation	Fr7 Fr8		
Aide pré ou post évaluation	Fr7	Fr8	
Contrôles (dispositif – contenus...)	Fr7	Fr8	
Conseil aux intervenants	Fr7	Fr8	
Coaching de stagiaire	Fr7		Fr8
Socialisation de stagiaire	Fr7	Fr8	
Animation/management du groupe	Fr7 Fr8		
Management de la formation		Fr8	
Mentoring	Fr7		Fr8
Négociation	Fr7	Fr8	
Organisation	Fr7 Fr8		
Capitalisation	Fr7 Fr8		
Reporting	Fr7	Fr8	
De garanti de... à....	Fr7		

Tableau 9 : rôles et activités déclarés du fil rouge – comparatif entre profils similaires

b - Attentes envers le fil rouge

En complément des rôles et activités faits ou perçus, des questions ouvertes sont posées sur les attentes envers le fil rouge⁵⁷.

Au-delà de ce qui se rapporte aux missions déjà citées ci-dessus, parmi ce qui est perçu comme des attentes soit parce que le fil rouge n'a pas su ou n'a pas pu les remplir, on note :

- ✘ l'observation du comportement des stagiaires pour un retour vers leur hiérarchie (Fr1) ;

⁵⁷ FR /Enq2-Q2 - FR /Enq1-Q3 - FR /Enq5-Q2 - ST /Enq2-Q2 – ST /Enq5-Q2 - AC /Enq2-Q2

- ✘ la valorisation de l'image des services au travers du comportement modèle des stagiaires issus de ces services (Fr8) ;
- ✘ la prise en charge de tous les imprévus rencontrés ou susceptibles de l'être pour que tout se passe bien, (dans le cas contraire le fil rouge étant considéré comme le responsable) ; de toutes les attentes spécifiques non contractualisées dans les divers cahiers des charges et qui n'apparaissent pas du fait des priorités divergentes des uns et des autres (FR2) ;
- ✘ l'obtention d'un produit fini à destination de la hiérarchie du service d'affectation (Fr7) ;
- ✘ un accompagnement humain qui rassure, qui encourage, qui motive. Un recul sur les événements du quotidien (Fr7).

Les attentes des acteurs externes se rapportent : aux relations entre ce qui se passe au sein du dispositif et les services d'affectation ; à un comportement modèle du fil rouge ; à plus d'encouragement envers les stagiaires.

Nombreux sont les stagiaires satisfaits, cependant les attentes des stagiaires situées hors périmètre des postures proposées lors de la question précédente sur les rôles et activités concernent :

- ✘ soit un comportement plus aidant et laxiste ou au contraire plus sévère et rigoureux ;
- ✘ l'apport d'une bienveillance et d'un confort global ;
- ✘ anticipation, présence, réactivité, rigueur, disponibilité, écoute et résolution des problèmes ;
- ✘ conseils (méthode de travail, comportement...).

c - Leadership du fil rouge

- Leadership pédagogique

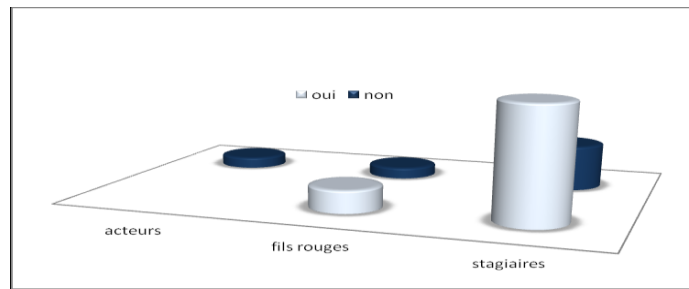
Le thème est abordé autour de trois questions⁵⁸ : l'éventualité d'un leadership pédagogique, sur quels critères repose celui-ci⁵⁹, sur quels critères se fonde l'autorité du fil rouge⁶⁰.

Majoritairement les stagiaires confèrent aux fils rouges un leadership pédagogique, la réponse est plus nuancée en ce qui concerne les fils rouges.

⁵⁸ FR / Enq4-Q3 - ST /Enq4-Q3 - AC /Enq4-Q3

⁵⁹ FR /Enq5-Q10 - ST /Enq4-Q4b

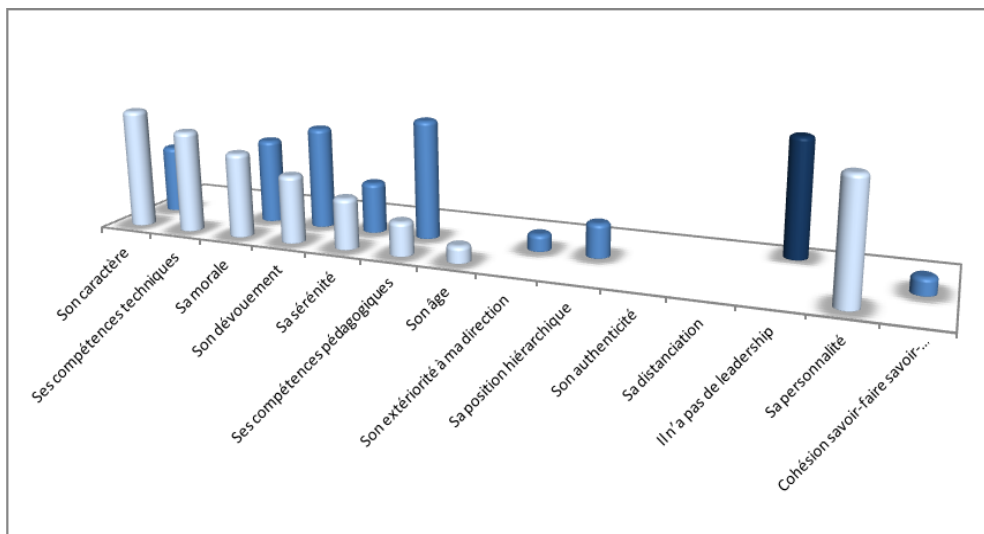
⁶⁰ FR /Enq4-Q4 - FR/Enq5-Q10 - AC /Enq4-Q4



Graphique 10 : leadership pédagogique du fil rouge – visions comparatives

Sur un groupe constitué complet, des critères pouvant être associés au leadership pédagogique sont proposés avec la possibilité d'ajout. Voici une triangulation à partir de l'ordre de classement des réponses apporté par un fil rouge, comparé à celui des stagiaires et à celui de l'acteur présent.

Le graphe ci-dessous indique la valeur des critères sur lesquels repose le leadership du fil rouge. Au premier rang la vision du fil rouge, au second la vision des stagiaires et au fond celle de l'acteur extérieur.



Graphique 11 : critères supports au leadership d'un fil rouge - vision comparative

Le fil rouge pense que son leadership pédagogique repose sur son caractère puis sur ses compétences techniques et enfin sur sa morale, ce qui ne correspond pas tout à fait à la façon de voir de ses stagiaires qui attribuent le leadership à ses compétences pédagogiques puis à son dévouement et à sa morale.

- Critères d'autorité

Le caractère est également le critère n°1 sur lequel la plupart des fils rouges de profil manager pensent que repose leur autorité, viennent ensuite les compétences techniques. L'acteur extérieur cite le caractère en premier, suivi du dévouement puis des compétences pédagogiques.

Les deux fils rouges de profils formateur ont une vision différente sur ce qui est à l'origine de leur autorité, pour le premier ce sont les compétences pédagogiques alors que pour le second c'est sa morale.

Au cours des discussions il apparait que pour des fils rouges, l'autorité qui est une autorité reconnue (ils ne sont pas actuellement managers même s'ils l'ont été auparavant), est assimilée à la crédibilité. La plupart des fonctions de leur mission étant perçues comme « molles », la technique est alors d'après eux, une référence sur laquelle le stagiaire peut se comparer et mesurer la distance qui le sépare du fil rouge. Nous pouvons penser que la réciproque est vraie : le fil rouge assoit sa différence et son sentiment de crédibilité sur la technique.

Dans le tableau ci-dessous ordre de classement des critères du premier au dernier.

Sur quoi repose l'autorité du fil rouge ?	Fr1	Fr2	Fr3	Fr6	Fr8	acteur
Sa morale			3	3	1	
Son extériorité (direction)	6					7
Sa position hiérarchique	*A		6		9	6
Son caractère	1		7	1		1
Ses compétences techniques	2	1	2	2	3	5
Ses compétences pédagogiques	3	2	1	6	4	3
Son dévouement	7		3	4	2	2
Sa sérénité	4			5	7	4
Son authenticité	5	3	3		5	8
Sa distanciation					6	9
Il n'a pas de leadership				7		
Autre (quoi)	*B				*C	

*A = il n'a aucune position hiérarchique

*B = son exemplarité notamment en termes d'attitude et de comportement

*C = son âge

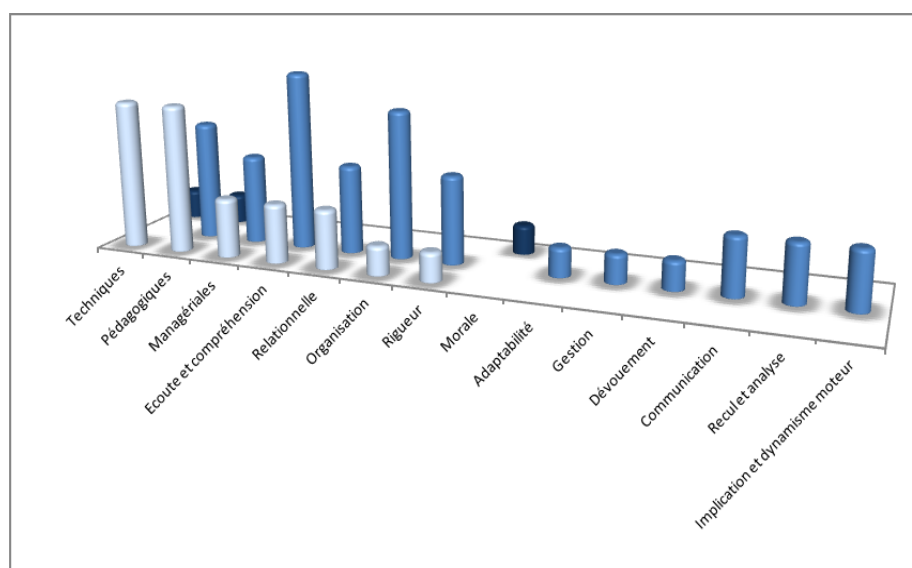
Tableau 10 : critères sur lesquels repose l'autorité du fil rouge - perception des fils rouges

d - Compétences du fil rouge

Nous cherchons à déterminer quelles sont les trois principales compétences dont doit faire preuve le fil rouge⁶¹. La question est ouverte.

Si les fils rouges pensent que les compétences primordiales sont techniques (connaissance des installations) et pédagogiques ; les stagiaires attendent avant tout des compétences d'écoute et de compréhension, d'organisation associées à celle de rigueur et de prise de décision et enfin des compétences pédagogiques. Les compétences techniques ne sont pas citées. Cette différence révèle une différence marquante entre les objectifs techniques des fils rouges et les attentes d'étayage de l'apprentissage de la part des stagiaires. L'ordre de citation des compétences est ici aussi directement lié au profil du fil rouge ; l'ancien manager privilégie les compétences managériales et techniques, le formateur celles relationnelles.

Le graphe indique la valeur en nombre de fois ou la compétence est citée. La vision des fils rouges apparaît sur le premier rang, celle des stagiaires au second rang et celle des acteurs extérieurs au fond.



Graphique 12 : compétences requises du fil rouge – question ouverte - comparatif

e - Image du profil idéal du fil rouge

Le profil idéal du fil rouge⁶² définies par six fils rouges, est celui d'un professionnel :

- * qui connaît très bien l'entreprise ;

⁶¹ FR /Enq4-Q7 – FR /Enq5-Q12 - ST /Enq4-Q6 - AC /Enq4-Q7

⁶² FR /Enq1-Q7- FR /Enq5-Q11

- ✗ qui a du recul sur les événements ;
- ✗ qui a du vécu dans de nombreux domaines techniques dont l'exploitation de la tranche, avec une vision transverse ;
- ✗ qui a un vécu important de terrain, un passé de manager, un passé de formateur ;
- ✗ qui soit si possible un professionnel en fin de carrière et d'un âge plus avancé que celui des stagiaires.

Du point de vue des stagiaires⁶³ le fil rouge idéal a comme caractéristiques :

- ✗ d'être pédagogue ou formateur avec une expérience de terrain ;
- ✗ d'avoir une bonne connaissance du fonctionnement et de l'organisation des services ;
- ✗ d'être diplomate mais sans crainte de s'affirmer et de prendre des décisions ;
- ✗ d'être à l'écoute, disponible, compréhensif, acceptant les critiques ;
- ✗ d'être humain, motivé et intéressé par la professionnalisation des stagiaires.

S'il possède toutes les compétences requises les préférences vont vers⁶⁴ :

Les stagiaires préfèrent :	Préférences
Un fil rouge CNPE*	17
Un fil rouge UFPI*	14
Un ancien en inactivité	4
Un fil rouge externe ancien EDF	3
Un fil rouge externe	0

* CNPE = Centre Nucléaire Production d'Electricité, unité à laquelle appartiennent les stagiaires.

* UFPI = Unité de Formation nationale qui dispose de formateurs localement au sein du CNPE.

Tableau 11 : direction d'appartenance du fil rouge : préférences des stagiaires

Ce choix fait apparaître une divergence entre ceux qui préfèrent un accompagnateur quelque peu distant de leur hiérarchie (UFPI) et ceux qui au contraire souhaitent un accompagnateur parfaitement intégré dans le système relationnel et managérial de l'unité (CNPE). Au regard des profils des stagiaires, le personnel en reconversion tend vers le choix d'un fil rouge de l'unité. Les stagiaires peu diplômés vont aussi vers cette préférence alors que les diplômés

⁶³ ST /Enq5-Q3

⁶⁴ ST /Enq4-Q7 – ST /Enq6 - Q9 – ST /Enq4-Q8- Groupes 2 et 3

bac+5 optent majoritairement pour le fil rouge UFPI. Les causes des choix peuvent être multiples : un besoin de reconnaissance, un désir d'être au plus près du service de destination (métier), la volonté d'une intégration plus rapide, le souhait d'une formation au plus près du lieu de travail... mais cela questionne sur la nécessité ou pas de positionner l'espace de formation dans un lieu protégé. En effet selon KADDOURI (1996), toute demande de formation est en même temps une demande identitaire ; la dimension identitaire étant « *un élément sur lequel repose aussi la professionnalisation (WITORSKI, 2012b, p. 41)* ». Pour CHAIX (1996) l'identité d'un stagiaire se construit dans le cadre du rapport enseignement - profession ; se former c'est s'affilier, être reconnu et adopté par le milieu professionnel. En ce sens, une identité professionnelle attestée par le milieu professionnel favorise la professionnalité. D'où la nécessité d'une proximité relative entre lieu de professionnalisation et lieu de travail.

Mais ceci est aussi à corrélérer au constat de DE VILLERS⁶⁵ qui a noté que les sujets à faible estime de soi ont beaucoup de difficultés à surmonter l'engagement dans un processus de transformation identitaire de type professionnel qui est en fait un renoncement à l'identité familière. L'individu ne peut s'engager dans cette voie que s'il dispose d'un cadre hors de l'espace temps de la vie réelle, qui permet d'expérimenter ces nouvelles manières de façon réversible. Pour que le projet réussisse, l'image de soi doit être valorisée (FRANÇOIS, 1998). Hors dans notre cas, ce sont avant tout les diplômés qui recherchent un milieu relativement protégé.

TAJFEL⁶⁶ postule le fait que tout individu tend vers une identité sociale positive. Pour y parvenir il lui est possible de développer des stratégies individuelles, comme celle de la mobilité où l'individu abandonne son groupe pour en rejoindre un autre plus valorisant, ce qui dans le dispositif n'est guère possible sauf à se marginaliser.

Une autre stratégie consiste à jouer un rôle, sorte d'état prescrit ; l'individu ne s'éprouve pas lui-même mais adopte les points de vue des autres, du groupe dans lequel il évolue. Il est alors en porte à faux entre une identité sociale réelle liée aux attributs possédés (diplôme - positionnement social) et une identité sociale virtuelle, faux semblant affiché permettant de survivre au sein d'un consensus social (GOFFMAN⁶⁷, DUBAR⁶⁸).

⁶⁵ Gérard DE VILLERS cité par Etienne BOURGEOIS - Education permanente n° 128 – Formation et dynamiques identitaires

⁶⁶ H.TAJFEL cité par Lucy BAUGNET – L'identité sociale – Page 93

⁶⁷ GOFFMAN cité par Lucy BAUGNET – L'identité sociale – Page 63

⁶⁸ Claude DUBAR- La socialisation – la construction des identités sociales et professionnelles -<http://mipms.cnam.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utilis.Lecture>

Pour conclure, plusieurs fonctions non repérées au travers de l'analyse des questionnements précédents et liées aux processus identitaires, sont ici apparentes.

En ce qui concerne l'aspect générationnel du fil rouge, les stagiaires sont tous du même avis.

Fil rouge préféré entre	Préférences
Un jeune cadre « frais moulu »	0
Un ancien en inactivité	tous

Tableau 12 : profil générationnel du fil rouge : choix des stagiaires

f- Professionnalisation du fil rouge

Les fils rouges sont unanimes, la mission nécessite une professionnalisation particulière⁶⁹. Celle-ci, outre une formation technique indispensable, doit intégrer : le champ de l'accompagnement, les champs pédagogiques qui se rapportent à l'explicitation, à l'expression, à la communication, à l'évaluation. Enfin un fil rouge cite le champ de l'organisation.

Les champs annoncés qui se situent tous en complément de la formation préalable (à la prise de fonction fil rouge), sont bien en corrélation avec les activités quotidiennes des fils rouges (voir ci-dessus fonctions et activités du fil rouge). Il apparaît que les champs pédagogiques spécifiques cités ne sont pas abordés dans la formation pédagogique des formateurs, hormis l'évaluation mais qui l'est sous les aspects de la mise en œuvre d'outils et peu sous une forme de posture à l'évaluation.

g - Pratiques du fil rouge

- Type de relations mise en œuvre

Les stagiaires évoquent le dévouement⁷⁰ du fil rouge à leur égard et attribuent une valeur moyenne de 4 sur une échelle de 1 à 5. Ceci est confirmé par les fils rouges⁷¹ (dont l'un quantifie ce dévouement à 6 sur une échelle de 1 à 5). L'acteur extérieur⁷² ne se prononce

⁶⁹ FR /Enq6-Q3

⁷⁰ ST /Enq4-Q4c

⁷¹ FR /Enq4-Q5

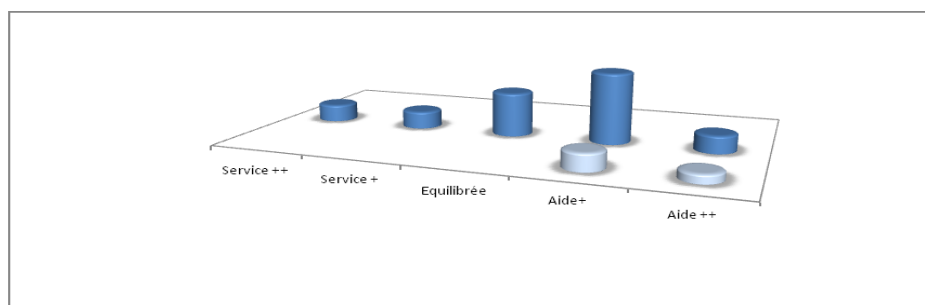
⁷² AC /Enq4-Q5

pas, bien qu'il mentionne le dévouement dans les critères relatifs au leadership d'autorité lors d'une question précédente.

Sur une échelle allant de la relation de service (le fil rouge fait ce pourquoi il est payé) à une relation d'aide (il en fait plus pour aider les stagiaires), les fils rouge se positionnent au maximum vers cette dernière limite⁷³, dans l'objectif de faire en sorte que le stagiaire soit déchargé de toute contrainte afin qu'il dédie tout son temps à l'apprentissage. En retour les fils rouges n'attendent rien si ce n'est une relation de confiance et de la satisfaction personnelle. La réussite du stagiaire est leur finalité⁷⁴. Ils entendent aussi par réussite le fait de pouvoir transmettre⁷⁵ : leur expérience professionnelle, les erreurs à ne pas reproduire, un comportement exigeant et responsable d'exploitant, les valeurs humaines de l'entreprise.

Les stagiaires ont une vision plus modérée de la relation du fil rouge en ce qui concerne son dévouement⁷⁶, le positionnant plus vers le plan médian (entre service et aide).

Ci-dessous : au premier rang déclaratif des fils rouges, au second rang vision des stagiaires.



Graphique 13 : entre relation d'aide ou de service – vision comparative

- Pratiques d'individualisation pédagogique

Les pratiques concernant l'individualisation diffèrent entre fils rouges internes et fil rouges prestataires, ces derniers étant majoritairement d'anciens managers de l'entreprise⁷⁷.

La plupart des anciens managers ont un entretien individuel avec chacun des stagiaires afin de préconiser les thèmes à travailler en fonction des lacunes, des points faibles détectés aux évaluations. Cet entretien s'apparente à un complément d'évaluation oral autour de l'ensemble des thèmes de l'évaluation. Ce mode de pratique correspond à l'histoire des

⁷³ FR /Enq6-Q1

⁷⁴ FR /Enq6-Q2

⁷⁵ FR /Enq5-Q14

⁷⁶ ST /Enq6-Q5

⁷⁷ FR /Enq3-Q7

anciens managers. Ils étaient en exercice à une période où les évaluations écrites étaient accompagnées systématiquement d'un entretien oral dans le but de valider ou pas les résultats des écrits, la décision finale étant ensuite à la main du formateur. L'évaluation était la somme d'une évaluation critériée et d'un jugement sur la manière d'atteindre ou non les résultats requis. Aujourd'hui les évaluations sont réalisées à l'aide d'outils informatisés et la nécessité de traçabilité a rendu caduque et impossible la partie orale. De part leur système relationnel, ces anciens managers disposent d'une relation de pouvoir (relations d'égal à égal avec le management de l'unité voire de la direction) qui cautionne leurs pratiques.

De leur côté, les fils rouges internes sont plus enclins à cibler uniquement les manques ou lacunes qui auraient des répercussions dans le métier de destination du stagiaire. Ils n'ont pas le temps ou ne le prennent pas, de s'intéresser à chaque stagiaire. L'individualisation ne concerne donc que les stagiaires en extrême difficulté.

L'action des fils rouges internes se situe sur le futur immédiat du stagiaire, sur son métier alors que les anciens managers privilégient le professionnalisme, le long terme. Pour les premiers l'évaluation est une finalité, pour les seconds elle sert d'étayage à l'assimilation, à la compréhension.

- Pratiques des alternances théories/terrain

Les pratiques sont variées en ce qui concerne les moments de construction d'expériences qui font suite aux visites de terrain, aux périodes d'immersion⁷⁸. Un fil rouge organise ces séquences même si elles ne sont pas prévues à l'emploi du temps, un autre fil rouge utilise les opportunités de la vie de groupe, un dernier fil rouge demande des rapports écrits d'étonnement aux stagiaires. Les stagiaires reconnaissent tous la nécessité d'organiser de telles séances de transfert du rapport entre théories et expériences vécues⁷⁹.

- Pratiques du rapport prescrit/réel

Après les périodes passées sur le terrain, hormis pour un rare cas, les stagiaires détectent des écarts entre le prescrit et le réel⁸⁰. Ici aussi les réactions affichées divergent. Majoritairement s'ils étaient en situation, les stagiaires (12 stag)⁸¹ respecteraient le prescrit, quelques uns (2) feraient comme leurs collègues, d'autres (2) opteraient pour une position médiane entre

⁷⁸ FR /Enq3-Q4

⁷⁹ ST /Enq3-Q4a

⁸⁰ FR /Enq3-Q5

⁸¹ ST /Enq3-Q5 – Groupe 2

prescrit et réel (ce qui revient à créer leur réel – leur style), enfin les derniers (3) auraient une attitude réflexive en tentant de comprendre la situation par une recherche d'informations.

De leur côté⁸² les fils rouges ont des réactions diverses. Un ancien manager prône le respect des règles. D'autres fils rouges expliquent qu'il y a la règle mais qu'à côté de cela il y a l'homme et le terrain, ce que l'un d'entre eux résume en une posture « *du modèle idéal rapporté à la réalité du terrain ou de l'exploitation* ». Un seul fil rouge demande au manager du service concerné par l'écart constaté de venir en expliciter les raisons devant le groupe de stagiaires.

- Pratiques des moments de partage

Les moments échanges sur la culture d'entreprise⁸³, sur les valeurs, qu'un acteur qualifie de « *leçons de vie* » ont lieu autour d'opportunités temporelles (pauses, appareil à boisson, cantine...). Au cours de ces moments de vie, les stagiaires attendent du fil rouge qu'il soit un exemple par son comportement.

La dernière question concerne les thèmes abordés⁸⁴ dans les discussions improvisées, sachant qu'il n'y a pas officiellement dans l'emploi du temps, de véritables moments dédiés à ces partages entre fil rouge et stagiaires.

Sujets abordés lors des discussions (il*= le stagiaire) et fréquence	souvent	parfois	jamais
Ce qu'il* souhaite savoir et ce que l'entreprise lui demande de savoir	Fr6 Fr8	Fr7 Fr8	
Les compétences qu'il* pense avoir et celles qui lui sont demandées	Fr7	Fr8	Fr6a
Le métier tel qu'il* l'imagine et la réalité de ce qu'il* devra faire	Fr7	Fr6b Fr8	
La façon dont il* se comporte et le comment il devrait se comporter	Fr6	Fr7 Fr8	
La place qu'il* pense avoir et celle qu'il aura réellement		Fr8	Fr7 Fr6
La reconnaissance à laquelle il* peut prétendre et celle qu'il* aura		Fr6 Fr8	Fr7
Son projet individuel au regard des possibilités et opportunités	Fr7 Fr6	Fr8	

Fr6a : je n'ai pas le temps de le faire

Fr6b : ils ont souvent une image du métier que leur donnent les anciens en poste, cela ne correspond pas toujours avec ce que l'on attend d'eux dans les politiques, de ce que les services centraux attendent.

Tableau 13 : fréquence des principaux thèmes de discussion abordés par les stagiaires

⁸² FR /Enq3-Q6

⁸³ FR /Enq6-Q8

⁸⁴ FR /Enq6-Q10

4.1-3 Rapports à l'environnement du fil rouge

a - Relations aux stagiaires

Deux questions sont exclusivement destinées aux fils rouges et se situent dans la continuité de ce que pourraient être leurs pratiques.

La première⁸⁵ propose aux fils rouges ayant un profil de formateur, de se positionner entre stratégie d'écoute et stratégie de confrontation d'idées (question inspirée des écrits de PAUL, 2012, p. 256). Si l'un évoque la confrontation comme n'étant plus d'époque et se positionne sur l'écoute et l'échange d'idées seules propices à l'adhésion, les autres se prononcent comme devant être à l'écoute mais avec en finalité le rappel à la règle, l'explicitation du pourquoi des règles, l'impossibilité d'y déroger par des positionnements personnels. Aussi à la question suivante destinée à valider les déclaratifs de la précédente⁸⁶ : les fils rouges déclarent être soit du côté du modèle qui justifie la règle ; soit du côté de celui qui discute pour obtenir l'adhésion du stagiaire ; soit dans une position neutre.

- Satisfactions autour de la relation

La relation est ensuite abordée au travers de ce qui est plaisant ou pas pour le stagiaire, en posant une question ouverte autour des postures, fonctions et activités. Nous avons à l'esprit qu'au-delà du prescrit, le fil rouge adapte probablement ses postures en fonction de ce qu'il perçoit des réactions de satisfaction du groupe.

La compilation comparative des réponses aux questions⁸⁷ permet d'établir le tableau suivant.

(Par nombre de réponses)	Vision Fils rouges		Vision Stagiaires		Vision Acteurs	
	plait	déplait	plait	déplait	plait	déplait
Posture managériale	1	1	1			1
Posture de formateur (*je sais tout)	1	1*				
Partage des savoirs	1					
Compétences techniques	1				1	
Compétences pédagogiques	1					
Pédagogie du sens (briefing débriefing)			1			

⁸⁵ FR /Enq6-Q7

⁸⁶ FR /Enq6-Q9

⁸⁷ FR /Enq4-Q6 - FR /Enq5-Q4 - ST /Enq4-Q5 - AC /Enq4-Q6

(Par nombre de réponses)	Vision Fils rouges		Vision Stagiaires		Vision Acteurs	
	plait	déplait	plait	déplait	plait	déplait
Capacités d'écoute	1					
Rigueur au quotidien		1	1	2		
Tolérance (vis-à-vis des comportements)			1	1		
Bonne organisation			3			
Proximité et intégration au groupe	2					
Professionalisme	1					
Relationnel	1		2			
Pilotage des parcours	1					
Posture de coach	1					
Dévouement			1		1	
Personnalité et caractère					1	
Implication			4			
Capacité d'accompagnement			1			
Capacité à rendre autonome			1			
Positionnement vis-à-vis des formateurs				2		
Aide à la vie privée			1			
Recherche des compromis			1			

Tableau 14 : ce qui plait aux stagiaires - question ouverte - vision comparative

Les représentations envers la posture managériale sont controversées, le fil rouge de profil formateur et l'acteur pensent que cette posture est mal perçue alors qu'elle ne pose aucun problème aux stagiaires, au contraire ceux-ci plébiscitent la nécessité d'une bonne organisation et d'une implication. La proximité avec le groupe citée par deux fils rouges (profil formateur) n'est pas évoquée par les stagiaires. Les notions de rigueur et de tolérance sont elles-aussi diversement vécues notamment lorsqu'elles concernent les évaluations et les comportements de la vie quotidienne.

La même question est posée à l'ensemble des fils rouges de profil formateur mais en proposant des choix de réponse⁸⁸.

⁸⁸ FR/Enq5-Q4b –FR/Enq6-Q1

Activités de	plaisent	neutre	déplaisent
Formation	Fr7 Fr6 Fr8		
Pédagogie	Fr7 Fr6 Fr8		
Pédagogie du sens	Fr7 Fr6	Fr8	
Historique - culture d'entreprise	Fr7 Fr6 Fr8		
Evaluation	Fr6*		Fr7 Fr6 Fr8
Aide pré ou post évaluation	Fr7 Fr8		
Contrôles	Fr6	Fr7 Fr8	
Conseil aux intervenants		Fr7 Fr6 Fr8	
Coaching de stagiaire	Fr7 Fr6		
Socialisation de stagiaire	Fr7	Fr8	Fr6
Animation/management groupe	Fr7 Fr6	Fr8	
Management de la formation (décision)	Fr7	Fr6 Fr8	
Mentoring	Fr7 Fr6		
Négociation		Fr6 Fr8	
Organisation	Fr7 Fr6		
Capitalisation	Fr6	Fr7	Fr6
Reporting		Fr7 Fr6	
De garanti de... à....	Fr7		Fr7 Fr6

Fr6* : c'est selon les résultats du stagiaire

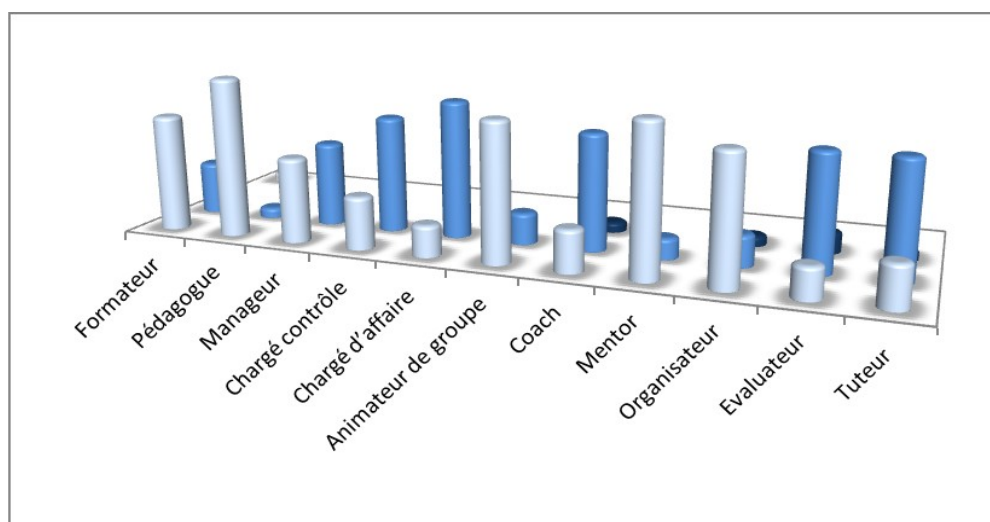
Tableau 15 : ce qui plait au stagiaire - propositions – perception des fils rouges

En termes d'évaluation, l'activité du fil rouge se situe selon sa lettre de mission, dans la continuité de l'évaluation informatisée et consiste à aider le stagiaire pour qu'il comprenne les points ou les objectifs qui lui ont échappé et pour qu'il puisse être réévalué sur les mêmes objectifs pédagogiques. La finalité étant qu'il atteigne un minimum requis. Cette activité est pressentie comme déplaisante par les fils rouges de profil formateur, ce n'est pas le cas pour les fils rouges anciens managers.

- Relation et incitation à l'apprentissage

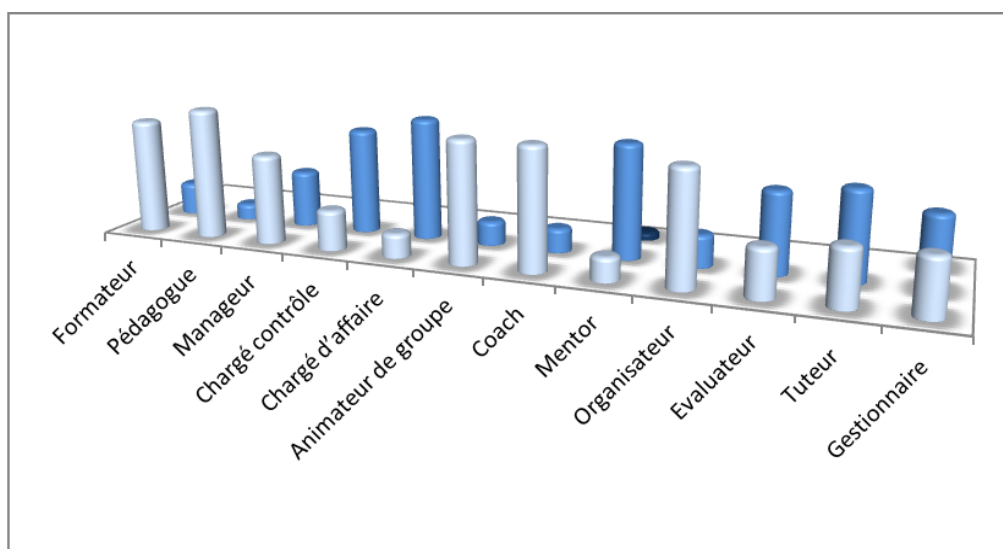
Une question est posée aux stagiaires des groupes 2 et 3 sous une forme légèrement différente⁸⁹ de celle liée au plaisir. Il s'agit en fait d'indiquer les postures incitatrices, neutres ou repoussantes dans le désir d'apprentissage. Une posture peut en effet être déplaisante mais inciter à l'apprentissage et inversement. Les trois postures qui sont déclarées incitatrices sont celles d'organisateur, de pédagogue, d'animateur de groupe. Arrive ensuite celle de mentor ou de coach dont le ressenti varie selon les groupes ; en effet ces deux postures sont également celles qui peuvent avoir un effet contraire c'est-à-dire ne pas inciter à l'apprentissage. Ce sont à priori deux postures dont la gestion est délicate. Le risque est de basculer dans une trop grande proximité avec le stagiaire ou au contraire dans une distanciation importante causée par les différences de savoirs. Les postures de chargé de contrôle ou d'évaluateur sont jugées comme neutres.

Pour les deux graphes ci-dessous : au premier rang en clair les postures incitatrices, au second rang les postures neutres et au rang du fond en foncé les postures qui n'incitent pas du tout.



Graphique 14 : postures incitatrices dans le désir d'apprentissage – groupe 2

⁸⁹ ST /Enq3-Q2



Graphique 15 : postures incitatrices dans le désir d'apprentissage – groupe 3

- Attentes en termes de relation d'aide

Au-delà des attentes relatives à l'organisation, au déroulement de la session, à la logistique quotidienne, il y a peu de demande d'aide des stagiaires envers le fil rouge⁹⁰. Au sein du groupe 3, dans lequel la présence du fil rouge n'est pas permanente, 12 stagiaires préfèrent une présence ponctuelle, 7 une présence permanente⁹¹. A part pour un stagiaire, la vision du groupe envers le fil rouge n'a pas non plus changé entre le début et la fin de la session⁹². En cas de besoin d'aide les stagiaires vont majoritairement vers une personne sympathique (23) plutôt que vers une personne compétente mais antipathique (13)⁹³ et vers une personne plus âgée (11) plutôt que vers une personne plus jeune (4) ou de leur génération (8)⁹⁴. Ceci confirme les résultats obtenus sur le profil idéal du fil rouge (voir ci-dessus).

b - Relations au dispositif

Les fils rouges, les acteurs, les stagiaires du groupe 2 sont unanimes ; le fil rouge a un rôle important dans le dispositif⁹⁵.

La question suivante interroge sur ce que privilégie le fil rouge « entre le respect de ce qui est prévu au dispositif et le stagiaire où vous situez-vous⁹⁶ ? ». La position neutre est au centre.

⁹⁰ ST /Enq5-Q13

⁹¹ ST /Enq6-Q4

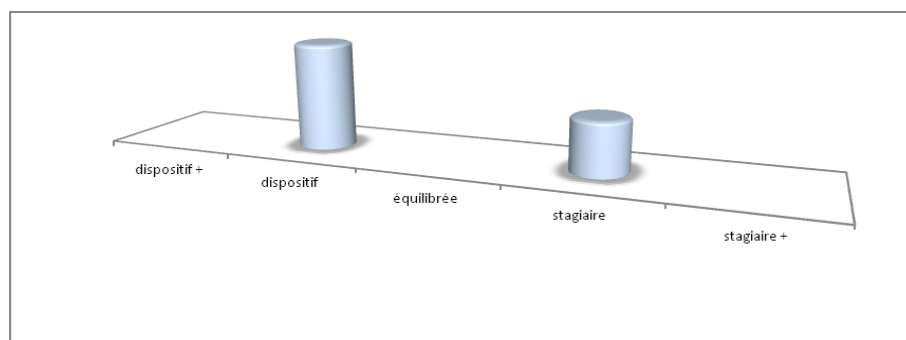
⁹² ST /Enq4-Q4a – ST /Enq6 -Q13

⁹³ ST /Enq3-Q6b

⁹⁴ ST /Enq6 -Q10

⁹⁵ FR /Enq4-Q1 – ST /Enq4-Q1 – AC /Enq4-Q1

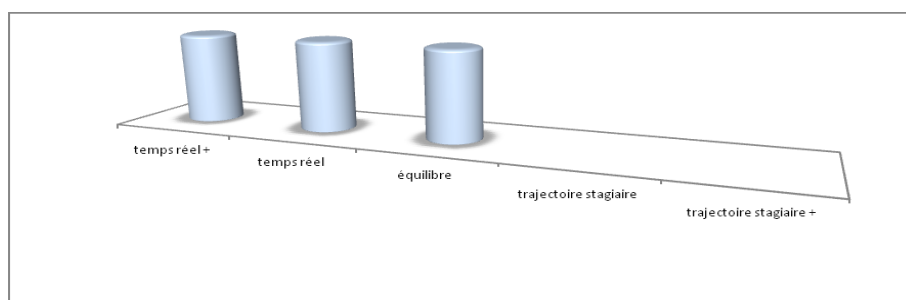
Deux des trois fils rouge se positionnent plutôt en faveur du dispositif, un fil rouge précise « je suis souvent dans l'explication, la négociation donc proche du stagiaire mais je favorise toujours le respect de ce qui est prévu au dispositif ».



Graphique 16 : entre dispositif et stagiaire ce que privilégie les fils rouges

Une autre question se situe en continuité⁹⁷, à savoir que privilégie le fil rouge en cas de problème : soit le temps réel (la solution règle définitivement le problème) ; soit la trajectoire du stagiaire c'est-à-dire son futur imaginé par le fil rouge (la solution nuance le règlement).

Deux fils rouges précisent : « Fr6 : j'interviens tout de suite, l'attente génère presque toujours des situations irrécupérables, cela dégénère. Il en va de la crédibilité du fil rouge. Fr7 : en cas d'écart, j'interviens le plus tôt possible en favorisant la discussion pour arriver à un accord ».



Graphique 17 : entre temps réel et trajectoire du stagiaire ce que privilégie les fils rouges

Ces questions font apparaître une notion qui n'a pas encore été évoquée au travers de l'ensemble des questions précédentes, celle du rapport au temps et de l'anticipation des

⁹⁶ FR /Enq6-Q6a

⁹⁷ FR /Enq6-Q6b

événements. Généralement l'anticipation d'un problème ou la réaction à celui-ci dépend de l'outillage dont dispose le fil rouge pour le détecter ou pour le traiter.

D'où la question sur quoi le fil rouge était ses choix en cas d'imprévu⁹⁸, plusieurs réponses sont proposées à classer par ordre (1 est l'étayage d'abord mis en œuvre....).

Hormis pour le Fr1 (ancien manager) c'est en premier l'expérience qui guide les pratiques de l'ensemble des fils rouges, suivis pour la plupart des documents contractuels. Le bon sens est cité par les fils rouges internes plutôt que par les externes. Ceux-ci étant liés et évalués sur leur respect de la lettre de mission, le MOA ou le MOE peuvent exiger leur remplacement du jour au lendemain en cas de manquement. Les fils rouges externes tiennent compte des réactions du groupe d'autant que celui-ci participe à l'évaluation de leur prestation.

Aucun fil rouge ne prend le risque d'une position d'attente face à un imprévu, certes la notion du moment, de l'opportunité est mentionnée mais l'importance de l'anticipation est affichée. Dans le tableau ci-dessous: chaque fil rouge classe par ordre de priorité sur quoi il appuie ses décisions.

Sur quoi s'appuie le fil rouge pour décider	Fr1	Fr2	Fr3	Fr4	Fr6	Fr7	Fr8
Les documents contractuels	1	3	3	3	3	2	3
Le bon sens	5	4	1	1			
Les réactions du groupe	3	2	5	5			
L'avis des pairs	4	5	5	5	5	jamais	4
Mon expérience	2	1	1	1	1	1	1
Les réactions MOE/MOA	*	*	3	3			
Le recours au management	*	*	*	*	4	3	5
La négociation et la recherche de consensus	*	*	*	*	2		2
L'attente, le problème finit par ne plus en être un	*	*	*	*	6	non Fr7 ^a	6
Autre							

Tableau 16 : sur quoi reposent les décisions du fil rouge

*non proposée sur le questionnaire

⁹⁸ FR /Enq2-Q3 – FR /Enq5-Q8

Fr7^a : tout dépend de la nature du problème, si c'est un problème de comportement en 2 je discute pour expliquer puis si cela ne suffit pas j'informe la hiérarchie.

Jamais je n'attends, il faut rectifier le tir dès le départ tout en attendant le bon moment pour intervenir. C'est une question d'expérience, de feeling, de perception.

- Freins et leviers aux activités

La question suivante est relative à ce qui freine ou favorise les activités du fil rouge dans leur quotidien⁹⁹.

Ce qui favorise les activités du fil rouge :

- ✖ tout ce qui est d'ordre pratique : animateurs proche du terrain, vécu de l'ensemble des intervenants, visites de terrain... (Fr1 - Fr2 - Fr6 - Fr7) ;
- ✖ l'humilité, la connaissance du milieu, l'entente et la facilité relationnelle du fil rouge avec les autres acteurs (Fr1 - Fr2 - Fr6) ;
- ✖ la reconnaissance du fil rouge par l'ensemble des acteurs (Fr1 - Fr6) ;
- ✖ la disponibilité, l'anticipation des aléas, la fermeté face aux exigences (Fr6 - Fr8) ;
- ✖ le fait que le stagiaire soit acteur (Fr7).

Ce qui freine les activités du fil rouge au quotidien :

- ✖ le manque de précision sur la totalité de ce qui est attendu réellement du fil rouge par chacun des autres acteurs, avec la façon et les moyens de traiter les différents points, le manque d'échanges initiaux avec ces acteurs (Fr2) ;
- ✖ le fait que pour les stagiaires le fil rouge externe ne fasse pas réellement partie d'un service du CNPE. Ce ressenti de non intégration est accentué par le regard porté par certains formateurs internes sur la mission (Fr2 - Fr6) ;
- ✖ les problèmes d'organisation ou de logistique (Fr5 - Fr7).

De manière générale, l'ensemble de tous les intervenants (métiers, formateurs...) du dispositif dont les profils sont variés ont pour effets d'apporter un mixte d'expériences et de savoirs cumulés ceci malgré des perceptions différentes des droits et devoirs de chacun¹⁰⁰.

⁹⁹ FR /Enq1-Q6 – FR /Enq5-Q5

¹⁰⁰ FR /Enq1-Q5

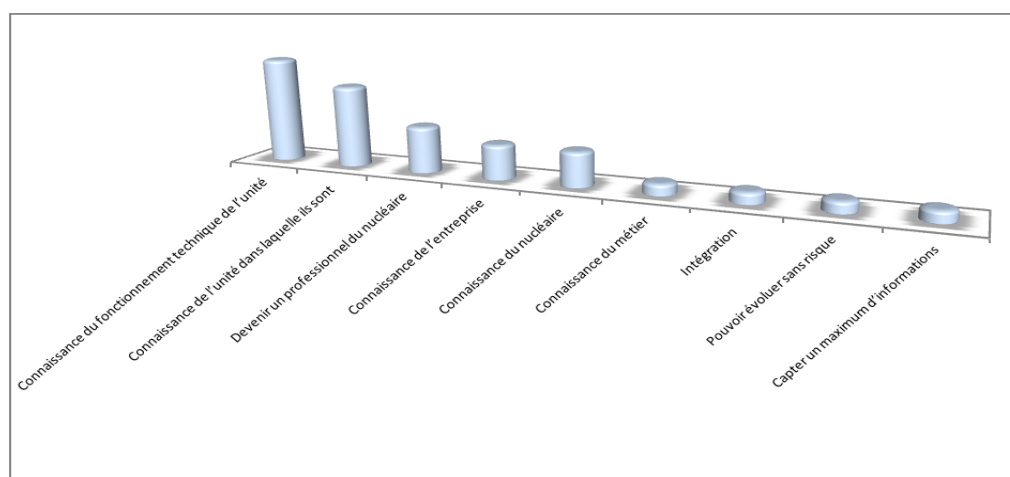
c - Relations au management

Les fils rouges internes sondés pensent qu'ils sont choisis d'abord en fonction de compétences précises puis de l'image que souhaite donner l'entreprise auprès des nouveaux embauchés et enfin en fonction des disponibilités des ressources dans leur service respectif¹⁰¹.

d - Relations stagiaires/dispositif

Ce qu'attendent les stagiaires du dispositif¹⁰² ; réponse à une question ouverte.

Ce qui ressort, ce sont principalement des attentes envers de la connaissance ; celle du fonctionnement technique du process d'exploitation et celle du milieu de travail. Les termes de compétences, savoir-faire, ne sont pas cités malgré le souhait pour certains de devenir un professionnel. Un seul stagiaire évoque son métier.



Graphique 18 : les attentes des stagiaires envers le dispositif

En réciprocité à leurs attentes, la question ouverte suivante interroge sur ce qu'ils pensent pouvoir apporter¹⁰³ et à qui. Seuls 14 stagiaires sur 30 répondent à la question.

¹⁰¹ FR /Enq5-Q9

¹⁰² ST /Enq1-Q3 - Groupe 0

¹⁰³ ST /Enq1-Q4

Qu'apporte le stagiaire en retour ?	A qui ?	Nombre
Leurs connaissances		3
Leur expérience	EDF - collègues	3
Un regard extérieur	équipe	3
Eux-mêmes – leur présence	aux autres	2
Leur expérience	débutants	1
Leur point de vue		1
Rien		1

Tableau 17 : ce que pensent apporter les stagiaires

- Les changements induits par le dispositif

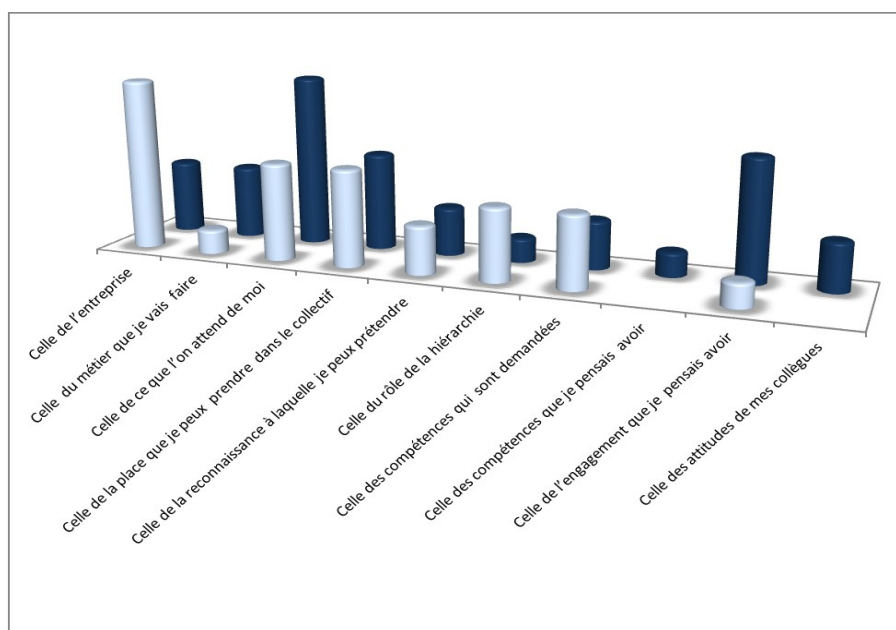
Le tableau suivant offre des propositions de réponses afin de déterminer ce qui a pu changer chez le stagiaire dans ses façons de voir, depuis le début du dispositif. Les chiffres du tableau indiquent pour chaque item, le nombre de stagiaires qui ont coché la proposition.

Façons de voir	Groupe 2			Groupe 3		
Qui n'ont pas changé	-----					
Qui ont un peu changé					
Qui ont beaucoup changé	—————					
	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Celle de l'entreprise	7	6	3	6	8	3
Celle du métier que je vais faire	3	8	5	3	11	4
Celle de ce que l'on attend de moi	7	7	2	8	6	3
Celle de la place que je peux prendre dans le collectif	9	5	2	8	9	1
Celle de la reconnaissance à laquelle je peux prétendre	5	9	2	8	4	6
Celle du rôle de la hiérarchie	5	8	3	4	10	5
Celle des compétences qui sont demandées	7	7	2	8	9	1
Celle des compétences que je pensais avoir	4	7	5	7	8	3
Celle de l'engagement que je pensais avoir	5	6	5	4	9	4
Celle des attitudes de mes collègues	1	12	3	8	6	4

Tableau 18 : les façons de voir qui ont changé chez le stagiaire

La seconde partie de la question¹⁰⁴ tente de repérer parmi ces changements lesquels sont dus à l'action du fil rouge. Pour les deux groupes, ce qui prédomine est « ce que l'on attend du stagiaire » ainsi que « la place que le stagiaire peut prendre dans le collectif » dans le sens où beaucoup ont pris conscience de leur utilité dans l'organisation, se sentent responsabilisés sans pour autant qu'ils le traduisent en termes d'engagement.

Codage : au premier rang réponses du groupe 2 ; au fond réponses du groupe 3.



Graphique 19 : le changement des façons de voir dues à la présence du fil rouge

Si les stagiaires peuvent évaluer leurs façons de voir qui ont changé, ils éprouvent pourtant des difficultés en ce qui concerne l'évaluation des changements opérés chez eux entre le début et la fin du cursus. Une question posée sous forme de question ouverte¹⁰⁵ laisse sans réponse la grande majorité des stagiaires, certains déclarant ne plus se souvenir de ce qu'ils pensaient ou étaient lorsqu'ils ont intégré le dispositif.

- Satisfactions et insatisfactions des stagiaires

Leurs satisfactions¹⁰⁶ concernent par ordre : les contenus des cours et le fonctionnement du process, les échanges et l'intégration dans l'entreprise, l'organisation, l'investissement réalisé par l'entreprise.

¹⁰⁴ ST /Enq3-Q3a – ST /Enq6 – Q8b – ST /Enq3-Q3b – ST/Enq6-Q8a

¹⁰⁵ ST /Enq4-Q21

¹⁰⁶ ST /Enq4-Q18a

Leurs insatisfactions¹⁰⁷ se rapportent : à la quantité de connaissances à assimiler, au comportement de certains stagiaires, au fait qu'il y ait des disparités entre eux dès le départ en fonction d'une organisation sociale.

Le seul point que les stagiaires modifieraient s'ils étaient fil rouge¹⁰⁸, concerne la rigueur à adopter à l'égard du comportement de certains d'entre eux.

A l'issue du dispositif la plupart n'ont pas l'impression de vivre un changement de statut, les rares qui semblent avoir passé un cap, se réfèrent aux indicateurs suivants¹⁰⁹ : le stagiaire connaît désormais le fonctionnement du process, le stagiaire a désormais ses habilitations pour travailler, le stagiaire se sent désormais capable de travailler en équipe.

4.1-4 Rapports à la professionnalité du stagiaire

a - Influence du fil rouge

Dans l'ensemble, les fils rouges sont convaincus que leur posture a une influence sur la professionnalité des stagiaires par le fait qu'ils représentent souvent la première référence que rencontre le nouvel arrivant. Cet avis est partagé au niveau des acteurs¹¹⁰ mais est plus nuancé au niveau des stagiaires¹¹¹ dont les avis sont les suivants :

✘ Pour le groupe 1 :

9 stagiaires pensent que oui ; le fil rouge a une influence par le fait qu'il est un modèle ;

10 stagiaires pensent que non ; la professionnalité dépend de leur propre personnalité.

✘ Pour le groupe 2 :

11 stagiaires pensent que oui ; l'influence est générée par son attitude exemplaire ;

6 stagiaires pensent que non ; ils ont, pour la plupart déjà forgé leur professionnalité au titre des emplois exercés avant leur recrutement.

✘ Pour le groupe 3 :

15 stagiaires pensent que oui, au titre de l'exemplarité et de la motivation sur ce qu'il faut faire en tant que professionnel ;

6 stagiaires pensent que non, la professionnalité ne se forgeant pas au travers d'un fil rouge ou d'une formation.

¹⁰⁷ ST /Enq4-Q18b

¹⁰⁸ ST /Enq4-Q20a – ST /Enq4-Q20b

¹⁰⁹ ST /Enq6-Q16

¹¹⁰ FR /Enq2-Q4a – AC /Enq2-Q3a et Q3b

¹¹¹ ST /Enq2-Q3a – ST /Enq5-Q4a – ST /Enq2-Q3b – ST /Enq5-Q4b

b - Rapport au métier

Même si l'on accorde au fil rouge un rôle impliquant dans la construction de la professionnalité, l'ensemble des stagiaires (sauf 1) des trois groupes pensent être les acteurs de leur professionnalisation¹¹², mettant en avant leur choix, leur détermination, leur implication et leur engagement.

Peu savent décrire ou définir le type de professionnel qu'ils pensent être¹¹³, hormis de se qualifier d'être un bon professionnel. Ils se caractérisent par des adjectifs : sérieux, consciencieux, dévoué, rigoureux, volontaire, exigeant.

Les compétences qu'ils déclarent avoir acquis à l'issue du dispositif¹¹⁴ sont exprimées en termes de connaissances et quelques unes en termes de savoirs opérationnels : savoir se repérer, savoir travailler en équipe, savoir réfléchir sur ses actes, savoir se comporter en groupe.

Les périodes d'immersion sur le terrain sont vécues principalement comme des moments nécessaires à l'assemblage, à la concrétisation des connaissances¹¹⁵.

En ce qui concerne le développement des compétences¹¹⁶, les avis sont partagés quant à la possibilité de les construire exclusivement à partir des connaissances, sans un accompagnement des anciens. Certains se disent capables de développer leurs compétences à partir de leur travail intellectuel ; d'autres au contraire affirment la nécessité d'une transmission des compétences sur le terrain.

Au quotidien, la plus grande partie du groupe 2 rencontre des gens compétents auxquels elle n'aimerait pas ressembler¹¹⁷.

- Ce qui paraît important et valorisé aux yeux des stagiaires

Le positionnement en termes de professionnel est conditionné par la perception que l'on a de son métier et des éléments auxquels on accorde une importance ; la perception étant souvent relative à ce que l'on pense valorisé. D'où les questions sur ce qu'ils pensent important et ce qui leur semble valorisé¹¹⁸.

¹¹² ST /Enq2-Q13 – ST /Enq5-Q11

¹¹³ ST /Enq4-Q19

¹¹⁴ ST /Enq6-Q15

¹¹⁵ FR /Enq3-Q3 – ST /Enq3-Q4b

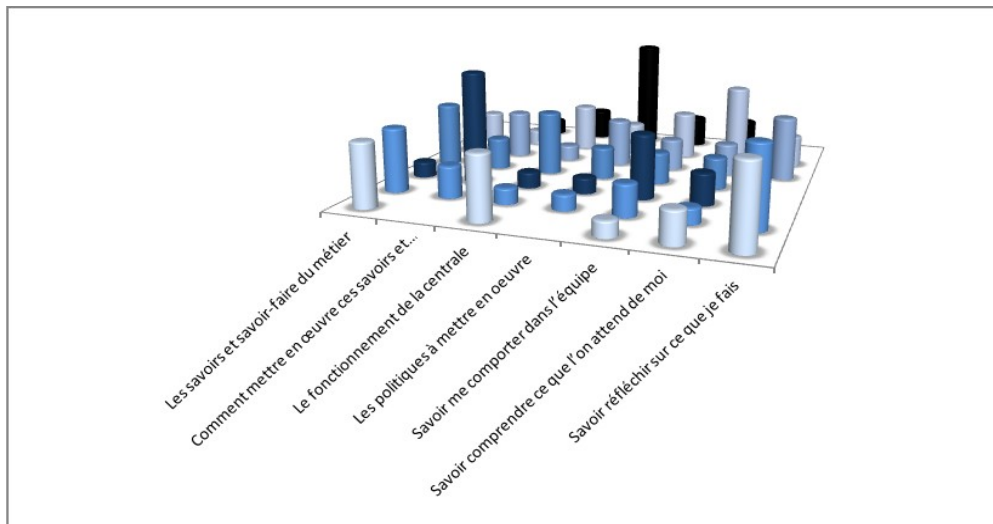
¹¹⁶ ST /Enq6-Q3

¹¹⁷ ST /Enq3-Q6a

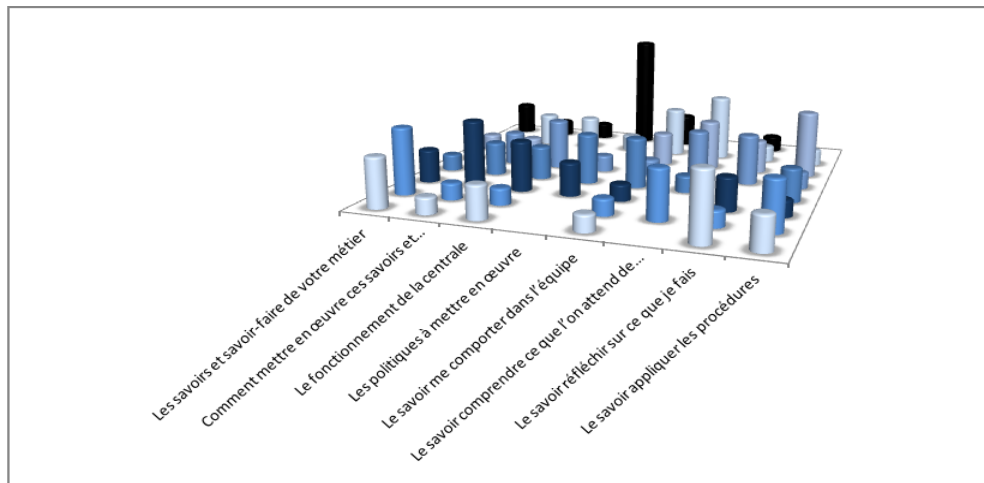
¹¹⁸ ST /Enq3-Q7 – ST /Enq5-Q14 – ST /Enq6-Q12 – ST /Enq4-Q16 – ST /Enq6-Q14

Pour les graphes ci-dessous : la lecture se fait depuis la première ligne (ce qui est le plus important ou le plus valorisé) jusqu'à la dernière ligne (ce qui est le moins important ou le moins valorisé).

Réponses du groupe 2 : à qui le questionnaire est proposé en fin de cursus.



Graphique 20 : groupe 2 - ce qui paraît important

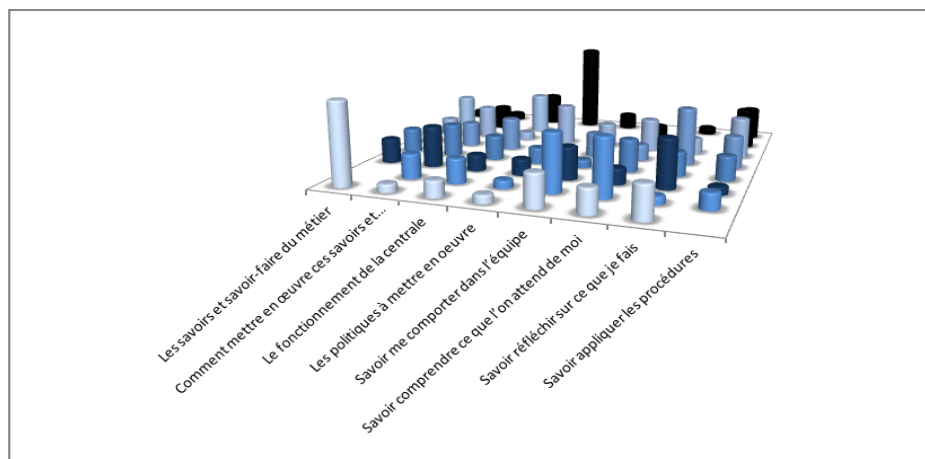


Graphique 21 : groupe 2 - ce qui paraît valorisé

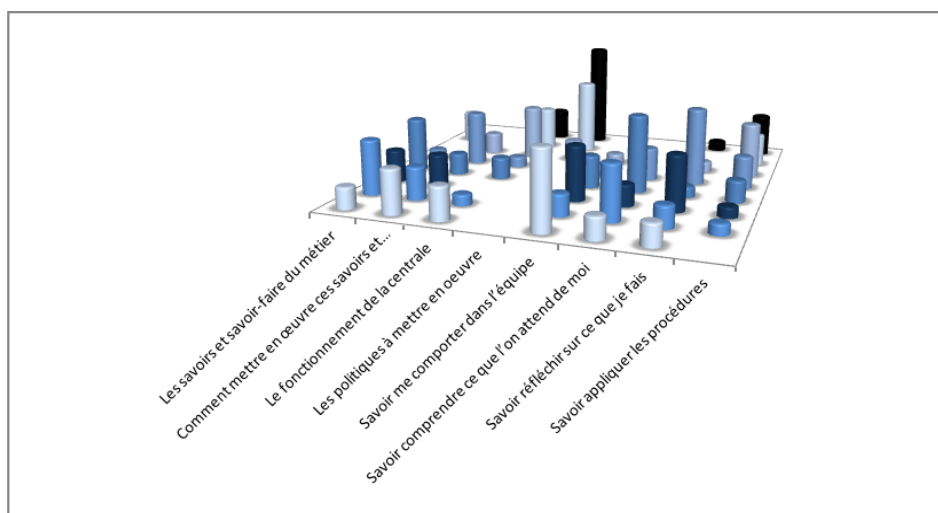
Pour le groupe 2, ce qui paraît important et valorisé est « le savoir réfléchir sur ce que je fais » suivi « des savoirs et savoir-faire du métier ». Le « fonctionnement du process de la centrale »

paraît important mais ne leur semble pas être valorisé. Parmi toutes les propositions « Les politiques à mettre en œuvre » représentent ce qui est le moins important et le moins valorisé.

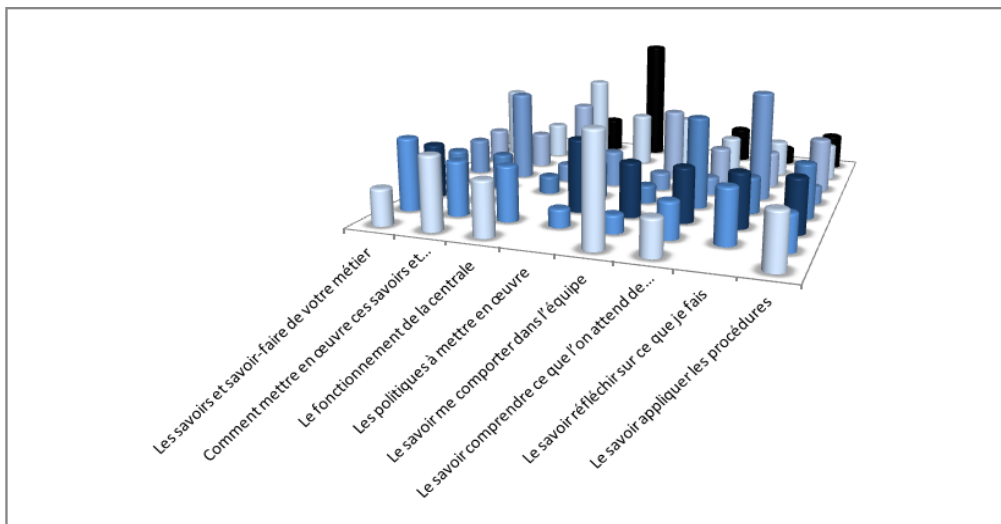
Réponse du groupe 3 : le questionnaire est proposé en milieu et en fin de cursus pour ce qui concerne ce qui leur semble important et en fin de cursus pour ce qui leur semble valorisé. L’item « savoir appliquer les procédures » a été ajouté par rapport aux questionnaires du groupe 2.



Graphique 22 : groupe 3 - ce qui paraît important - milieu de cursus



Graphique 23 : groupe 3 - ce qui paraît important - fin de cursus



Graphique 24 : groupe 3 - ce qui paraît valorisé - fin de cursus

Ces graphiques sont à mettre en perspective, avec ce que les stagiaires entendent par les compétences d'un bon professionnel.

Ce qui différencie les deux prises d'information est la perception de l'environnement. En milieu de cursus les stagiaires n'ont pas tous fait le rapprochement avec le système de valorisation car ayant eu moins de contacts avec les services opérationnels.

En fin de cursus ce qui paraît le plus important et le plus valorisé est « le savoir me comporter dans l'équipe » puis le « comment mettre en œuvre les savoirs et savoir-faire ». Contrairement au groupe précédent le « savoir réfléchir sur ce que je fais » est relégué dans les derniers rangs. Le « savoir appliquer les procédures » ne paraît pas important mais est très valorisé. « Les politiques à mettre en œuvre » sont ici en tout dernier rang en matière d'importance et de valorisation.

Ce qui différencie la vision entre le milieu et la fin de cursus concerne principalement le « savoir me comporter dans l'équipe » qui a pris une place importante. Nous apprendrons lors des entretiens que cet item mis en évidence par le groupe 3 est lié à des événements comportementaux qui se sont produits au cours de la session. A l'inverse « les savoirs et savoir-faire » ont vu leur intérêt décroître au profit du « savoir comment mettre en œuvre ces savoirs et savoir-être ». En milieu de cursus « les politiques à mettre en œuvre » occupaient une place plus pondérée pour finalement terminer comme l'item le moins important et ce de façon déterminante.

c - Compétences autres que techniques

La réalisation d'un questionnaire concernant des compétences relevant d'un système à priori informel n'est pas aisé et pourrait être source d'incompréhensions, tant chez le stagiaire que chez le fil rouge. Nous prenons l'option de traiter ce thème lors des entretiens.

- Compétences et sentiments

Si les fils rouges considèrent qu'il y a de la place pour les émotions dans le monde professionnel¹¹⁹, l'acteur sondé a un avis contraire¹²⁰ ; les stagiaires ont des avis partagés et équilibrés¹²¹. Les fils rouges différencient sentiments et convivialité en estimant qu'il faut laisser s'exprimer les sentiments¹²² contrairement à l'acteur présent¹²³ et à la majorité des stagiaires qui voient au travers de l'affichage de leurs sentiments, une forme d'affirmation d'un aveu de faiblesse¹²⁴.

- Compétences et feeling

Pour ce qui est des relations aux anciens voici la question posée : imaginez que vous êtes face à un ancien et que le feeling entre vous ne passe pas du tout, cet ancien veut vous faire part de son expérience et vous dit « à ta place je ferais cela », que faites vous et pourquoi¹²⁵ ?

Les réponses sont variées entre ceux qui le prennent sur eux, ceux qui modifient leurs représentations et ceux qui doutent de la volonté des anciens de transmettre leurs savoirs.

Ce que je fais (le stagiaire) dans le cas évoqué ci-dessus	Nombre de stagiaire
Je l'écoute et je mets mon aversion à son égard de côté	9
J'essaie de mieux le connaître pour améliorer l'opinion que j'ai de lui	9
Je l'écoute car tout est bon à prendre	6
Je l'écoute en sélectionnant ce qui m'intéresse	4
Je ne l'écoute pas car je ne suis pas certain qu'il veuille vraiment m'aider	2
Je l'écoute car au fond il doit vouloir m'aider	2

¹¹⁹ FR /Enq4-Q12

¹²⁰ AC /Enq4-Q11

¹²¹ ST /Enq4-Q17

¹²² FR /Enq4-Q13

¹²³ AC /Enq4-Q11b

¹²⁴ ST /Enq4-Q17b

¹²⁵ ST /Enq3-Q6c

Ce que je fais (le stagiaire) dans le cas évoqué ci-dessus	Nombre de stagiaire
Je ne l'écoute pas car il me déplait vraiment	0
Je ne l'écoute pas car je n'ai pas envie d'avoir à lui rendre quelque chose	0
Je fais semblant de l'entendre	0

Tableau 19 : feeling et comportements des stagiaires

d - Stagiaire et reconnaissance

- Ce qui est important pour le stagiaire

Le tableau suivant indique les représentations qu'ont les fils rouges et les acteurs de ce qui importe le plus et le moins au stagiaire¹²⁶ et les positions de ceux-ci. Le chiffre indique le nombre de réponses pour chaque proposition.

Ce qui importe au stagiaire	Vision fils rouges		Vision acteurs		Stagiaires	
	+	-	+	-	+	-
Le + important ou le - important						
La sécurité qu'apporte l'entreprise	2	1	1			3
La sécurité qu'apporte l'entreprise pour leur famille	1	1	1		3	1
L'estime qu'ils ont d'eux	1				2	2
Leur satisfaction personnelle	1				3	2
Le fait d'appartenir à la grande famille EDF		3				1
Le fait d'être intégré dans une équipe de travail				2	2	1
La reconnaissance de leur travail					4	1
La reconnaissance de leur personnalité					1	2

Tableau 20 : ce qui importe le plus et le moins au stagiaire - visions comparées

Les représentations des fils rouges et des acteurs divergent de ce qu'indiquent les stagiaires sur deux points. Le rapport à l'entreprise n'est plus le même chez les nouveaux arrivants qui

¹²⁶ FR /Enq4-Q8 – ST /Enq4-Q10 – AC /Enq4-Q8

attendent plus de la prise en compte de leur travail, de leur satisfaction personnelle que de la sécurité qu'apporte l'entreprise.

- Rôle du fil rouge dans la reconnaissance

La question concernant le rôle du fil rouge est posée au fil rouge. Peut-il être perçu par le stagiaire comme un levier de reconnaissance de son engagement, de son investissement¹²⁷ ? Seul un fil rouge commente « *Oui, au sens où il apprécie la motivation du stagiaire en formation. Mais le terme levier de reconnaissance ne me convient pas, je ne suis pas le hiérarchique, la reconnaissance est un levier de management... mais il y a d'autres formes de reconnaissance comme les encouragements...*

Certains viennent vers moi car ils ont besoin de cette reconnaissance mais j'évite. Nous sommes entre adultes, entre professionnels. Il faut être reconnu comme professionnel et non pas comme un stagiaire de base. Il n'y a pas de reconnaissance orale, cela est plus subtil. »

Ce commentaire éclaire un autre aspect de la reconnaissance ; doit elle se faire sous une forme affichée et explicite correspondant à une relation descendante ou au contraire sous une forme subtile et implicite dans une relation équilibrée de type collègue à collègue ?

- Reconnaissance la plus gratifiante pour le stagiaire

Sur le champ de la reconnaissance, comparons les représentations des fils rouges et des acteurs aux réponses des stagiaires de ce qu'ils pensent comme étant le plus gratifiant pour eux. Les réponses aux différentes propositions sont classées par ordre d'importance¹²⁸.

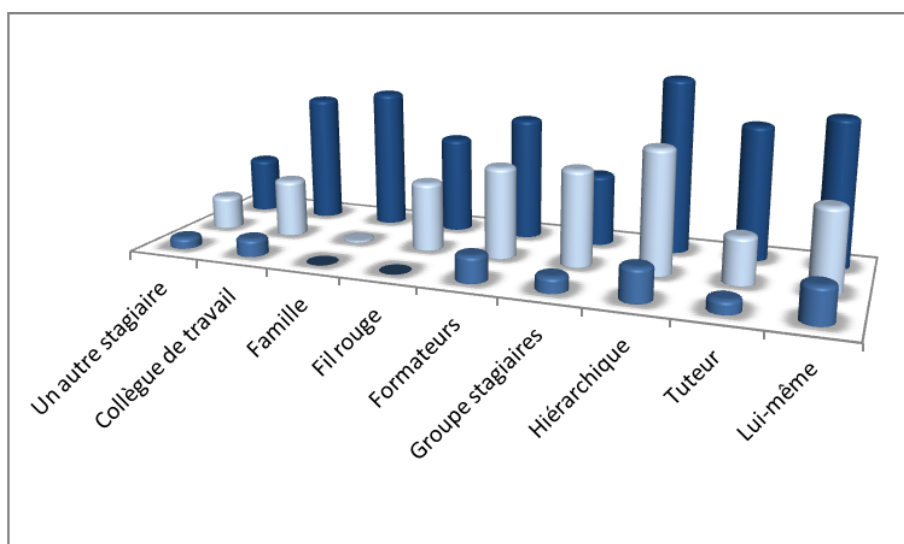
Le graphique est établi sur l'ensemble des fils rouges et sur l'ensemble des trois groupes de stagiaires.

La reconnaissance de la famille et la reconnaissance de soi-même obtiennent un résultat pratiquement comparable à celui de la reconnaissance du hiérarchique.

La reconnaissance du groupe ou d'un autre stagiaire est la moins recherchée. Les acteurs ont une assez bonne représentation des attentes du stagiaire dans son for intérieur. Les fils rouges surestiment l'intérêt portée à la reconnaissance hiérarchique et sous estiment celle que s'accorde le stagiaire à lui-même.

Codage : au premier rang vision des acteurs, au second rang vision des fils rouges , au dernier rang réponses des stagiaires.

¹²⁷ FR /Enq6-Q11

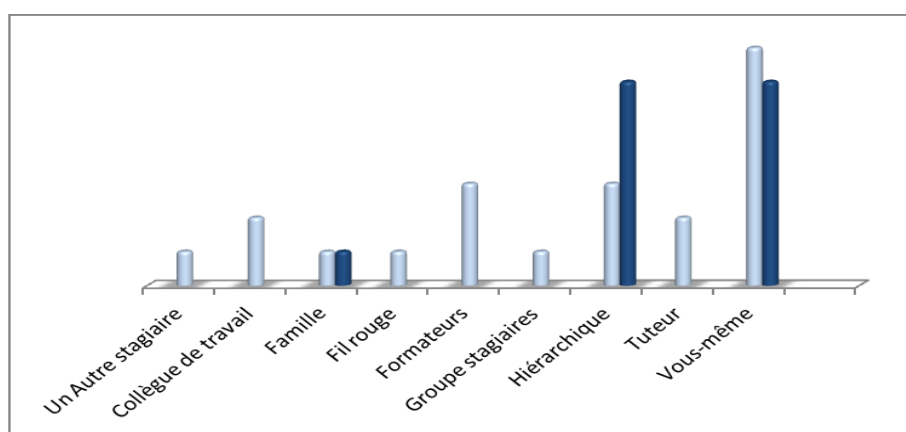


Graphique 25 : comparatif : de qui la reconnaissance est la plus gratifiante

- Evolution entre début et fin de cursus

A partir des réponses à la question ci-dessus, comparons les variations entre le début et la fin du cursus.

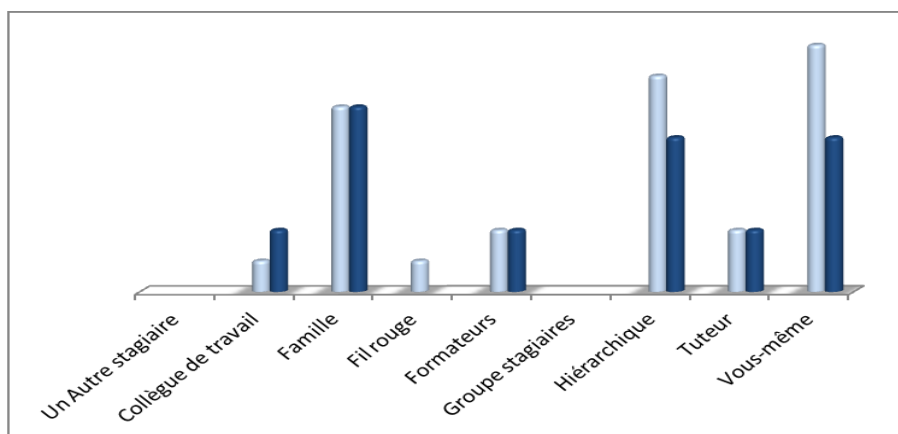
La reconnaissance familiale est constante entre début et fin de cursus (graphe ci-dessous), ce qui confirme les écrits d'HONNETH (2000) qui propose une classification de la reconnaissance en relation avec trois sphères : la sphère intime, la sphère du droit, la sphère collective. La classification semble respecter une hiérarchisation chez l'individu que n'altère pas le dispositif, même si l'entreprise est associée à une grande famille !



En clair début de cursus - en foncé en fin de cursus.

Graphique 26 : reconnaissance - comparatif entre début et fin de cursus – groupe 2

¹²⁸ FR /Enq2-Q12 – FR/Enq6-Q11 – ST /Enq2-Q11 – ST /Enq5-Q9 – ST /Enq6 – Q11 – ST /Enq4-Q9 – AC /Enq2-Q10



En clair début de cursus - en foncé en fin de cursus.

Graphique 27 : reconnaissance - comparatif entre début et fin de cursus – groupe 3

Un élément est flagrant, la reconnaissance recherchée auprès du fil rouge en début de cursus disparaît totalement en fin de cursus. Il semble aussi que la reconnaissance du milieu professionnel s'atténue au profit exclusif du hiérarchique. Cependant c'est bien la reconnaissance de l'individu pour lui-même et celle de sa famille qui sont prépondérantes. Sur le graphique du groupe 2, en début de cursus ce sont les éléments constitutif d'une formation qui sont cités (formateur, fil rouge, tuteur, autre stagiaire) pour aboutir en fin de cursus vers l'élément principal professionnel : le hiérarchique.

Si l'entreprise ne garantit pas une reconnaissance financière¹²⁹, quelques stagiaires se suffiront de la reconnaissance de leurs pairs mais plus du tiers quitterait l'entreprise ; un seul ferait le minimum de travail.

L'image que donne l'entreprise à l'extérieur est importante et tous les stagiaires souhaitent que leurs proches en aient une bonne image¹³⁰. Par contre ces proches n'ont pas une bonne représentation de ce que les stagiaires font réellement¹³¹.

Ces résultats sont à mettre en lien avec ce qui paraît important et ce qui paraît valorisé (ci-dessus). En effet à ce stade de professionnalité des stagiaires, la reconnaissance n'est pas

¹²⁹ ST /Enq3-Q8a

¹³⁰ FR /Enq4-Q10 – FR /Enq4-Q11 – ST /Enq4-Q12 – ST /Enq4-Q14

¹³¹ ST /Enq4-Q15

professionnelle mais ne peut être qu'une reconnaissance du futur professionnel axée sur la façon dont ce dernier s'engage et pourrait accomplir son activité. Hors rien dans le dispositif n'est destiné à cette évaluation. Nous sommes dans ce que JORRO et WITTORSKI (2013, p.13) nomment le jugement de beauté, aucun critère affiché n'apparaît. Les « évaluations jugement » sont basées sur des attendus comportementaux figés qui n'intègrent pas la part d'intelligibilité et de réflexivité de l'individu. En la circonstance, ce dernier a plusieurs options :

- ✱ observer ce qui est valorisé. En effet le passage au concept compétences intègre la façon de faire, les relations à l'environnement constitué des collègues et surtout des hiérarchiques. La recherche d'une reconnaissance sociale du groupe au travers des compétences relationnelles et coopératives peut suppléer l'absence de compétences expertes.

Tout se passe comme si la possibilité d'obtenir la valorisation sociale d'une activité constituait une condition préalable à l'engagement de l'individu pour mettre en œuvre des capacités susceptibles d'être reconnues (JOBERT, 2014) ;

- ✱ rechercher une satisfaction de lui-même, de son travail personnel, de son environnement externe d'où l'importance de l'image que donne l'entreprise à l'extérieur.

e - Stagiaire et engagement

- Engagement en formation

Pour les fils rouges et les acteurs, la pédagogie utilisée a une influence sur l'engagement des stagiaires¹³² ; les stagiaires ont des avis plus partagés, 26 contre 8¹³³.

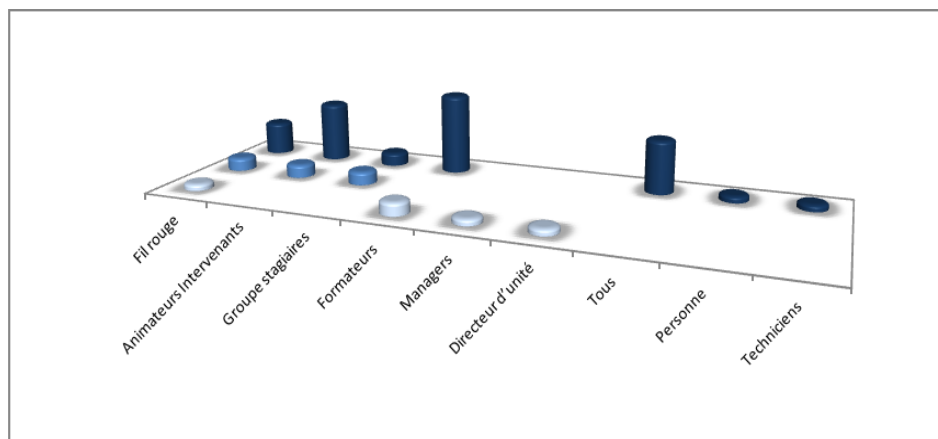
En ce qui concerne les personnages du dispositif qui peuvent avoir une influence sur cet engagement¹³⁴ en formation, les avis sont aussi partagés. Les fils rouges (ici des formateurs) ne citent pas les formateurs pour la raison que ces derniers interviennent en respectant des dossiers d'animation. Leur cadre est donc limité à la transmission et à l'évaluation de savoirs, au respect d'une ingénierie pédagogique préétablie. De leur côté les stagiaires ont une vision différente, le formateur par ses attitudes, par ses pratiques influe sur leur engagement en formation.

¹³² FR /Enq2-Q9 – AC /Enq2-Q7

¹³³ ST /Enq2-Q8

¹³⁴ FR /Enq2-Q10 – ST /Enq2-Q9 – AC /Enq2-Q8

Codage : au premier rang vision des acteurs extérieurs, au second rang vision des fils rouges, au fond vision des stagiaires.



Graphique 28 : engagement en formation - personnages influents - visions comparées

- Rôle du fil rouge dans l'engagement en formation

La posture du fil rouge influence-t-elle l'engagement des stagiaires en formation ? En complément de la question précédente, une autre plus spécifique est posée¹³⁵.

La posture du fil rouge a-t-elle de l'influence sur l'engagement en formation ?	Vision fils rouges		Vision acteurs		Vision stagiaires	
	oui	non	oui	non	oui	non
	7		2		Gr1 : 7	11
					Gr2 : 4	2
					Gr3 : 10	13

Tableau 21 : engagement en formation - posture du fil rouge - visions comparées

Pour le groupe 1 à qui le questionnaire est proposé en fin de parcours, majoritairement les stagiaires pensent que la posture du fil rouge n'a pas d'influence. Cela est justifié par le fait que leur engagement ne dépend que d'eux-mêmes et de leur personnalité, par contre le fil rouge a une action d'accompagnement, de soutien et de motivation. Il peut néanmoins par son discours influencer la vision qu'a le stagiaire et par voie de conséquence son engagement.

Pour le second groupe à qui le questionnaire est proposé en tout début de parcours, les stagiaires pensent dans une grande majorité qu'effectivement la posture du fil rouge a une

¹³⁵ FR /Enq2-Q5a – FR /Enq4-Q2 – FR /Enq5-Q6 – AC /Enq2-Q4a – ST /Enq2-Q4a – ST /Enq4-Q2 – ST /Enq5-Q4c – AC /Enq4-Q2

influence sur leur engagement. Pour ce groupe, l'action du fil rouge conforte leur engagement. Son enthousiasme et son implication ne peuvent être que communicatifs à l'égard des stagiaires.

Le groupe 3 porte moins d'importance à l'action du fil rouge dont les présences étaient intermittentes contrairement aux deux autres groupes qui bénéficiaient d'une présence permanente du fil rouge.

D'après les fils rouges et les acteurs, toutes les fonctions exercées par le fil rouge sont susceptibles d'inciter à l'engagement¹³⁶, ce que confirment les stagiaires qui privilégient les fonctions consistant à encadrer, à organiser, à gérer les problèmes et les interfaces, à rassurer et à motiver. Seule l'impression que le fil rouge exerce une surveillance peut provoquer un désengagement¹³⁷.

Cependant des attitudes comme un manque de rigueur, un manque d'organisation, un désintéressement vis-à-vis du groupe ; des comportements jugés comme distants, hautains, injustes, génèrent systématiquement un désengagement. Les manques ou ratés dans l'organisation ne sont pas favorisant non plus. L'engagement ne semble pas être lié à la fonction exercée mais aux attitudes du fil rouge.

Ceci est cohérent avec les réponses liées aux postures qui incitent ou non à l'engagement en formation¹³⁸. L'ensemble des réponses mettent cependant en évidence que les postures ne suffisent pas à susciter ou non l'engagement en formation. Ce sont les qualités et attitudes du personnage qui sont prépondérantes dans l'engagement ou le retrait du stagiaire. Ces attitudes peuvent être réelles ou imaginées car générées par les représentations du stagiaire lui-même. Par exemple la fonction mentoring est jugée comme incitatrice au retrait par deux jeunes ingénieurs diplômés qui pensent que le fil rouge, dans cette posture est là pour « montrer sa science ».

En ce qui concerne l'influence du fil rouge, nous allons maintenant tenter de définir quelles sont chez lui les postures qui sont incitatrices aux apprentissages de celles qui favorisent le retrait.

Codage : au premier rang les postures du fil rouge qui incitent au retrait ;

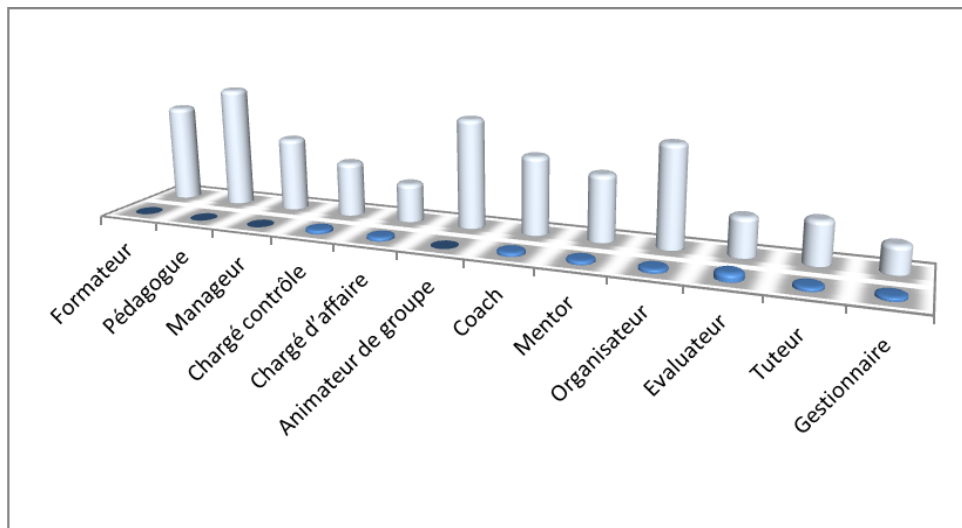
au second rang les postures du fil rouge incitatrices à l'engagement.

L'échelle des réponses est volontairement conservée afin de comparer leur rapport quantitatif.

¹³⁶ FR/Enq3-Q2

¹³⁷ ST /Enq2-Q7 – ST /Enq5-Q6b

¹³⁸ ST /Enq3-Q2



Graphique 29 : les postures du fil rouge qui incitent à apprendre

Majoritairement les stagiaires se sentent engagés vis-à-vis du fil rouge (17 sur 27)¹³⁹.

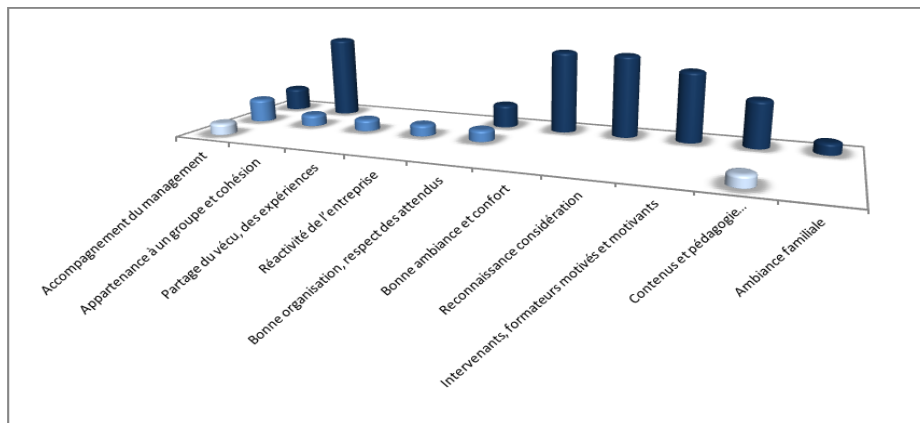
- Autres facteurs qui favorisent l'engagement en formation

Parmi les autres éléments favorisant l'engagement en formation (question ouverte), nous avons retenu les plus usités¹⁴⁰. Les éléments qui peuvent paraître cruciaux pour favoriser l'engagement sont multiples mais dépendent avant tout pour les stagiaires, du confort, du cadre dans lequel est dispensé le dispositif (locaux, ambiance, supports, accompagnement, vie de groupe, relations) ; le tout associé au fait qu'ils soient considérés, reconnus. Les fils rouges de leur cotés sont enclins à penser que l'accompagnement managérial est l'élément principal. Au travers de l'accompagnement managérial les fils rouges incluent la reconnaissance considérée comme un outil de management.

Codage du graphique ci-dessous : les éléments par valeur d'importance. Au premier rang vision des acteurs extérieurs, au second rang vision des fils rouges, au fond vision des stagiaires.

¹³⁹ ST /Enq5-Q6a

¹⁴⁰ FR /Enq2-Q11 – ST /Enq2-Q10 – Enq5Q8 – AC /Enq2-Q9



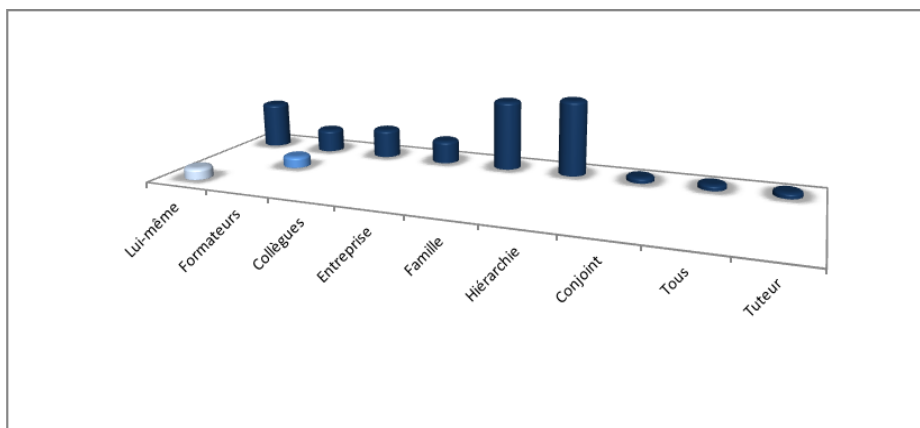
Graphique 30 : engagement en formation - éléments cruciaux - visions comparées

- Engagement au quotidien

Tous les acteurs gravitant autour du dispositif surtout s'ils disposent d'expérience peuvent apparaître comme déterminants dans l'engagement des stagiaires en matière de formation.

La question - pour qui les stagiaires sont le plus enclin à s'engager¹⁴¹ ? (sans plus de précision) - fait apparaître des résultats à peu près similaires. Le graphique intègre le cumul de l'ensemble des trois groupes.

Codage : en première ligne vision des fils rouges, puis celle des acteurs, au fond déclaratifs des stagiaires



Graphique 31 : envers qui les stagiaires sont le plus enclins à s'engager

¹⁴¹ FR /Enq2-Q13 - ST /Enq2-Q12 - ST /Enq5-Q10 - AC /Enq2-Q11

- Facteurs incitatifs à l'engagement auprès d'un individu

Un mode d'interrogation basée sur la méthode du sosie permet d'obtenir les facteurs qui incitent le stagiaire à s'engager aux cotés d'un individu¹⁴². Ces facteurs sont d'ordres comportementaux : sa passion, son mental, ses attitudes, le feeling auxquels s'ajoutent ensuite ses compétences, ses connaissances.

A l'inverse les facteurs qui incitent à fuir un individu sont : un mauvais feeling et certaines attitudes (flegme, insouciance). La position sociale et la réussite financière sont aussi des facteurs d'évitement.

Ci-dessous, nous avons repris le tableau des propositions liées aux façons de voir pour déterminer quels en sont les impacts en termes d'engagement ou de désengagement¹⁴³.

En adéquation avec les réponses des questions précédentes sur l'engagement vis-à-vis de la hiérarchie, cette dernière en fonction de ses attitudes est susceptible de favoriser tant l'engagement que le désengagement. Pour les stagiaires, c'est bien plus la façon de voir l'entreprise qui prime sur les autres facteurs en matière d'engagement.

	Visions des stagiaires		Vision des fils rouges		Vision des acteurs	
	Engag.	Désengag.	Engag.	Désengag	Engag.	Désengag
Aujourd'hui les façons de voir du stagiaire qui favorisent Engagement ou Désengagement						
L'entreprise	14		2		1	
Les compétences qui me sont demandées	13				1	
Le métier que je vais faire	11		3			
La place que je peux prendre dans le collectif	11		1		1	
Ce que l'on attend de moi	10		2		1	
Le rôle de la hiérarchie	10	1	2	1		
Les compétences que je pensais avoir	8		1			
L'engagement que je pensais avoir	8		1		1	
La reconnaissance à laquelle je peux prétendre	7		3		1	

¹⁴² ST /Enq2-Q14 a – ST /Enq5-Q12a – ST /Enq2-Q14 b – ST /Enq5-Q12b

¹⁴³ FR /Enq4-Q9 – AC /Enq4-Q9 – ST /Enq4-Q11

	Visions des stagiaires		Vision des fils rouges		Vision des acteurs	
	Engag.	Désengag.	Engag.	Désengag	Engag.	Désengag
Aujourd'hui les façons de voir du stagiaire qui favorisent Engagement ou Désengagement						
Les attitudes de mes collègues	7		2		1	

Tableau 22 : engagement désengagement et façons de voir - visions comparées

L'ensemble des résultats obtenus sur l'engagement sont diffus. Pour KIESLER¹⁴⁴, l'engagement est tout simplement le lien qui existe entre l'individu et ses actes. L'auteur considère l'engagement comme étant l'acte réalisé et non pas l'intention de. Ceci signifie qu'à partir du moment où il y a un acte, il y a obligatoirement engagement. Cela confirme le fait que tous les stagiaires se disent engagés. Puisqu'ils sont présents et puisqu'ils « font » ou « suivent » leur formation alors ils sont engagés. Il est donc possible d'être engagé tout en subissant une situation. Pourtant selon DUBOIS¹⁴⁵ pour être efficient l'engagement doit être réalisé dans un cadre de liberté, qui en fait, ici, est un sentiment de contrôle (MIAS et DUMONT, 2010).

L'engagement dépend de comportements antérieurs et se situe dans une continuité d'action cohérente. Aussi l'engagement déclaré est-il un véritable engagement ou s'agit-il d'une implication d'autant qu'un engagement peut être conscient et immédiat mais il peut aussi se faire par défaut, la prise de conscience se faisant alors plus tardivement ?

Selon BOURGEOIS (2014)¹⁴⁶ l'engagement n'est pas une qualité permanente mais concerne une finalité qui peut être le métier, la vie professionnelle, la formation ; un individu peut avoir des positionnements différents selon cette finalité et l'intérêt qui y est porté. L'engagement peut également être professionnel ou d'ordre comportemental (MIAS et BATAILLE, 2013) Notre enquête ne permet pas la discrimination de ces possibilités.

Toutefois, en ce qui concerne les raisons de l'acte, il s'avère que les raisons internes incitent à l'engagement, les raisons externes favorisent le désengagement (ici le comportement des hiérarchiques, des autres...). Auquel cas les individus s'auto attribuent généralement des

¹⁴⁴ Charles KIESLER cité par Livia CADEI – Domenico SIMEONE – Chiara SITA - Engagement professionnel en éducation et formation – 2013 - Page 33

¹⁴⁵ Nicole DUBOIS – UFR NANCY 2 - www.canal-u.tv/video/les_amphis_de_france_5/les_effets_d_une_procedure_d_engagement.3077

¹⁴⁶ Etienne BOURGEOIS – Dictionnaire des concepts de la professionnalisation – Pages 95 à 99

raisons internes socles de leurs actions. Parmi ces raisons internes, notons celle du modèle, sosie auquel l'individu souhaite ressembler ; ce qui corrobore les résultats obtenus : la personnalité du fil rouge, son attirance, l'image qu'il donne sont tout aussi importantes que ses compétences techniques. D'autant que majoritairement les stagiaires rencontrent au quotidien des individus auxquels ils n'aimeraient pas ressembler. Les notions identitaires et d'engagement sont liées et influent directement la professionnalité.

En ce qui concerne l'implication, probablement assimilable à l'engagement par la plupart des sondés, nous en retiendrons la définition donnée par MOWDAY¹⁴⁷ qui est la suivante : « *force générale conduisant l'individu à s'identifier et à s'engager envers l'organisation dans laquelle il travaille* ». Celle-ci est mesurable au travers de comportements traduisant deux types d'implication ; une première attitudinale liée à une forte croyance dans les buts et valeurs de l'organisation, une volonté d'exercer des efforts significatifs au profit de l'organisation, un fort désir d'en rester membre. Une seconde dite implication calculée ou comportementale liée à la perception de l'encouragement pour leur contribution dans l'organisation. Dans ces conditions, quelle crédibilité devons-nous accorder aux déclarations d'engagement des stagiaires ?

4.1-5 Points de tension

a - Points de tension dans l'activité du fil rouge

Les points de tensions ou activités paradoxales perçus par les fils rouges sont peu nombreux et concernent¹⁴⁸ :

- ✗ la diversité des profils de compétences et la diversité des profils stagiaires qui génèrent des tensions car leurs objectifs ne sont pas les mêmes. Les problèmes sont amplifiés par des profils et des comportements sociaux divergents ;
- ✗ la socialisation qui nécessite d'après eux une posture autoritaire ou hiérarchique ne relevant pas de leur mission.

Un fil rouge met en évidence deux types de stagiaires aux comportements différents, l'harmonie étant difficile à trouver.

¹⁴⁷ Rick MOWDAY cité par Caroline VAHE-HENNEQUIN Université Paris 1 Panthéon Sorbonne – Implication organisationnelle (site internet cergor.univ-paris1.fr/docsatelecharger/Articlevahe_hennequin.doc)

¹⁴⁸ FR /Enq6-Q5

- ✓ Le premier type est constitué de ceux qui situent le dispositif comme une voie de transmission professionnelle. Dans le but d'être opérationnels le plus rapidement possible, on leur transmet ce que les anciens ont mis des décennies à intégrer. En termes de relations tous se considèrent comme des futurs collègues, les intervenants font leur maximum pour transmettre ce qu'ils savent.
- ✓ Le second type est composé de stagiaires définis comme moins matures qui situent le dispositif comme une prolongation du système scolaire sans faire le rapprochement avec le débit qu'il y aura ensuite dans le monde professionnel et en perpétuant un comportement social lui aussi scolaire. Ici la relation aux intervenants est calée sur une image maître - élève avec les comportements qui s'y rapportent ;
- ✗ l'évaluation et l'aide post-évaluation pour les tensions que cela engendre sur le stagiaire. Ce point est évoqué par un fil rouge qui ressent un malaise chez le stagiaire lorsque celui-ci a « raté » une évaluation. La difficulté ne réside pas dans l'aide technique mais dans l'accompagnement du stagiaire dans son mal-être ;
- ✗ enfin un dernier fil rouge vit une tension au sens où ancien manager, il est aujourd'hui prestataire sans aucun pouvoir. Il a l'impression de ne plus être crédible devant des jeunes récemment voire pas encore embauchés.

b - Points de tension dans le dispositif

On retrouve parmi ces points la plupart de ceux déjà énoncés précédemment (freins et leviers) car outre leurs impacts sur l'activité des fils rouges, ils ont aussi des conséquences sur les acteurs entre eux¹⁴⁹.

Nous retrouvons donc toutes les disparités :

- ✗ liées aux profils ; différence de vécus, de niveaux de connaissances, de comportement social, de maturité... ;
- ✗ liées aux objectifs des uns et des autres (en parlant des autres acteurs).

Auxquelles s'ajoutent les aléas :

- ✗ engendrés par des attentes mal ou pas du tout spécifiées, par une méconnaissance des rôles de chacun ;
- ✗ générés par l'exploitation de l'usine qui fait que la gestion des problèmes en temps réel est prioritaire par rapport au dispositif de professionnalisation. Cela provoque des

¹⁴⁹ FR /Enq1-Q4 – FR/Enq5-Q3
PLQ Tome 1 – version K7.1

désorganisations dans le planning des intervenants, dans le déroulé pédagogique. Cela nourrit, notamment chez les nouveaux arrivants, le sentiment d'être relégué derrière une machine.

4.2 Analyse des entretiens

4.2-1 Ce que disent les stagiaires

a - Enjeux du dispositif et de la présence du fil rouge

Quelques stagiaires font part de leurs difficultés à bien cerner toutes les questions et surtout à y apporter des réponses, n'ayant pas le recul nécessaire. Tout est nouveau pour eux, la somme d'informations à assimiler est importante, elle ne facilite pas la réflexivité à laquelle on les incite. De plus il leur faut distinguer ce qui relève de théories de ce qui est de l'utilisable¹⁵⁰. Les enjeux perçus par les stagiaires ne dépassent pas généralement le cadre de leur environnement direct et sont définis en termes d'activités. Le fil rouge est là pour encadrer et éviter les dérives¹⁵¹, d'ailleurs le nom fil rouge est associé à une ligne rouge à ne pas dépasser. Mais le fil rouge est aussi positionné en intermédiaire entre les directions et les stagiaires sous un aspect défense des individus¹⁵². Il est perçu comme un formateur pluridisciplinaire toujours disponible qui assure un service une fois que le formateur est parti et au moment où le stagiaire se pose réellement des questions. Sans le fil rouge ces questions ne seraient pas posées ou resteraient sans réponses. Le fil rouge a un but d'efficience de la formation, dans l'objectif que l'agent soit plus efficace¹⁵³.

Seul Stag54, âgé d'une trentaine d'années, en reconversion utilise le terme d'accompagnement dans le sens où le fil rouge est là en soutien de ceux qui, comme lui, sont replongés dans cet univers qu'il juge très scolaire de part sa durée et de part son aspect formation.

¹⁵⁰ Stag6 - Stag52

¹⁵¹ Stag48

¹⁵² Stag49

¹⁵³ Stag55

Stag48 fait lui aussi référence à ce côté scolaire provoqué par les modes d'évaluation. La présence du fil rouge crédibilise le dispositif en le recentrant sur son caractère professionnel. Au-delà des évaluations, le côté scolaire est avant tout généré par le comportement de certains jeunes stagiaires « *Justement par rapport à certaines personnes qui étaient plus jeunes, je trouve qu'ils avaient un comportement un peu léger au sens où on est plus dans le milieu scolaire. C'est plus une obligation on est au travail, justement que le fil rouge est là pour...on nous dit bien que c'est plus scolaire mais on sent que parfois il y a des dérives qu'il faut recadrer. Moi j'ai trouvé plus scolaire que professionnel* ».

Enfin Stag52 fait part d'une discussion avec son hiérarchique mentionnant l'impératif de mener l'ensemble de la promotion vers les objectifs visés d'où la présence du fil rouge.

b - Fonctions et missions du fil rouge

Les stagiaires n'arrivent pas à définir exactement les missions du fil rouge, allant de coaching à manager. Il accompagne, aide, supervise, chapote¹⁵⁴ l'ensemble de la formation.

c - Profil idéal du fil rouge

Les stagiaires n'envisagent pas que ce soit quelqu'un d'extérieur à l'entreprise, même s'ils se refusent au fait qu'un fil rouge interne puisse véhiculer ou imprégner les valeurs de l'entreprise, il en est porteur et cela est important.

d - Leadership du fil rouge

Stag50 confère au fil rouge une position de juge, une position de pouvoir qui assoit son autorité.

e - Pratiques de socialisateur du fil rouge

Le fil rouge est positionné comme une étape intermédiaire avec la hiérarchie, c'est à lui de tirer la sonnette d'alarme auprès des individus avant que des informations n'aillent aux oreilles de la hiérarchie. Pour cela, on lui demande d'impliquer les stagiaires au respect des consignes¹⁵⁵. Mais la socialisation de certains est à faire discrètement, individuellement. De

¹⁵⁴ Stag54

¹⁵⁵ Stag54

ce fait, tous ne perçoivent pas la portée de ce rôle et des stagiaires¹⁵⁶ ont l'image d'une personne qui surveille les agissements.

Au-delà de cet aspect surveillance, le fil rouge apporte un aspect qualité et efficacité à la formation en cadrant les différents intervenants autour des objectifs¹⁵⁷ et en organisant la formation (cela rejoint les enjeux initiaux de sa présence).

f - Le fil rouge en tant que modèle

Stag50 considère que le fil rouge n'a pas à servir de modèle ; les règles de vies ne sont pas à suivre mais sont à être édictées sous une forme similaire à un cours théorique. De toute façon les règles qui sont du comportement ne relèvent pas de l'entreprise mais de la vie extérieure. Nous notons au travers des entretiens deux types de socialisation, la première concerne les règles de vies en communauté et une seconde relative au monde de l'entreprise, au monde du travail dans lequel les jeunes issus de l'école ont du mal à s'intégrer, à se projeter. Stag48 croit que les jeunes en sont à refuser ce monde de la génération de vieux.

Stag55 pense que les jeunes d'aujourd'hui ne se sentent redevables de rien envers leur employeur d'où leur comportement.

Le fil rouge est défini comme un manager, comme un guide plutôt que comme un modèle d'autant que parfois sa conduite n'est pas toujours en cohérence avec ses dires. Stag49 l'assimile à un père qui éduque sans pour autant être un modèle. De plus, pour être modèle il faut adhérer totalement aux valeurs que l'on valorise, donc ici celles de l'entreprise.

g - Postures incitatrices à l'engagement en formation

Aucune posture n'a vraiment d'incidence sur l'engagement en formation qui relève avant tout du stagiaire. Ce qui repousse, c'est avant tout le ressenti que le fil rouge fasse des comptes-rendus sur la vie dans le groupe ou sur les individus. Pour Stag48 cela est vécu comme une atteinte à la vie personnelle.

h - Rapports à la professionnalité du stagiaire

Nous avons tenté de questionner les stagiaires au sujet des compétences de type soft-skills dont l'action du fil rouge pourrait favoriser le développement chez eux. Étonnement, c'est au cours de cette partie que les stagiaires énoncent des fonctions du fil rouge.

¹⁵⁶ Stag55 – Stag50 – Stag49

¹⁵⁷ Stag52

Les domaines communication et relationnel sont les premiers cités par plusieurs stagiaires¹⁵⁸ qui y voient une compétence de savoir-être.

Le fil rouge valorise ce qui est en lien avec le collectif en lui donnant de la cohérence, en l'animant comme on anime une grande famille. Dans ce collectif, le relationnel est prépondérant, il est associé à la réflexivité sur ses agissements, ce que beaucoup ne savent pas faire¹⁵⁹.

Quelques stagiaires¹⁶⁰ considèrent qu'on leur apprend à travailler ensemble, à se respecter quelle que soit leur position sociale dans l'organisation, notamment en tenant des rôles qui peuvent être inversés selon les situations de travail, mais ce n'est pas pour autant du travail collectif. La constitution d'un réseau professionnel interne va également dans le sens de ce travail en commun¹⁶¹.

Le thème du travail en collectif (ou plutôt en coopératif) ne peut être abordé sans que soit évoqué l'aspect socialisation qui est prégnant dans le discours des stagiaires. C'est pour cela que « savoir me comporter en équipe » est décrit comme ce qui paraît important et valorisé¹⁶². Sur l'aspect socialisation les stagiaires sont divisés. Certains¹⁶³ jugent impératif l'action du fil rouge sur ce champ au regard du comportement de quelques-uns sortant de l'école.

4.2-2 Ce que disent les managers

a - Enjeux du dispositif et de la présence du fil rouge

Les enjeux ne sont pas franchement affichés ; pour Man1 il s'agit avant tout de garantir un niveau à la sortie du dispositif associé à une homogénéité. A priori il est difficile, vu du terrain, de savoir si c'est un changement qui a provoqué la mise en place du dispositif ou si c'est le dispositif qui a généré un changement. Auquel cas on aurait conçu ce dispositif à partir de ce que l'on pensait des besoins des nouveaux arrivants. Il est évident qu'il y a un changement de génération et de comportement¹⁶⁴. De jeunes recrutés manquent d'autonomie et de sens de l'initiative au regard de leur professionnalisation. Ils sont dans une sorte de

¹⁵⁸ Stag54 – Stag48 – Stag52

¹⁵⁹ Stag54

¹⁶⁰ Stag49 – Stag55

¹⁶¹ Stag46

¹⁶² Stag54

¹⁶³ Stag50 – Stag48

¹⁶⁴ Entretien Man1 et Entretien Man2

passivité, dans une démarche scolaire axée sur l'acquisition de connaissances et de réussite à l'évaluation. Le passage au monde professionnel et à la mise en œuvre des connaissances n'est pas toujours une préoccupation pour le stagiaire. Cela inquiète le pilote compétences que nous avons rencontré. D'autant que les managers sont souvent saisis de remarques des anciens qui attendent des nouveaux qu'ils viennent les questionner et sont surpris de ne pas l'être. Cela génère de la frustration et donne aux anciens une impression que ce sont eux, « les redevables ». Les managers mettent en avant la perte de cette notion de redevabilité de la plupart des nouveaux au regard de l'entreprise qui investit dans leur professionnalisation.

Sur un plan historique¹⁶⁵, le fil rouge avait pour mission d'assurer le suivi pédagogique. Cependant, depuis, le choix des fils rouge s'est fait en fonction des disponibilités ou par copinage¹⁶⁶ pour les prestations externes (agents en inactivité, anciens exploitants...).

Au fil des années, les buts et avantages liés à l'immersion d'un stagiaire dans un service différent du sien se perdent¹⁶⁷. Auparavant les stagiaires étaient immergés dans d'autres services et apportaient un regard novice et extérieur. Aujourd'hui le stagiaire va dans son futur service, sur ce qui sera ses futures activités. Cela arrange tant le service que le stagiaire qui ne voient qu'à court terme les gains de productivité procurés.

b - Missions et fonctions du fil rouge

La lettre de mission du fil rouge n'est pas explicite « *c'est clair que ce n'est pas clair !¹⁶⁸* », « *chacun se fait sa mission¹⁶⁹* ». Une des fonctions du fil rouge est d'établir un planning prévisionnel en assurant une cohérence et un suivi pédagogique, ce qui n'est pas évident car au quotidien nombreux sont les intervenants qui arrangent cet emploi du temps en fonction de leur. C'est cet aspect de suivi pédagogique associé au suivi gestionnaire qui prédispose à confier la mission de fil rouge à un formateur. Pour Man1 voici ce qui est demandé en plus au fil rouge :

- ✘ l'exemplarité dans ses comportements ;
- ✘ la réflexivité, le recul sur les situations pour s'extraire des positions locales en mettant en évidence les positions ou spécificité des autres unités. Ceci implique une

¹⁶⁵ Rencontre avec le pilote national de la mise en œuvre initiale du dispositif pour le parc nucléaire – Montpellier le 8/5/2014

¹⁶⁶ Entretien Man1

¹⁶⁷ Entretien Man2

¹⁶⁸ Entretien Man1

¹⁶⁹ Entretien Man2

connaissance de l'entreprise, de sa culture, de son histoire, de son organisation pour savoir par exemple où se trouve la compétence dont on a besoin ;

- * un très bon relationnel (*« savoir mettre de l'huile¹⁷⁰ »*) associé à une facilité de communication ;
- * savoir se positionner en socialisateur avant que n'intervienne la strate managériale qui *« elle est plus brutale¹⁷¹ »* ;
- * être un recours à la prise de décision. Bien que l'on attende cela d'un manager, il est difficile pour lui d'évaluer l'engagement du nouvel arrivant, aussi le fil rouge est pour ce manager, un précieux conseil.

- Le fil rouge chargé d'affaire

Man1 a des difficultés à définir si l'affaire que pilote le fil rouge en temps que chargé d'affaire est le dispositif ou est le stagiaire. Pour l'unité d'exploitation (MOA) il est évident que l'affaire est le stagiaire en matière de produit fini, habilité à travailler.

- Choix et évaluation du fil rouge

En ce qui concerne le choix du fil rouge, le manager reconnaît que le fil rouge était là avant son arrivée, aussi il a reconduit ce qui se faisait.

En fait le fil rouge est évalué sur un indicateur *« ... c'est celui avec lequel il n'y a pas de problème, quelque soit la raison¹⁷² »*. Le fil rouge a donc une entière liberté de manœuvre mais la hiérarchie n'a qu'une vision, celle de la face visible qui concerne l'organisation, les résultats aux évaluations. Une seconde face non visible qui est le travail sur le stagiaire, sur son côté humain, échappe totalement au hiérarchique qui y voit un surcroît de protection, de paternalisme au détriment parfois des exigences et de la rigueur. Le rôle de socialisateur du fil rouge est donc difficile à calibrer. Cette seconde face non visible est en conséquence non valorisable et non valorisée si ce n'est au travers de la satisfaction du manager à savoir les autres satisfaits.

c - Fil rouge et compétences soft-skills

Un aspect du changement de génération remarqué par les hiérarchiques, concerne l'individualisme. Les services sont demandeurs d'un travail sur le collectif, sur les compétences nécessaires à un travail coopératif. Mais la demande implicite n'est pas

¹⁷⁰ Man1

¹⁷¹ Man 1

¹⁷² Man1

formulée. Les services ne savent peut être pas comment aborder cette question. D'après Man2 il y aurait lieu de les aider en ce sens : mais « *à qui est-ce de le faire* » ? « *A-t-on les ressources et la volonté ne serait-ce qu'en temps pour analyser et formuler une demande* » ? Le lien quotidien entre le fil rouge et les services métiers demandeurs de compétences non techniques, est ténue voire absent.

Des évaluations post dispositif sur les effets de celui-ci pourraient être le déclencheur à la démarche, pourtant rien n'est prévu, pas même un bilan final autre que la traditionnelle et institutionnelle synthèse.

La question de ces compétences « soft » est pour Man1 une conséquence, un résultat des évolutions et non pas un objectif initial du dispositif.

d - Perspectives de mission

Nous souhaitons évoquer les évolutions de la mission du fil rouge, la discussion a bifurqué vers un autre aspect de l'accompagnement.

L'entreprise développe un e-learning de type encadré. L'encadrement est fait sur le lieu de travail par des collègues experts et compétents dans la discipline concernée par le thème du cours. L'expérimentation faite ne semble pas être une réussite. Les problèmes rencontrés lors des expérimentations sont liés à une constatation avérée, l'encadrement ne relèverait pas exclusivement de compétences techniques mais bien de celles typiques d'un accompagnement.

La démarche est en phase de réflexion.

4.2-3 Ce que dit le fil rouge

a - Enjeux du dispositif et de la présence du fil rouge

Pour le fil rouge le dispositif et l'action du fil rouge répondent à deux enjeux :

le premier à l'échelon national est lié à la perte des savoirs, des savoir-faire et de l'expérience, causés par les départs des anciens. Certes ils ne seront pas remplacés « *par un coup de baguette magique* » mais il est important que les nouveaux aient « *les idées claires sur ce que l'on attend d'eux* » ;

le second est local, il est nécessaire d'assurer une coordination et une cohésion de l'ensemble du dispositif. L'organisation locale ne permet pas cela, d'où le recours à une personne qui manage l'ensemble.

b - Mission

La lettre de mission édicte le minimum technique à assurer, les grandes lignes de la mission. Chacun l'adapte en fonction de son expérience, de son intuition, de ses valeurs. Dans la mesure où la mission relève du vécu, faut-il en écrire plus ? Par exemple, comment rédiger le travail qui est fait autour du travail collectif ? Grâce à cette écriture minimum, le fil rouge dispose d'une liberté, d'une autonomie.

Certes il y a deux facettes à l'activité du fil rouge, celle visible et celle non visible, seule la première est valorisée. Cela engendre plusieurs profils de fils rouge en fonction de la face privilégiée. Certains y voient une mission RH, d'autres une mission plutôt psy, mais tous ceux qui envisagent la mission par une seule entrée essuient des déconvenues (retour d'informations des autres missions de fil rouge vers le fil rouge interviewé). La mission est un ensemble de plusieurs composantes, elle s'apparente à celle d'un chef de projet qui pilote plusieurs corps de métiers.

Par contre le fil rouge n'est ni paternel, ni tuteur, ni compagnon, il se situe plus près du coach, de l'entraîneur.

c - Reconnaissance

Dans cet esprit d'autonomie, pourquoi faudrait-il que le manager du fil rouge sache ce qui se passe au sein du dispositif ? Pour avoir sa reconnaissance ? Etre écouté par le management, pouvoir donner sa vision est une reconnaissance suffisante de l'institution. Au-delà de la reconnaissance il y a la satisfaction. La satisfaction consiste à avoir fait tout ce qu'il fallait faire pour que le jeune soit intégré, pour que lui aussi soit satisfait. Même si parfois la démarche utilisée pour y parvenir est en dehors des critères de qualité, ce qui compte c'est la finalité : le stagiaire.

d - Profil idéal

Le profil idéal est celui d'un formateur qui a un vécu préalable au sein de différents services techniques, si possibles transverses. Il est imprégné de la culture de l'entreprise et de ce que l'on appelle la nucléaire attitude. Il semble inimaginable de prendre un fil rouge qui soit extérieur à l'entreprise et qui n'ait pas une bonne dizaine d'années d'ancienneté.

e - Pratiques

Le fil rouge ne chemine pas avec le stagiaire, il balise l'itinéraire de ce dernier grâce à son vécu, à son expérience et ceci quel que soit le chemin ; ce qui compte c'est d'atteindre

l'objectif. Parfois les orientations prises déplaisent, mais de nombreux stagiaires ne sont pas matures alors il faut utiliser des voies détournées, jouer une partie à plusieurs avec le groupe notamment. Oui, le fil rouge est la ligne rouge à ne pas dépasser (reprise de l'expression d'un stagiaire) mais la ligne ce n'est pas que le règlement ; le fil rouge déplace et module cette ligne rouge au regard de sa perception de la gestion du groupe. Ses choix sont pris en fonction de la finalité et de la philosophie du dispositif. Il se qualifie de manager de la formation avec pour mission de débroussailler au préalable avant que le management du stagiaire n'opère.

4.3 Interprétations des résultats

Nous avons sollicité plusieurs points de vue : celui de plusieurs groupes de stagiaires au cours de suivis longitudinaux, celui d'acteurs présents lors de nos observations, celui de managers, celui de fils rouges.

Le fil rouge est au centre de multiples attentes. Certaines sont définies dans une lettre de mission « exsangue » (Entretien/Man1 - Entretien/Fr7).

4.3-1 Sous quel angle aborder les attributs du personnage ?

La difficulté de désignation des attributs du fil rouge relève peut-être de l'organisation des métiers dans l'entreprise. En effet les démarches formation sont attribuées à des services formation ; les démarches compétences relèvent principalement des services RH. Doit-on imaginer que l'approche professionnalisation relève d'un troisième type d'acteur, en mal d'être identifié notamment au regard de son service d'appartenance ? Le fait de nommer « fil rouge » le personnage à qui l'on confie la mission fait apparaître la difficulté, pour l'environnement professionnel, d'un rapprochement avec les métiers et services opérationnels repérés jusqu'à aujourd'hui.

Plusieurs éclairages sont possibles pour aborder notre interprétation :

- ✘ en admettant que les activités du personnage relèvent de postures complémentaires à un métier. L'analyse des documents contractuels laisse pressentir des postures de base : celle de formateur, celle d'organisateur du quotidien, celle de chargé d'affaire, auxquelles il est possible d'adjoindre celles nécessaires à une professionnalisation en nous inspirant des écrits de JORRO et WITTORSKI (2013) ;
- ✘ en envisageant qu'il s'agit d'une posture complexe à facettes multiples (BIEMAR – CASTIN, 2012). Quelle est alors cette posture référente ?
- ✘ En postulant que la mission du fil rouge s'apparente à une mission d'accompagnement résultante de notions en tension comme l'écrit PAUL (2012, p. 252).

En interne à l'entreprise, la mission est confiée à des formateurs ; or dans les données collectées, les activités de formateur sont rarement évoquées. Cela peut sous-entendre que la mission de fil rouge est accrochée à la fonction de formateur par ce que l'on se représente du statut, des postures d'un formateur. Plusieurs hypothèses sont alors envisageables.

Soit la mission est dédiée à des formateurs parce que ceux-ci sont par principe pédagogues. Une éthique de pédagogue pourrait correspondre aux exigences et aux fondements de chacune des postures demandées au fil rouge. Toutefois être pédagogue se rapporte à une notion fourre-tout, équivoque car « *trop limitative et trop vague à la fois (AVANZINI, 2015, p.9)*».

Soit la professionnalisation requiert une nouvelle pédagogie du fait qu'elle s'adresse à des adultes. Devrions-nous explorer la voie de l'adultagogie d'AVANZINI (2015) ? Ce que l'on demanderait aux formateurs à qui l'on confère des compétences pédagogiques, c'est d'adapter leurs agirs aux adultes et au développement de leur professionnalité. La demande implicite que nous ressentons concernerait-elle à la fois le produit du dispositif (le stagiaire et sa professionnalité) et à la fois le formateur dans ses pratiques (rupture avec le traditionnel) ?

Pour nous extraire de ces considérations, nous postulons que la situation observée est celle d'un accompagnement à la professionnalisation. Pour nous démarquer des travaux actuels, pour nous affranchir d'une entrée exclusive par les métiers, postures, démarches, relations, mais pour conserver l'aspect complexe de la situation (PAUL, 2012 - CLENET, 2015), nous aborderons les attributs du fil rouge, au travers d'un système à cinq composantes et de leur articulation :

- ✘ les fonctions opératoires et postures caractéristiques du fil rouge ;
- ✘ les champs d'activités du fil rouge ;
- ✘ les compétences singulières (distinctes de celles inhérentes aux fonctions et postures).
- ✘ Les compétences transverses ;
- ✘ les points de tension.

Puis dans une synthèse, nous mettrons en lien ces composantes au regard des fonctions de l'accompagnement, nouvelles fonctions en lien avec la professionnalisation.

4.4 Fonctions opératoires et postures caractéristiques

4.4-1 Fonction organisation

a - Organisation du dispositif

Le dispositif de professionnalisation est un dispositif long regroupant l'équivalent de plusieurs stages. Si l'on peut imaginer qu'administrativement les contraintes soient simplifiées¹⁷³, sur le plan de la cohésion et de la coordination, les choses sont différentes car la session de plusieurs mois intègre plusieurs dizaines de formateurs, d'intervenants, de prestataires, l'utilisation de multiples locaux, des visites sur le terrain...

Depuis quelques années les services connexes à la formation se sont réduits, de ce fait de nombreuses tâches sont reportées sur les formateurs. Cette fonction d'organisation interdépendante avec celle de la logistique va de l'élaboration de l'emploi du temps au suivi législatif et administratif des individus, jusqu'aux tâches d'intendance nécessaires au confort quotidien des stagiaires, des intervenants, des prestataires. Tous les acteurs attendent une organisation sans faille, facteur incitatif de leur engagement.

b - Organisation des modalités d'apprentissage

Les phases essentielles à un apprentissage sont à organiser localement. Le recoupement des alternances, la liaison entre les théories et les pratiques, l'harmonisation entre cours en salle et visites sur le terrain, la répartition entre interventions des formateurs et interventions des tuteurs, les moments de transfert des connaissances, impliquent un régulateur. La recherche de cohérence nécessite la présence de celui qui permet au dispositif de s'adapter aux aléas du quotidien, d'assurer l'articulation de l'ensemble, de donner vie aux phases essentielles.

Le dispositif de professionnalisation est en phase d'industrialisation, ceci en vue de gain d'efficacité. Désormais les formations sont régentées, instrumentées dans toutes leurs composantes, mais entre contraintes nationales et contraintes locales, il est nécessaire d'avoir un élément de liaison, un élément de souplesse.

¹⁷³ Auparavant le stagiaire suivait plusieurs stages en plusieurs endroits géographiques, avec des stagiaires différents lors de chaque stage. La difficulté résidait principalement dans la gestion des inscriptions, dans l'organisation des déplacements et de l'intendance. En fonction des programmations locales, la chronologie, la cohérence des objectifs, ... n'étaient pas toujours assurées.

4.4-2 Fonction de garantie

Les notions de responsabilité sont prégnantes, le fil rouge s'affirme en termes de garantie, notamment au titre de l'assurance qualité.

a - Garantie d'un dispositif adapté aux finalités

Dans un contexte d'éthique professionnelle, le fil rouge organise des espaces de réflexion en groupe, il éveille la co-responsabilité du stagiaire. Entre formation et terrain, il fait émerger la construction d'une économie de la connaissance dynamique et compétitive fondée sur la cohésion. Les notions d'éthique chères à l'entreprise ne sont guère intégrées dans l'ingénierie de formation car relevant plus d'un management direct que de contenus pouvant être déclinés en objectifs pédagogiques. Le fil rouge est là pour promouvoir et éclairer ce qui lors de la mise en place du dispositif était désignée comme la nucléaire attitude ; concept qu'il est difficile de traduire sauf à l'assimiler à une sorte d'attitude interrogative et responsable.

En complément de la fonction précédente, le fil rouge est sur un plan organisationnel et logistique, la boucle de retour vers le management auquel il assure que le dispositif n'est pas improvisé et que le quotidien est bien conforme à ce qui a été prévu. Il rassure l'entreprise.

b - Garantie de résultats en sortie de dispositif

Compte tenu du prix de la formation, l'objectif de l'entreprise est que chaque stagiaire soit apte au service. Le stagiaire quant à lui aspire à ce que tout soit mis en œuvre pour sa réussite. Le manager du fil rouge lui confère une grande autonomie mais réclame, en retour, la certitude que tout s'est bien passé. Le fil rouge garantit l'ensemble de ces résultats.

- Garantie de régularité quels que soient les entrants

Le niveau des entrants du dispositif évolue, le dispositif lui se rigidifie sous l'effet de son industrialisation, mais l'objectif de sortie est toujours le même. C'est là une des fonctions du fil rouge, faire en sorte que le niveau en sortie de dispositif, attendu par les managers soit constant. Pour y parvenir il dispose de peu de leviers. Il est en relation avec les managers mais ne possède pas un véritable pouvoir, son leadership ne peut être que pédagogique. Il est d'ailleurs reconnu pour cela. Ses outils de travail sont la médiation, l'explicitation, la pédagogie du sens.

- Garantie de validité des évaluations

Sa mission se termine au seuil de sortie du dispositif, mais ayant accompagné les stagiaires pendant plusieurs mois, il est capable de déterminer quel type de professionnel sera un stagiaire ; il peut pressentir si le conformisme d'un stagiaire est accepté ou s'il est joué. Les évaluations réalisées au cours du cursus sont des prises de vues instantanées qui ne reflètent pas toujours ce que le fil rouge perçoit, pressent. Il garantit la professionnalité en devenir auprès du management notamment en ce qui concerne les compétences autres qu'expertes.

- Garantie d'adhésion des stagiaires

Dans ce type d'industrie, les contraintes liées aux environnements sont telles que l'exercice du métier, dans son aspect des savoir-faire peut être considéré comme relégué à un second rôle. Le fil rouge gère les crises d'illusions professionnelles, entre place assignée et place revendiquée. Il accompagne les transitions entre les aspects identitaires, d'entreprise, de métier, et les aspirations personnelles avec pour objectifs : garantir la réussite et l'adhésion des stagiaires.

4.4-3 Posture de leadership manager

Le fil rouge n'est positionné dans aucune ligne hiérarchique, ni celle de l'organisation du service formation, ni celle de l'organisation de l'unité d'exploitation où se déroule le dispositif. Cependant, bien qu'il ne soit pas dans un statut de pouvoir, il est ressenti par les stagiaires comme tel. Son externalité lui permet des relations libres avec la hiérarchie locale ce qui lui confère un certain pouvoir indirect.

Son action est portée sur le présent ; il doit convaincre, fédérer, montrer le chemin à suivre, entraîner. Il est un véritable leadership ; sa posture est confortée par des critères subjectifs relevant de caractéristiques de personnalité identiques pour la plupart à celles requises d'un manager. Il manage deux pôles ou deux affaires indissociables : le dispositif et le stagiaire.

a - Management du dispositif

Le management du dispositif établi sur une anticipation des situations, n'est pas de type tranché et relève d'un certain art. Le fil rouge conduit l'action en fonction de la décision qu'il prend et en même temps l'action vient nourrir et conforter la décision prise. La posture de leadership est double, incitatrice à l'action et en même temps réductrice en posant des contraintes ; cela correspond au principe de la rétroaction mixte d'un système non linéaire typique des organisations apprenantes (THIETART et FORGUES, 1996).

La posture de leadership permet d'assurer une présence, une crédibilité qui incite au respect de l'organisation prévue et évite un dispositif chaotique. La promotion étant un groupe, le passage à l'action collective n'est pas possible sans un manager, sans un leader. Le fil rouge offre une stabilité ainsi qu'une garantie à l'entreprise. La posture participe à la fonction de garantie.

b - Management du stagiaire

Sa posture médiane entre leadership et manager dépourvu de pouvoir de sanction lui permet de montrer le chemin à suivre tout en tolérant des erreurs de parcours ; elle constitue un repère pour le stagiaire. Le fil rouge accepte les erreurs de parcours au titre de la pédagogie, néanmoins il fixe les limites à ne pas dépasser. La posture de leadership associée à des compétences de rigueur, d'explicitation, est signifiante de fermeté et non d'autoritarisme. Le fil rouge est ainsi le garant d'une socialisation professionnelle acceptée plutôt que subie.

c - Posture de leadership et tensions

Dans un concept d'accompagnement, la posture ne semble pas générer de points de tension particuliers au regard de la mission. Les seules tensions décelées sont propres aux fils rouges qui se refusent à revêtir un rôle de leader. La posture n'est pas incompatible avec le principe de l'effacement au profit du groupe ou du stagiaire. Le point fort du leadership est justement de décider à quel moment il intervient et à quel moment il reste au second plan.

4.4-4 Posture d'évaluateur

Le terme évaluation englobe des actions de contrôle ou des actions d'évaluation.

a - Contrôle du dispositif

Les actions de contrôle sont permanentes et concernent la conformité du quotidien par rapport à ce qui est prévu lors de la phase préalable d'organisation. Parfois les contrôles se transforment en évaluations du fait qu'en cas de non-conformité, le fil rouge valorise l'écart par rapport à l'attendu afin de prendre une décision adaptée. Les contrôles de conformité sont alors associés à des évaluations de l'efficacité et de la pertinence des décisions, à la validation des choix organisationnels dont les résultats iront forger l'expérience du fil rouge et seront intégrées dans ses actions futures. Toutefois tant les stagiaires que certains fils rouges assimilent ces actions de contrôle à des jugements.

b - Evaluation des stagiaires

Les évaluations relatives aux stagiaires sont de deux ordres.

Les premières sont liées aux apprentissages. Les évaluations de capacités ou de compétences sont déterminées à partir d'objectifs à atteindre. La plupart sont réalisées par un outillage informatique et par le formateur en charge du thème. Le rôle d'évaluateur du fil rouge se situe donc principalement sur l'aide pré ou post évaluation. L'aide est soit directe soit méthodologique, en ce sens elle s'apparente à du coaching.

Il y a aussi une évaluation plus subjective autour des attitudes et des comportements du stagiaire. Cette dernière modalité d'évaluation reste discrète, sous silence, hormis pour les situations où un stagiaire dépasse une limite, un seuil qui est celui de l'acceptabilité. A ce moment ce sont les réactions provoquées par le franchissement de la « ligne rouge » qui autorise le fil rouge à formuler son opinion et à utiliser son devoir d'alerte. Ce dernier point relève plus du jugement que de l'évaluation, car les éléments fondamentaux d'une évaluation (critères, seuil, indicateurs...) ne sont pas définis.

c - Posture d'évaluateur et tensions

Il est évident que la posture d'évaluateur est indissociable d'une posture managériale, ce qui peut paraître paradoxal dans une mission d'accompagnement. La posture d'évaluateur est parfois source de tensions pour les fils rouges qui ont du mal à se positionner (relation de camarade avec le stagiaire, refus de leadership...).

La vision de l'évaluation est tributaire des réminiscences scolaires qui imprègnent l'individu. Cela semble plus prégnant chez les fils rouges qui ont quitté tôt leur parcours scolaire. A ce malaise s'ajoute celui causé par le fait que le fil rouge évalue le stagiaire qui sera son futur collègue voire son futur voisin de palier. Le fil rouge subit donc un chantage affectif et diffus, aussi le vécu de la posture est tributaire de compétences de communication et d'explicitation.

4.4-5 Articulation des fonctions et postures

a - Fonction organisation et fonction garantie

Une bonne organisation est la garantie de l'optimisation des ressources et des moyens nécessaires à l'obtention des résultats attendus. Ce couple de fonctions assure la mise en œuvre de modalités réfléchies, non improvisées, intégrant le retour d'expérience des

promotions précédentes et sont le gage d'un confort libérant l'ensemble des acteurs d'un grand nombre de contraintes. Ce confort est propice aux apprentissages.

b - Fonction organisation et posture de leadership

L'organisation est bâtie autour de principes de fonctionnement propres à l'entreprise, les nouveaux arrivants en ont souvent une vision décalée. Ils ne se comportent pas, ne se conforment pas comme le font les agents imprégnés de la culture d'entreprise. Le fil rouge se conduit ici en meneur, en leader, guidant le groupe au respect de ce qui est prévu. Les fils rouges qui sont d'anciens managers sont ceux qui vivent le mieux leur mission. Les fils rouges qui pensent contradictoire la posture managériale avec la notion d'accompagnement ou qui ne sont pas préparés à ce qui correspond à un statut de cadre de l'entreprise sont obligés d'utiliser des artifices et des stratégies de substitution qui sont soit la fuite comme par exemple en minimisant le temps consacré à la mission et en animant d'autres actions de formation en parallèle, soit la recherche d'une focalisation sur des aléas quotidiens nécessitant l'intervention managériale ; soit une quête de cautionnement de la part de certains stagiaires ; soit l'adoption d'un retranchement vers une posture paternaliste.

c - Fonction de garantie et posture d'évaluateur

Les contrôles et évaluations influent la fonction de garantie, ils valident l'organisation et se prolongent par des choix ou des décisions en lien avec la posture managériale qui elle-même consolide la posture d'évaluateur. Si les contrôles valident l'organisation, la posture d'évaluateur valide l'efficacité et la pertinence des contrôles adoptés.

d - Posture d'évaluateur et posture de leadership

La posture d'évaluateur associée à la posture managériale de leadership constitue un repère au stagiaire et lui permet de comprendre ce que l'on attend de lui, facilitant son positionnement. La posture d'évaluateur est importante, car elle fait basculer le stagiaire du monde de l'éducation avec ses perceptions associées d'arbitraire et de sanction fatidique, au monde professionnel où tout se joue dans une logique de gagnant-gagnant sur des critères préétablis et affichés. C'est une transition d'une évaluation ponctuelle de capacités (scolaire) à une évaluation permanente associant capacités, compétences, individu, jugement social.

L'échec d'un stagiaire est vécu comme un échec de l'organisation. L'entreprise qui investit sur un stagiaire a pour objectif la réussite de celui-ci, sans que cela ne s'apparente à une forme de laxisme. Un minimum est attendu, le stagiaire doit atteindre ce minimum ; si ce

n'est pas le cas, des ressources sont attribuées afin de l'aider à atteindre le niveau requis, le tout en s'appuyant sur les compétences pédagogiques du fil rouge.

e - Postures et reconnaissance du stagiaire

La représentation du fil rouge évolue au cours du dispositif ; rapidement la reconnaissance du fil rouge n'est plus recherchée par le stagiaire. Deux hypothèses permettent de commenter ou d'attribuer cette constatation. Hélas, notre instrumentation ne permet pas une validation de réponse.

- * Le stagiaire ne confère pas une légitimité au fil rouge pour exercer une reconnaissance (JORRO et WITORSKI, 2013, p. 19), alors que ce dernier est à même de mesurer son investissement. Est-ce du fait que le fil rouge par sa permanence a vécu l'intimité de la montée en professionnalité du stagiaire et sa transformation identitaire ? Est-ce du fait qu'il est le vecteur appariteur de désillusions en termes d'identité, d'espérances ? Est-ce un phénomène de rejet du fait que sa présence est vécue comme une surveillance ? ... ?
- * Le fil rouge a rempli sa mission au sens où le stagiaire se considère comme un collègue. Celui-ci n'a donc pas à attendre en retour une sanction (positive ou négative) comme dans les dispositifs dits scolaires dont la relation est de type maître/élève, comme dans les systèmes de récompenses incitateurs de type « Pavlov ». La satisfaction du travail bien accompli est ce que doit rechercher le stagiaire. Cependant faute de sanction affichée, édictée par un attributeur, la démarche bascule parfois dans une logique culturelle de culpabilisation typique du passé de l'entreprise (JOBERT, 2014).

Nous pouvons schématiser l'articulation des fonctions et des postures qui sont interdépendantes. Cet ensemble constitue les bases nécessaires aux activités principales du fil rouge liées à la professionnalisation qui vont concerner trois registres ou champs opérationnels : celui de l'individu (stagiaire), celui du collectif et celui du milieu intégrateur nommé unité (d'exploitation).

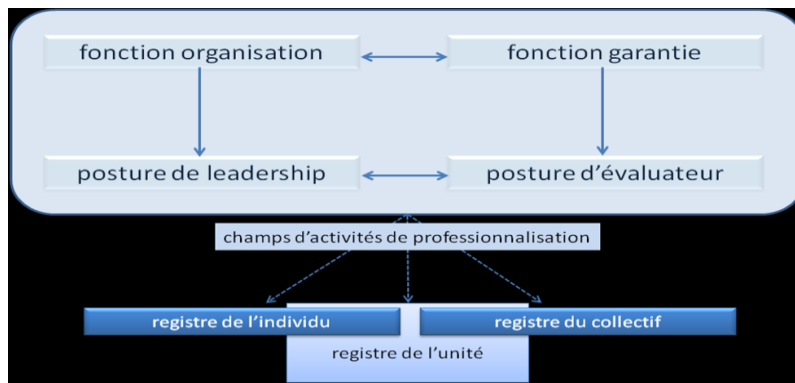


Schéma 9 : articulation des fonctions et postures

4.5 Champs d'activités du fil rouge

4.5-1 Registre de l'apprenant

a - Agencement du parcours de professionnalisation

- Elaboration du parcours de professionnalisation

Le dispositif est une alternance entre formations théoriques et formations pratiques, aussi les agirs des acteurs, des formateurs, des intervenants sont très différents. A l'intersection des modalités, des pratiques, le fil rouge assure une mise en lien, une interconnexion de tous à destination de la professionnalisation du stagiaire.

LE BOTERF (2007b) entrevoit la professionnalisation comme un parcours de navigation. Dans ce cas, un personnage dirige et personnalise les parcours, les pédagogies, les exercices, pour chaque stagiaire. L'ingénierie de professionnalisation est produite au quotidien et se fait pour partie en temps réel dans un parcours adapté selon une navigation à vue mais en vue d'un objectif : la professionnalité du stagiaire en sortie de dispositif. Pour cela le fil rouge saisit et profite de toutes les opportunités que lui offrent les situations en les adaptant au stagiaire. La construction de la professionnalité est indissociable d'actions sur les représentations professionnelles et sur les représentations identitaires du stagiaire.

- Adhésion du stagiaire au parcours de professionnalisation

Certains nouveaux embauchés fonctionnent selon un modèle affinitaire. L'entreprise n'est qu'un lieu de passage au jeune diplômé qui pense mériter mieux au regard de sa formation. En même temps, les savoirs des jeunes diplômés ne sont pas toujours utiles en comparaison des compétences demandées. A cela s'ajoute le fait qu'on attend parfois du jeune diplômé d'être un futur manager, rôle pour lequel il est bien souvent démuné au regard de son cursus universitaire. Au travers d'une recherche d'adhésion, le fil rouge tente de faire accepter qu'être dépositaire d'un cursus universitaire n'implique pas d'être compétent et il stimule le jeune diplômé qui est pris en étau entre une nécessité de s'intégrer dans un groupe où chacun l'observe, où il construit dès le départ sa crédibilité en tant que futur manager et entre l'obligation de se former sans décrédibiliser sa formation initiale. Cette adhésion est destinée à se transformer en engagement, condition requise à une professionnalisation.

b - Construction de la professionnalité

- Définition de la représentation d'un professionnel

Les notions de capacités, de capabilités, de compétences, sont confuses pour la plupart des nouveaux arrivants. Certains pensent pouvoir rapidement mettre la main à l'ouvrage, confiants de la suffisance des connaissances dont ils disposent. Les discussions informelles auxquelles nous participons mettent en évidence le désir chez les stagiaires d'intégrer le plus rapidement possible leur service d'affectation afin d'être opérationnels. Le souhait exprimé de s'attaquer au plus tôt à la connaissance du process de production est significatif du fait que le stagiaire considère l'apprentissage des exigences et des contraintes du métier comme secondaires. Or dans un milieu industriel complexe la pratique d'un métier ne peut se concevoir sans connaître les interactions aux autres corps de métiers. Dans un univers à hauts risques, pas question d'être mis en situation directement surtout pour s'exercer. Le passage du potentiel à la pratique n'est pas immédiat. La réalisation d'une activité est conditionnée par une habilitation délivrée par la chaîne hiérarchique au regard de l'atteinte des capacités évaluées lors des formations, consolidées aux vues de compétences transverses notamment celle à respecter les procédures. Le premier apprentissage est donc d'apprendre qu'on ne sait pas grand chose même en ce qui concerne le métier de base.

- Mise en mouvement d'une professionnalité

Au cours du dispositif le stagiaire découvre que son passé scolaire ne conditionne pas son avenir, que celui-ci est lié certes à son expertise mais aussi à sa connaissance des codes

culturels dont l'acceptation et la maîtrise affirment son positionnement et son rôle. Le stagiaire doit conjointement travailler sa zone de capacités et celle relative au mobile de l'activité afin de comprendre le pourquoi de l'activité (CLOT, 2011, p. 173). Ses futures compétences se bâtiront sur des savoirs organisationnels, sur des savoirs méthodologiques, sur des méta-savoirs, sur des savoirs contingents au collectif de travail, typiques au milieu qu'il découvre¹⁷⁴.

En nous référant aux concepts du genre et du style¹⁷⁵, il est possible de penser qu'il soit nécessaire pour le stagiaire de passer du style au genre pour ensuite reconstruire son style au sein du genre. Sauf que le premier passage du style au genre nécessite une acceptation pouvant dégénérer en opposition ou en rémission. Les contraintes théoriques perçues ou imaginées par le stagiaire peuvent engendrer les mêmes répercussions que CLOT définit comme une amputation de l'initiative. Le fil rouge opère alors sur les processus d'objectivation des itinéraires (BROUSSAL, 2013, p. 44), sur l'acceptation d'une professionnalité en construction.

- Construction d'une identité professionnelle

De nombreux jeunes cadres de formation universitaire sont destinés à remplacer des agents moins diplômés. S'il est prévu dans les principes du dispositif que les intervenants soient des managers, la réalité est différente. C'est avant tout l'expertise dans un thème qui oriente le choix d'un intervenant. Le stagiaire se retrouve à accepter des formations même si elles sont dispensées par des gens de la génération dite des boomers dont à peine 20% avait le baccalauréat (YOUNG, EFFRONT et RUAUX, 2014, p. 81). L'intervenant est alors un objet d'identification de la part du stagiaire. La difficulté à dissocier la compétence technique portée par un individu du comportement de l'individu n'est pas spécifique aux jeunes cadres. L'intérêt que porte le stagiaire à un thème présenté est souvent lié à la personnalité de l'intervenant. Il arrive donc qu'au regard d'un intervenant, le stagiaire pense être compétent, c'est le travail d'accompagnement du fil rouge de déplacer le regard du stagiaire de ce qu'il croit voir, vers la pratique professionnelle attendue.

Un autre paramètre lié à la constitution des promotions nécessite l'intervention du fil rouge. Pour un diplômé, être mélangé avec tous, au sein d'une formation commune est parfois vécu comme un déni de reconnaissance. Ici, le fil rouge a pour rôle de valoriser la situation et de

¹⁷⁴ J.M.BARBIER cité par Richard WITTORSKI – Formation Emploi n°101 - Page 107

¹⁷⁵ Yves CLOT cité par Marc DURAND – Apprendre au travail – Pages 24 et 25

mettre en évidence tous les bénéfices qu'un futur cadre peut tirer d'un moment qu'il n'aura probablement plus jamais l'opportunité de revivre.

c - Construction d'un professionnel réflexif

- Reconnaissance des compétences réflexives potentielles

Dans une entreprise à risque dont le principal objectif est une attitude interrogative afin de faire bien du premier coup, comment évaluer des compétences qui ne sont pas encore des compétences, car pas mises en situation préalablement ? Les formateurs évaluent exclusivement des capacités, cela ne suffit plus à l'entreprise. Les compétences potentielles comme la rigueur, la réflexivité sont à évaluer préalablement à la prise de poste. Il appartient au fil rouge de repérer et de formaliser cette potentialité, cette compétence à être compétent le moment voulu, au travers d'une appréciation globale. Ce que DE KETELE (2011a, p. 11) nomme l'intuition pragmatique.

- Construction de soft-skills

En sus des compétences repérées et référencées, de nouvelles compétences sont attendues. Ce point qui relève intégralement de l'implicite, du socialement correct, démontre les difficultés que rencontre l'entreprise pour effectuer la transition d'une formation traditionnelle à une professionnalisation. Auparavant, des écoles de métiers internes à l'entreprise formaient et formataient (socialisaient) les nouvelles recrues qui aujourd'hui sont issues directement du système éducatif. Il y a désormais un ressenti de lacunes, de manques, sans pour autant que l'on sache les évaluer, les définir exactement, car ces compétences ne se traduisent pas en termes de performances. D'ailleurs cette impression est-elle fondée ? Les individus interviewés ne peuvent pas affirmer que lors de leur recrutement ils étaient dotés de ces compétences non techniques qu'ils attendent des nouveaux d'aujourd'hui.

Cependant le fait que certains individus dans un groupe puissent révéler d'aptitudes particulières appréciées par le management, modifie les règles de reconnaissance quelles soient formelles ou informelles. Il est évident que la reconnaissance du travail réalisé (compétences hard) est amalgamée à celle du professionnel (individu) et à celle de son investissement (JORRO et WITORSKI, 2013, p. 13), ce qui probablement augmente l'impression d'un manque dans le registre de l'appréciation managériale qui parfois recherche la contribution du fil rouge sur le regard à porter envers un individu.

Mais qu'en est-il véritablement de ces compétences ? C'est tout autant ce qu'elles pourraient apporter en termes de performance, que les conséquences de leur absence dans l'ambiance de

travail qui donne corps à leur recherche. En effet c'est au travers du constat d'un manque de socialisation, d'une immaturité des nouvelles recrues que les services opérationnels attendent des compétences transverses, sociales, relationnelles, coopératives et un engagement dans le collectif.

Aucun travail de fond ne semble engagé sur ces compétences implicites, non formalisées. Il y a ni évaluation du manque, ni analyse du besoin, ni ingénierie destinée à les produire. Les domaines de responsabilité entre management des services opérationnels et services formation ne permettent pas pour l'instant de traiter « l'affaire de ces compétences soft-skills ».

Néanmoins, le fil rouge selon ses agirs favorise le développement de compétences sociales et relationnelles, il incite à l'engagement, à l'implication, à la motivation ; mais il peut en contre partie entraîner le stagiaire sur un mode de savoir nouveau : le savoir paraître.

4.5-2 Registre du collectif

Les activités concernant le collectif s'intègrent dans la démarche de professionnalisation au sens où au travers de ces activités s'installe un climat de confort propice aux apprentissages.

a - Socialisation

- Sociabilité

Cette activité est problématique pour de nombreux fils rouges, en particulier lorsqu'ils accusent de grandes différences d'âge avec les stagiaires devant lesquels ils se sentent désarmés.

Certains jeunes arrivants sont jugés comme de plus en plus immatures, vivant dans un monde virtuel. D'esprit critique, ils sont bien souvent perçus comme irrespectueux des personnes, des règles, des usages. Les comportements de ces jeunes provoquent des dissensions dans le groupe car nombreux sont les autres stagiaires ne comprenant pas ce qu'ils considèrent comme un manque d'éducation. Ces derniers taxent de laxistes, l'organisation et le fil rouge qui disposent de peu d'outils pour pallier au déficit de sociabilité. Le fil rouge a pour mission de faciliter l'intégration et la professionnalisation mais comment œuvrer quand un individu refuse les règles d'un monde qu'il a pourtant accepté de rallier ; comment agir quand l'individu n'accorde pas de crédit à l'organisation sociale qu'il intègre ? L'entreprise n'a pas pour vocation l'éducation cependant elle ne peut y échapper. A la socialisation professionnelle s'ajoute désormais, depuis l'affaiblissement des intégrateurs, la socialisation initiale (BOUTINET, 2012).

- Socialisation et identité professionnelle

Il est un autre aspect de la socialisation qui est celui des comportements vis-à-vis de l'organisation, de l'entreprise. Les embauches de diplômés universitaires avaient auparavant pour but de composer le corps de managers. Aujourd'hui ce n'est plus le cas ; nombreux sont les jeunes diplômés destinés à des fonctions autres que managériales. Parmi les embauches, on compte également des professionnels experts dans leur métier. Or les métiers en termes de savoir-faire évoluent vers des savoirs pour faire, vers des savoirs faire-faire. Les activités se situent davantage sur les phases amont (préparation) et aval (évaluation) du travail. Tout ceci nécessite des acceptations de la part de tous, concernant les représentations d'exercice des métiers.

L'entreprise souhaite impliquer l'individu mais en même temps impose des normes, des codifications, dilue les responsabilités, le tout concourant à des crises d'illusions professionnelles (WITORSKI, 2009, p. 22). Le fil rouge participe à une réappropriation par les individus de leur projet en valorisant d'autres aspects positifs que ceux escomptés afin d'éviter les positions de repli ou de contestation vis-à-vis de l'entreprise.

b - Construction et cohérence d'un collectif

- Construction du collectif

En plus du fait que l'unité entre les communautés de vie et les activités productives s'étiole (SANTELMAN, 2011, p. 13), l'entreprise renouvelle la majorité de ses effectifs ce qui représente plusieurs dizaines de milliers de personnes. La création des liens culturels ou tout au moins le maintien de ceux historiques qui ont fait la richesse de l'entreprise s'impose. Le dispositif permet une entrée autre que par le diplôme ou que par l'expertise. Tous, quelle que soit leur affectation future, suivent le tronc commun de professionnalisation véritable moyen d'acculturation.

Bien que les moments dédiés aux espaces de vie se raréfient à la demande des opérationnels, le fil rouge cimente le groupe, assure sa cohésion et met en place les ponts nécessaires à l'émergence des futures compétences coopératives. Il explique au moment opportun ce passé qui modèle le présent, sans dégoûter les jeunes et sans provoquer de rupture entre générations. Il est un vecteur de création de capital social.

- Cohésion du collectif autour de valeurs

Les profils, les origines, les expériences, les cultures des stagiaires sont hétérogènes. Leurs visions de l'entreprise, des métiers, sont des représentations imaginées depuis l'extérieur.

Tout dans l'entreprise, son organisation, son fonctionnement, le dispositif d'acculturation, est industrialisé. L'entreprise qui se veut humaniste éprouve le besoin de démontrer qu'au quotidien malgré les routines, les contingences, le comportement de tous repose sur des valeurs ; à leur arrivée, le premier personnage porteur de ces valeurs qu'appréhendent les stagiaires est le fil rouge. Les difficultés rencontrées par les stagiaires ont parfois valeur pédagogique au sens où elles constituent l'épreuve d'un référent commun utilisée par le fil rouge pour resserrer les liens du groupe.

- Incitation à l'engagement collectif

Le changement identitaire individuel s'envisage sur le long terme, au-delà de la durée du dispositif. Le fil rouge pose donc les bases de cette construction grâce à des outils comme l'engagement au travers d'un collectif, comme par la confection d'un réseau (GLEE , 2010, p. 71). Par son enthousiasme, le fil rouge joue le rôle de leadership nécessaire à l'engagement du stagiaire vers le changement (BROUSSAL, 2013, p. 43), vers sa professionnalisation ; il a la responsabilité de faire preuve d'un engagement communicatif, de développer une énergie hors du commun afin de construire une dynamique de volonté d'agir du groupe.

c - Management d'un collectif

- Collectif en devenir

Le rôle du fil rouge est centré sur un accompagnement collectif visant à favoriser les interactions sociales. Il gère le groupe afin de constituer une communauté de pratiques mais une communauté provisoire qui ensuite s'intégrera dans une communauté de pratiques plus vaste, celle du niveau de l'unité de production. L'intégration du groupe dans l'ensemble devra se faire sans heurt, dans une unité productive bien huilée. Le passage d'une communauté à l'autre se traduit pour certains stagiaires par la réussite à l'évaluation finale du module fonctionnement ou par l'obtention de l'habilitation ; ces épreuves sont souvent vécues comme des rituels autour desquels se perpétuent des rumeurs, des peurs.

Au travers de ses relations internes, le groupe forge ce que CLOT nomme son genre, mais ce genre doit coller à celui de l'entreprise. L'ensemble des stagiaires a tendance à définir de lui-même ce qui relève de l'erreur ; le dynamisme du groupe face à ce qui est vécu comme un carcan de l'entreprise est prompt à créer un genre à respecter différemment (CLOT, 2011, p. 186). C'est au fil rouge d'opérer la translation du genre construit par le groupe vers le genre relevant de l'unité. En termes d'acceptabilité, les indicateurs à la disposition des acteurs sont

bien souvent ceux d'un rappel à l'ordre suite au franchissement d'une limite, ceux de la constatation d'une marginalisation ou plus simplement ceux d'un mécontentement social (CLOT).

- Collectif coopératif

D'une façon indirecte, en valorisant les interactions entre les moments de formation et ceux passés en immersion dans les services, le fil rouge contribue à l'animation d'une dynamique dans les métiers qui permet de maintenir le capital compétences de l'entreprise.

Les compétences coopératives entre individus, entre métiers sont primordiales pour l'entreprise. Pour chaque agent, maîtriser sa tâche et comprendre son rôle dans l'organisation collective au travers d'une histoire commune est essentiel et formateur. Néanmoins l'industrialisation du dispositif, la difficulté à aborder le concept tend à extirper l'aspect construction du collectif, des missions officielles affichées du fil rouge.

- Fil rouge : le grand frère et l'aîné

Vivre en groupe, un dispositif industrialisé de plusieurs mois implique une énorme dépense d'énergie ; énergie pour supporter les autres, énergie pour maintenir un haut niveau d'activité ou au contraire pour refouler une activité désirée mais non conforme à la norme, énergie pour confiner ses émotions dans un milieu procédurier, énergie pour atténuer ses passions et ses ambitions, énergie pour dissimuler son passé ou ses représentations discordantes avec celles du groupe, énergie pour maintenir son image au sein du groupe. Tout ceci génère des tensions physiques, de l'agressivité. Il appartient au fil rouge de gérer, d'absorber, d'anticiper ces phases qui risquent d'affecter la cohésion et de miner l'efficacité de l'apprentissage voire d'être un problème.

La plupart des embauchés s'implantent géographiquement et entraînent leur famille dans leur projet. Pour certains stagiaires cela s'accompagne par l'apprentissage de responsabilités familiales. L'entreprise constitue un substitut de famille au sein duquel le fil rouge est alors le recours soit pour des conseils directs, soit pour inciter le stagiaire à chercher des solutions auprès de ses collègues. Le fil rouge crée les prémices d'une entreprise fraternelle, solidaire. Au-delà des aspects relationnels, l'évacuation des problèmes personnels libèrent le stagiaire de préoccupations nuisibles à l'apprentissage et lui permet de conserver une disponibilité émotionnelle pour faire face aux exigences de l'adaptation au groupe (SOREL, 2008, p.42). Le fil rouge est l'aîné indispensable au développement (PAUL, 2002, p. 48).

4.5-3 Registre de l'unité

a - Facilitation de moments de professionnalisation réciproques

- Valorisation des périodes d'immersion dans les services

Des périodes sur le terrain sont intercalées au sein de périodes plus théoriques, favorisées en cela par la proximité entre lieu de formation et lieu de production. Ces périodes d'immersion ont plusieurs objectifs dont les interprétations divergent selon les sites.

Ces moments vécus comme des moments de formation par les stagiaires sont en fait des moments d'échanges, supposés être formateurs également pour le milieu d'accueil.

Pour un service opérationnel, le fait d'intégrer un novice porteur de politiques, porteur de théories dispensées par le management peut être facteur de questionnement. Ce qui, par réaction dans le milieu d'accueil provoque une réduction des écarts entre prescrit et réel. Mais le stagiaire vise avant tout son intégration et se sent illégitime pour poser des questions dérangeantes. Pour certains, le travail s'apprend sur le terrain et non pas dans une salle de cours, le terrain est alors la référence et non l'écart ; pour d'autres cela démontre des incohérences de l'organisation sur lesquelles ils vont pouvoir naviguer.

Les périodes d'immersion sont aussi le moyen de démontrer la transversalité de certaines compétences que recherche l'entreprise, ce qui permet de susciter des espoirs pour l'avenir des stagiaires en termes de changement de métiers (au sein d'un emploi). Cependant, la participation aux journées de restitution de ces immersions nous démontre que les stagiaires ne prennent pas tous le recul nécessaire et ont tendance à se focaliser sur les aspects techniques (matériels) des interventions auxquelles ils ont assisté. La visée réflexive de la professionnalisation ne semble pas toujours atteinte où du moins elle n'apparaît pas.

La pression tant de l'entreprise qui souhaite une durée de professionnalisation la plus courte possible, que du stagiaire qui a hâte d'être opérationnel, font que les périodes sur le terrain ont tendance à être considérées comme de simples périodes de formation et à se réduire dans le temps voire à être supprimées sur certains sites. C'est au fil rouge de faire valoir l'importance de ces phases d'alternances tant vis-à-vis du stagiaire que vis-à-vis du service d'accueil et de les imposer, mais pour mener convenablement cette activité il risque de se positionner en réactivité à l'organisation.

b - Prospection et valorisation de l'expérience

- Reconnaissance de l'expérience

Pour être pertinentes, les présentations théoriques peuvent être dispensées par des managers, par des gens d'expérience. Malheureusement pour des contraintes d'exploitation il arrive aussi que ce soit les derniers arrivés dans les services qui sont désignés pour aller animer. Puisque ces derniers arrivés sont d'anciens stagiaires du dispositif, l'on pense dans les services que cela ne devrait pas leur poser de problème. C'est le fil rouge qui lors de chaque intervention doit indiquer le chemin pour tirer la quintessence afin que le stagiaire passe outre ses éventuelles réticences et tire un bénéfice de toutes les expériences même si celles-ci semblent ténues. En complément de ces moments organisés, le stagiaire doit accepter d'aller prélever à la source l'expérience des anciens. Or ces transferts intergénérationnels ne se font pas naturellement compte tenu de l'âge mais aussi compte tenu des différences culturelles (diplôme, image de soi, image de son diplôme...).

Si le transfert des savoirs est envisageable à partir de technologies, comment peut-on imaginer le transfert d'expériences, si ce n'est au travers d'un personnage ? En effet l'expérience fait appel à des compétences émotives, celles-ci se vivent en relations établies et nécessitent un facilitateur. C'est le moment de réflexivité sur le moment d'expérience vécue (LE BOTERF, 2007, p. 119) qui est favorisée par la mise en place d'une ingénierie dédiée.

- Révélation de l'expérience

Les actions relatives à la reconnaissance de l'expérience ne s'adressent pas uniquement aux nouveaux arrivants ; il est parfois nécessaire, lors des interventions, d'agir auprès des anciens afin qu'ils transforment leur vécu en termes d'expériences formulables et transférables. Le sens donné par les individus à l'expérience est orienté par le fil rouge qui se positionne en situation intermédiaire entre le sens donné par l'individu et le sens donné par l'entreprise.

- Transfert de l'expérience

Dans ce milieu industriel spécifique, les pressions externes sont pesantes. Elles ont des conséquences sur l'histoire des compétences. Les bonnes ou mauvaises pratiques relèvent de l'expérience collective qu'il faut assimiler. Le vécu des autres n'est pas exclusivement ce qui est arrivé aux collègues mais est une variable constitutive de la compétence que chacun doit intégrer en permanence ; à aucun moment le stagiaire ne stabilisera ses connaissances, ses pratiques.

L'histoire d'une compétence intègre son environnement mais aussi son contexte ; celui-ci dépend principalement de la perception de l'individu qui développe la compétence.

Tous ces éléments font du fil rouge le facilitateur du transfert d'expériences depuis les anciens ; le révélateur des situations qui constituent dès le moment présent, pour le stagiaire, une expérience à analyser puis à intégrer ; l'incitateur pour aller consulter au préalable des interventions, les bonnes ou mauvaises pratiques qui ont eu lieu, puis pour tracer après les interventions les éléments qui iront nourrir l'expérience pour les collègues.

- Management de l'expérience

Pour résumer, l'expérience est autant « *un acquis qu'un mode d'acquisition* (WITTORSKI, 2009, p. 42) ». Le management de l'expérience est concomitant à des compétences nécessaires pour lire l'expérience en contexte ; pour l'exprimer ; pour en assurer transfert, acquisition, mémorisation. Le management de l'expérience comme celui de la professionnalité, s'effectue vis-à-vis des nouveaux arrivants mais enrichit également les anciens en leur offrant des moments de réflexivité sur leurs pratiques en (re)découvrant leurs compétences et en les formalisant.

4.6 Compétences spécifiques du fil rouge

Le fil rouge évolue entre deux grandes fonctions : l'organisation et la garantie, en adoptant deux postures qui sont intimement dépendantes, celle de manager leadership et celle d'évaluateur. Son action concerne plusieurs registres : celui de l'apprenant et du développement de son professionnalisme, celui de la construction d'un collectif coopératif, celui du milieu d'accueil. Selon ses choix, il se positionne soit sur un accompagnement personnel soit sur un accompagnement collectif. Des compétences vont lui permettre de naviguer et d'agir avec souplesse entre les différents pôles et sont la clef de la réussite de son action. Certaines sont proches des compétences dites soft-skills, d'autres sont transverses. Le professionnalisme du fil rouge consiste donc en fonction des circonstances, de voguer d'une posture à une autre, d'un registre à un autre grâce à ces compétences dont l'une se fait évidente : celle d'anticiper pour décider là où il doit se positionner et selon quelle intensité. Son art consiste en un ajustage de curseurs correspondants aux fonctions, aux postures, aux registres, aux compétences particulières, à la manière dont un conducteur de process industriel ajuste en permanence les différentes variables de régulation à l'aide de curseurs potentiomètres.

4.6-1 Compétences de gestion de l'imprévu

Le fil rouge fonde une partie de ses activités sur des opportunités (parcours adaptés à chacun, révélation de l'expérience...). Ces situations exigent de lui une capacité à gérer les imprévus pour la résolution desquels il dispose de nombreuses stratégies. Toutefois ces événements attirent sur lui l'attention de l'organisation. Aussi la meilleure manière de gérer l'imprévu consiste à ne conserver comme variable imprévisible que le moment d'occurrence de l'événement (PERRENOUD 1999b, p.135). Le fil rouge se fixe alors des indicateurs qu'il consulte et contrôle en permanence. Cette lecture de précurseurs lui permet d'anticiper les événements pour lesquels bien souvent il a préalablement prévu une réponse adaptée qu'il suffit de mettre en œuvre en l'ajustant à la situation.

4.6-2 Compétences d'anticipation et d'analyse des risques

Le fil rouge est évalué par sa hiérarchie selon une fiche basée principalement sur des critères de conformité. Cela constitue la face visible de l'activité. L'autre face est sujette à une évaluation de la part de tous (MOA, MOE, acteurs, stagiaires, intervenants...) ; elle est fondée sur la subjectivité et repose sur un critère : que tout se passe bien !

En permanence et en fonction des situations, le fil rouge doit décider mais en anticipant de ce que peuvent être à plus ou moins long terme les conséquences ; sa crédibilité est sans cesse remise en jeu. Une inaction de sa part correspond aussi à une décision. Chaque décision présente une caractéristique qui est l'irréversibilité. Pour décider, il imagine les conséquences vis-à-vis du dispositif, des stagiaires, de l'ensemble des acteurs, et de ses objectifs. Il évalue l'efficacité, l'efficience, la pertinence de ses choix, le tout dans un système vivant donc aux limites flexibles toutefois délimitées par des seuils d'acceptabilité sociale. La compétence d'anticipation est associée à une capacité d'analyse des risques dépendante de son expérience et de sa sensibilité, ainsi qu'à une capacité projective.

4.6-3 Compétences pédagogiques

La mission de fil rouge est généralement confiée à des formateurs car on attribue aux formateurs des compétences pédagogiques. Cependant des fils rouges externes aux profils différents mènent à bien leur mission. Pour conduire une mission de fil rouge, être formateur n'est pas une nécessité, il est préférable avant tout d'être pédagogue !

Les compétences pédagogiques du fil rouge vont l'aider à aborder trois espaces : le sens, l'explicitation, la responsabilisation.

a - Pédagogie du sens

- Sens de la construction du dispositif

La pédagogie utilisée par l'entreprise relève de la pédagogie par objectifs. Mais devant la quantité de savoirs à transférer, il est nécessaire de donner du sens à cette pédagogie par objectifs pour ne pas tomber dans des cheminements scolaires, dans une accumulation de contenus.

- Sens de l'alternance

Le dispositif est une alternance où des visites de terrain, où des périodes d'immersion succèdent ou précèdent des périodes de présentations théoriques. Il s'agit d'un dispositif de professionnalisation professionnalisé au sens où les formateurs sont les gens des métiers qui viennent dans la salle de cours. Le fil rouge joue un rôle de maître d'œuvre à mi-chemin et à la jonction entre l'unité de production et le système formation.

Le fil rouge situe en permanence les activités, les liens entre théories et pratiques, entre pratiques et expériences, afin de donner une lisibilité du quotidien. En effet il n'est pas toujours évident de faire le rapprochement entre politiques et pratiques, d'autant que le travail réel est différent de celui qui devrait être et dont il est une partie¹⁷⁶. Souvent, entre le travail prévu et le travail réalisé un delta subsiste, des pratiques dites de fiabilisation, des procédures sont là pour réduire cet écart au maximum, d'où la nécessité de respecter les consignes. Au sein de dispositifs industrialisés, structurés, organisés, planifiés, le fil rouge apporte une composante humaine par sa présence en démontrant qu'il est possible d'appliquer et de respecter intelligemment tous les contingentements. Par son regard à la fois externe et interne au dispositif, le fil rouge apporte une intelligibilité (GOUDEAUX, 2012, p.119) à l'ensemble.

- Sens de l'histoire

Contrairement à la forme traditionnelle d'alternance, où monde de l'éducation et monde du travail sont bien dissociés et bien souvent sans recouvrement malgré quelques réunions et travaux en commun, il y a ce personnage qui assure la continuité et qui relie les phases de l'alternance. Le personnage perçoit les écarts entre théories et pratiques, comprend les

¹⁷⁶ Yves CLOT cité par Marc DURAND – Apprendre au travail – Pages 24 et 25

incohérences entre ce qui est dit du réel et ce qui est prescrit en intégrant un facteur primordial, celui de l'histoire de l'écart. Le fil rouge est un lien pédagogique et un lien historique. Lorsqu'un ancien traduit une compétence actuelle, subsiste la possibilité que le stagiaire adopte la solution comme une finalité, le fil rouge est là pour retracer la genèse de la situation.

- Sens à l'évaluation

Le fil rouge donne, en accompagnant les stagiaires, du sens aux évaluations permanentes dont la finalité est la mesure de l'atteinte d'objectifs. L'entreprise n'évalue pas pour sanctionner mais pour vérifier l'atteinte d'objectifs par la définition d'un seuil minimum. Ce point de vue est difficile à admettre tant par les stagiaires issus du système scolaire que par ceux déjà dans l'entreprise. Aussi le fil rouge a un rôle de modérateur vis à vis de l'évaluation. En redéfinissant l'impact de cette dernière, l'évaluation devient rituelle. En arrondissant les angles dans le compte-rendu fait au hiérarchique du stagiaire, il prend pour son compte les petits écarts constatés mais en contrepartie construit une relation ambiguë. Pour le stagiaire se pose, alors, la question du pesage entre moyens intellectuels et moyens affectifs à développer, se pose la question du sens et de l'efficacité sources de tension (CLOT, 2011, p. 174).

- Sens des projets

Il est un point que les fils rouges évoquent oralement car il peut être synonyme de manipulation. En effet les stagiaires vivent le dispositif comme étant celui d'une formation devant les servir en leur apportant des connaissances. En fait, le mot formation peut avoir un tout autre sens, celui d'un dispositif au service de l'entreprise en formatant les individus à leur entrée dans l'entreprise. Le stagiaire attend des savoirs et des savoir-faire, l'entreprise attend une manière de mettre en œuvre ces savoirs et ces savoir-faire. Le stagiaire attend d'exercer un métier, l'entreprise offre un emploi. Ici encore le sens commun entre projets individuels et projet d'entreprise est révélé par ce personnage particulier qu'est le fil rouge.

- Sens de l'évolution du stagiaire

Le dispositif s'inscrit dans la durée : durée pendant laquelle la formation servira de socle, de prérequis à l'apport de nouvelles formations mais aussi durée nécessaire pour que le stagiaire modifie ses représentations, ses repères identitaires. Le dispositif est une période de transition pendant laquelle le stagiaire est extrait de son service et de son histoire, il a la possibilité de changer, de tester de nouveaux comportements, de se muer. Le fil rouge est le parrain de cette

métamorphose puis il abandonne le stagiaire lorsque celui-ci est prêt à retourner dans son service. En fin de cursus il y a comme un passage rituel, un seuil d'entrée à franchir pour être mérité dans la nouvelle famille, un passage d'un statut de stagiaire au statut d'acteur. Ce rituel se fait autour d'un objet d'initiation, après une épreuve redoutée et redoutable, celle des évaluations du module réputé le plus difficile : celui du fonctionnement du process. Les stagiaires appréhendent l'évaluation, cependant ils la souhaitent effrayante, du moins dans les mots. Mais les anciens compatissants et paternels concoctent parfois des évaluations qui se veulent simples, ce qui n'est pas toujours du goût des stagiaires car peu motivant. Le fil rouge est ici un passeur vers le nouveau statut, il indique la direction à prendre, le sens de l'évolution.

- Sens de son action

Au-delà d'une pédagogie du sens liée aux contenus, aux stratégies pédagogiques et aux objectifs des modules de formation, il y a aussi une pédagogie du sens de l'action du fil rouge à l'égard de chacun des stagiaires, à l'égard du groupe. Il vise l'acceptation de la logique prise par l'entreprise qui est celle d'une démarche gagnant-gagnant. Cela ne peut se faire que de manière individuelle avec également une autre situation ambiguë à gérer, le désir qu'à l'issue du dispositif tous réussissent mais qu'en même temps la manière d'y parvenir puisse être crédibilisée.

b - Pédagogie de l'explicitation

Sans avoir à se justifier, le fil rouge grâce à des compétences relationnelles va expliciter les choix, les options qui sont prises. Il affiche aussi les fonctions, les postures qu'il adopte et dans quel but il le fait. Il détermine en quoi les actions du stagiaire sont ou ne sont pas acceptables. Au travers d'une médiation il convainc le stagiaire pour l'inciter à adhérer à la vision, au fonctionnement, aux prescriptions de l'entreprise.

c - Pédagogie de la responsabilisation

L'entreprise vise l'engagement des stagiaires. L'engagement est dépendant de l'implication qui est réversible. Aussi le fait de réaliser une action est une excellente pédagogie pour obtenir l'adhésion de l'individu à l'organisation et à l'entreprise, pour consolider son engagement, pour conforter son sentiment d'efficacité. Cela est particulièrement efficace auprès des jeunes arrivants afin de les faire basculer du monde scolaire au monde du travail. La stratégie de la responsabilisation était celle mise en œuvre dans les écoles de métiers qui

auparavant fournissaient l'entreprise en jeunes recrues et garantissaient leur socialisation (SCOUARNEC, 2010, p. 41).

4.6-4 Compétences relationnelles

Bien que la personnalité du fil rouge puisse être soit attirante soit repoussante, ce sont néanmoins ses qualités relationnelles qui sont appréciées. Les compétences relationnelles sont la clef de voûte de son action. Le lien entre les pôles d'exercice de sa mission (fonctions, postures, registres) est la communication qui va les mettre en relation. Non seulement c'est un facteur utile au fil rouge mais c'est également un des leviers de l'organisation pour un travail d'ensemble. La compétence relationnelle est au service d'une communication directe entre les Hommes. Elle met en œuvre des capacités émotionnelles et affectives.

Au-delà de la communication nécessaire à l'organisation, au suivi, au-delà de la communication accompagnatrice des postures de manager ou d'évaluateur, au-delà de la communication génératrice de pédagogie, il est une compétence relationnelle que nous désignons de fausse médiation. En effet une médiation se conclue en principe par l'obtention d'une situation médiane entre des positions, au départ distancées. Or ici, il s'agit d'obtenir l'adhésion du stagiaire pour la position prescrite. Pour y parvenir le fil rouge déploie cette compétence de médiation associée à celle de la pédagogie de l'explicitation.

a - Compétences de médiation

Communément, la médiation est assimilée à la conciliation lors de différends entre des parties. Ce genre de médiation est effectivement mis en œuvre dans la recherche d'adhésion et au regard de la socialisation. Mais il existe aussi une médiation interne à l'individu que le fil rouge suscite. Cette compétence va de pair avec celle pédagogique de vulgarisateur et celle d'explicitation. Le fil rouge dispense les éléments essentiels pour que le stagiaire puisse modifier sa manière de construire ses représentations par un travail de dialogue interne, ceci dans un sentiment de liberté nécessaire à son engagement, à son implication.

- Médiation à l'adhésion

L'industrialisation du dispositif de professionnalisation oblige à une régulation sociale, dont une première étape consiste en une adhésion aux politiques de l'entreprise.

La fabrication d'un professionnel implique le passage à une culture professionnelle, l'acceptation d'un nouveau rapport du soi au monde professionnel, l'adhésion à de nouvelles règles. La formation n'est pas là exclusivement pour satisfaire la soif de connaissance du

stagiaire mais est destinée à favoriser la construction de compétences pour l'entreprise. Il faut concilier et ajuster en permanence projet individuel et projet d'entreprise qui au départ sont souvent discordants car bâtis sur des représentations. Le projet de l'individu doit s'inscrire dans le cadre du projet de l'entreprise. Le stagiaire arrive avec une représentation du professionnalisme et accorde à son environnement un sens qui va rapidement se heurter à l'espace d'activité consentie, aux contraintes, au système de reconnaissance professionnelle. Le stagiaire se projette dans son métier, dans une démarche anticipatrice de son environnement, il est écartelé entre plusieurs représentations identitaires individuelles ou collectives. Le fil rouge se positionne alors en médiateur des représentations à la manière de l'ergologue¹⁷⁷. Grâce à son expérience et à son vécu, il trouve matière à positiver les crises identitaires entre identités imaginée, attribuée, agie, subie.

Le fil rouge recherche en permanence un consensus pour ensuite le faire évoluer, entre les politiques de l'entreprise et celles de terrain, entre le prescrit et le réalisé ; il est un distanciateur entre le penser global et l'agir local. Le consensus est à rechercher pour que le stagiaire concilie et adapte ses aspirations et ses projets personnels à ceux de l'entreprise, mais également pour qu'il adopte des manières d'opérer conformes à celles du groupe. Le fil rouge a cette vision externe qui permet que tous soient dans une logique de gagnant – gagnant.

- Médiation au regard de la socialisation

Le fil rouge encadre voire régleme les comportements et en même temps fait en sorte que les stagiaires acquièrent de l'autonomie. Les différents fils rouges questionnés font apparaître des démarches variées ; l'un exige constamment la rigueur en la justifiant au regard du milieu ; un autre fil rouge opte pour la vision du stagiaire en tant que produit fini quitte à tolérer provisoirement quelques écarts à la bonne conduite. Les tactiques mises en œuvre diffèrent selon les individus et ne sont pas toujours comprises de tous, qui peuvent y voir là soit une forme de laxisme, soit une forme d'iniquité, soit une forme de rigueur.

4.6-5 Compétences transverses

Nous avons défini un autre type de compétences qui étayent les fonctions, postures et compétences énumérées ci-dessus. Par exemple on peut être pédagogue sans pour autant avoir un sens de l'anticipation développé. Aussi il est d'autres compétences qui sont en fait des

¹⁷⁷ Yves SCHWARTZ cité par Alain MULLER - Apprendre au travail – Pages 220 et 221

capacités inhérentes à la mise en œuvre des compétences citées précédemment ; pour cela nous les définissons comme des compétences transverses. Elles répondent à des caractéristiques de compétence dans la mesure où elles peuvent être isolées et mises en œuvre indépendamment les unes des autres. Leur évaluation relève du jugement et est souvent indissociable de l'évaluation du personnage porteur de la compétence.

a - Lecture et décryptage des situations

La compétence d'anticipation est axée sur la lecture d'indicateurs. Toutefois ceux-ci sont déterminés à partir du vécu du fil rouge. Cela ne le protège pas d'une situation inédite, et l'oblige à lire en permanence les événements, à en décrypter le sens, à en comprendre les tenants et les aboutissants.

b - Analyse-synthèse et projection

Les situations fluctuent en permanence. Le fil rouge peut passer d'une fonction à une autre, d'une posture à une autre, il peut intervenir ou au contraire s'effacer. Pour mener le groupe vers les objectifs, les décisions sont à prendre dans un but pédagogique. Aussi le fil rouge utilise une capacité à analyser une situation à partir d'indicateurs, de son expérience vécue et à en faire une synthèse immédiate pour prendre la décision adéquate. Puis ensuite l'action nourrit sa décision dans une gestion intelligente de l'irréversibilité.

c - Disponibilité et réactivité

Pour conduire son action, pour être à l'écoute, le fil rouge se doit d'être et d'afficher sa disponibilité. C'est d'ailleurs une attente forte envers lui. Cette dernière est dépendante de ses compétences de management, d'organisation, de management des situations, d'anticipation.... La disponibilité est perçue par le stagiaire au travers des compétences relationnelles, assimilant la disponibilité à l'écoute. L'efficacité de son action ne répond à aucun critère d'appréciation si ce n'est celui de la réactivité bien souvent associée à une capacité à inventer des solutions (ou des réponses).

d - Rigueur

Dans un dispositif vivant et fluctuant où il s'agit de moduler de nombreuses positions grâce à des curseurs, la tentation est d'agir avec souplesse. Le risque est d'assimiler la souplesse au laxisme, à la tolérance. Or la rigueur est une constante dans le langage de l'entreprise. Il s'agit donc pour le fil rouge d'explicitier ses choix en matière de décisions et de s'y tenir. Mais la

rigueur n'est pas synonyme d'obstination. Ainsi en fonction des situations, grâce à des indicateurs, les décisions peuvent être modifiées. Ces indicateurs sont des jalons dont l'atteinte justifie la nécessité d'un changement d'orientation. Ce sont des repères pour le stagiaire. Pour faire une analogie à l'image de navigation utilisée par LE BOTERF (1999), ces jalons sont les bouées qui servent à tirer un bord sur un cap provisoire dans le but de parvenir au cap principal. En même temps ces jalons permettent d'éviter les écueils ; le fil rouge, au-delà de sa capacité à trouver rapidement des solutions aux situations problèmes, maîtrise une compétence : celle à se projeter sur le devenir des individus, sur le devenir du groupe, sur son propre devenir.

Le mot rigueur étant synonyme d'inflexibilité, de dureté, nous l'utilisons au sens de la rectitude. Le fil rouge n'est pas inflexible en terme de personnalité, par contre ses pratiques au regard des consignes, des procédures, sont rigoureuses.

4.6-6 Indéterminations et points de tensions

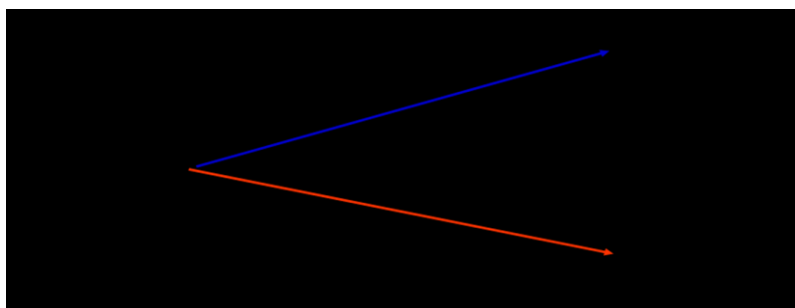
La situation du personnage au cœur d'un système fait qu'il est le récepteur de tensions. Pour faire une analogie aux techniques électriques, sa position serait celle d'un fusible. Qu'il soit nommé fil rouge dans cette industrie productrice d'électricité, n'est probablement pas anodin. Le fil rouge vise l'autonomie du stagiaire, pour cela il gère la juste position entre celle en extériorité du groupe et celle en proximité des individus, d'où des pratiques de fil rouge différentes. Le profil le moins pédagogue est plus distant et cherche à se rapprocher des hiérarchies locales afin de tirer plus de légitimité. Le profil le plus relationnel cherche un pacte de non agression avec les stagiaires. Le pédagogue trouve une position plus médiane. Un fil rouge considère que sa mission est terminée et accomplie, à l'issue de la session ; un autre provoque une réunion avec un représentant de l'unité afin de transférer ses observations sur les stagiaires, un peu à l'image d'un conseil de classe. Ici se mêlent l'histoire scolaire du fil rouge et l'image qu'il a de sa mission. Le tout confirme néanmoins que les compétences décrites ci-dessus peuvent être plus ou moins employées selon les circonstances et selon la sensibilité du fil rouge. L'ensemble des variables du dispositif constitue un système vivant en perpétuel mouvement au sein duquel le fil rouge agit en ajustant des curseurs en relation avec les fonctions, les postures, les compétences. A cette mission complexe s'ajoute l'intégration et la régulation de tensions générées par des zones d'indéterminations.

a - Indéterminations liées à la réalité des enjeux

- Construction de professionnels réflexifs

Le fil rouge ne se substitue pas aux tuteurs dont l'aire d'action est celle du métier dans lequel est intégré le stagiaire, dont les objectifs visent l'expertise technique. Il opère au niveau de l'entreprise, sur les fondements d'un professionnalisme destiné à accompagner l'individu tout au long de sa carrière, dans des métiers différents. Il met en avant les politiques de l'entreprise dans lesquelles œuvrent les métiers. Il est le lien entre un national mouvant et un local cherchant une stabilité.

BOUTEILLER (1999, p 19-25) au travers du syndrome du crocodile nous donne une autre lecture des positionnements, du tuteur enclin à travailler sur l'incorporation des compétences (le réel) et du fil rouge mettant en perspective les nouvelles compétences imposées par les exigences externes à l'unité (le prescrit).



Ecart 1 : zone rattrapable par les individus. La formation ne se justifie pas sur un plan économique

Ecart 2 : zone rattrapable par des dispositifs

Ecart 3 : zone d'incompétence. Il devient impossible de combler les manques mêmes au prix d'efforts démesurés

Schéma 10 : syndrome du crocodile selon Bouteiller

L'entreprise ne peut se permettre un décalage entre prescrit et réel, il est donc impératif de situer les nouveaux arrivants dans cette perspective où jamais leurs compétences ne seront stabilisées.

Pour autant le fil rouge ne peut pas à lui seul inculquer la vision politique de la direction de l'entreprise, pour cela il s'appuie sur le management local à qui revient l'animation des thèmes qui y sont consacrés. Ici nous voyons poindre une position ambiguë nécessitant des compétences particulières du fil rouge. Il participe à la transmission du prescrit, il incite les anciens à la réflexivité de ce qui est à transmettre mais en même temps il vit dans une réalité.

Il prône le respect du prescrit dans le cadre d'une mission qui elle, est définie à minima face à la réalité, face à la nécessité de concilier formel et informel.

- Transfert de compétences

Une campagne d'information interne de l'entreprise met l'accent sur le transfert de compétences. Pourtant les cahiers des charges du dispositif ne font pas référence à ce point. Pour transférer une compétence encore faut-il connaître l'histoire de cette compétence. L'histoire d'une compétence est tributaire de son évolution intrinsèque mais est également dépendante de l'expérience de son porteur. Or l'analyse des données démontre que face aux différences générationnelles, les nouvelles recrues prélèvent ce qu'elles pensent leur être utile. Comment une personne qui n'a pas pratiqué une activité peut-elle définir ce qui lui est nécessaire ? La déperdition est évidente. Rien dans les modalités pédagogiques ne permet de prendre en compte ces points. C'est alors au fil rouge d'y remédier, mais rien tant dans son profil que dans son parcours de professionnalisation ne l'y prépare.

b - Indéterminations liées à la définition de la mission.

La mission du fil rouge est multiple, pour pouvoir l'assumer encore faut-il en définir le contour, la formaliser. Penser un dispositif calibré autour de contenus et de mémorisations ne suffit pas. Il y a lieu de prévoir au cours du dispositif de professionnalisation, des moments d'échanges, des moments de réflexivité, des espaces de vie commune, des espaces d'intimité, le tout animé par un personnage qui catalyse l'ensemble. Il est utile également de déterminer les moyens de mesurer l'efficacité de l'accompagnement. Définir des indicateurs donnerait des lignes de conduite, permettrait de dessiner le profil du personnage, toutefois cela n'est pas optimisé. Quelle est la signification de telles omissions ?

- ✘ Est-ce l'impossibilité pour un système formation de déterminer les variables et les composantes d'une professionnalisation ?
- ✘ Est-ce le fait de penser que l'organisation et l'industrialisation d'un dispositif conditionnent automatiquement les apprentissages ?
- ✘ Est-ce la crainte de mettre l'apprentissage ou l'individu au centre des préoccupations ?
- ✘ Est-ce une action délibérée des fils rouges afin de se préserver une zone de liberté ?
- ✘ ... ?

c - Indéterminations liées à son positionnement

- Positionnement de la formation

L'organisation de l'entreprise tourne autour d'une unité nationale de formation. Celle-ci est historiquement adaptée à des démarches formation plutôt qu'à la professionnalisation. Depuis peu le dispositif répond au vocable de formation professionnalisante. Le mot professionnalisation entrant dans un cadre législatif précis, c'est peut être là la raison d'une récente mutation nominative de dispositif de professionnalisation en formation professionnalisante.

Les formateurs dits permanents sont néanmoins de passage dans le métier. Ils se forment principalement à l'ingénierie pédagogique. Puis ils peuvent évoluer pour devenir formateurs chef de projet. Aucun de ces postes n'implique une expertise en ingénierie de formation. Le fil rouge participe à l'industrialisation du dispositif au travers de la capitalisation, il palie ainsi les déficiences d'ingénierie préalable, en temps réel dans une démarche de réajustements permanents à partir des dysfonctionnements repérés.

Il doit respecter ce qui est prévu, tout ce qui est contractualisé, toutefois son évaluation dépend de l'ensemble des acteurs de son environnement y compris des stagiaires. Cela l'incite à adopter des postures qui plaisent à ces derniers pour avoir leur assentiment, pour éviter des retours négatifs par le manager de proximité du stagiaire puis, par effet domino par son propre manager. Le fil rouge vit avant tout les contraintes de l'exploitant pour lequel la professionnalité émergente (JORRO, 2011) n'est pas une finalité.

Accompagnant les nouveaux arrivants dans l'entreprise, le fil rouge est le premier à constater les modifications des profils et des comportements des stagiaires, il constate le décalage entre l'entreprise et la société, entre ce que d'autres ont pensé qui serait profitable aux nouveaux arrivants et ce dont ils ont véritablement besoin. C'est un capteur des nouvelles générations arrivantes mais il ne dispose pas toujours des moyens de retour nécessaires à une information vers le management, que ce soit le sien ou celui des stagiaires. Si l'on se réfère au schéma d'ARGYRIS et SCHÖN repris par LE BOTERF (1999, p. 78), la boucle de second niveau de rétroaction entre le produit de sorti du dispositif et le dispositif ne se fait pas à son niveau. Sa responsabilité s'exerce exclusivement sur la boucle de premier niveau qui concerne le produit de sortie (atteinte des objectifs). Il constate mais ne dispose d'aucun moyen d'alerte, de réajustement.

- Positionnement organisationnel

Lors de la désignation d'un fil rouge, le manager peut opter pour un nouveau formateur. Ce choix donnerait une image de dynamisme mais un jeune diplômé ne peut apporter ni le côté culture d'entreprise, ni le côté expérience. De plus, pratique et savoir-agir d'un jeune diplômé seraient faussés par une vision scolaire encore trop présente, ce dont l'entreprise souhaite s'écarter. Enfin la mission est boudée et mal perçue par les jeunes diplômés dont le passage à la formation offre une chance inespérée de se former avant tout dans le domaine technique. La mission de fil rouge n'est ni valorisée ni valorisante car elle s'écarte de la technique seule garante d'une évolution sociale.

Le manager peut choisir un ancien à qui il offre la possibilité de faire autre chose que de la formation traditionnelle. C'est alors une porte de sortie à celui en mal d'avoir à réaliser du face à face de manière répétitive ou sans conviction.

Le fil rouge, formateur lui-même, n'est pas dans son élément. Sa principale mission n'est pas ici de former mais de manager l'ensemble de la formation dont celle faite par des formateurs de la direction à laquelle appartient le stagiaire. Son objectif étant la professionnalisation et non la formation traditionnelle, le fil rouge est comme un marginal au regard de sa propre direction. Aucune appellation de poste ni professionnalisation consistante, spécifiques ne lui sont dédiées. Pourtant au regard des enquêtes ses missions sont multiples, pédagogue, formateur, manager, contrôleur, évaluateur, coach, mentor... Les grilles relatives à son évaluation sont basées sur du factuel qui ne reflète pas son activité réelle. Plus que sa formation, c'est son expérience préalable à la prise de poste qui fait qu'il excelle ou pas dans sa mission. Il fonctionne à partir d'une palette d'attitudes possibles dont il s'est imprégné lors de situations précédentes. Ce qui caractérise qu'il excelle, est que tout se passe bien durant les quatre mois.

- Positionnement social

Les fils rouges en fin de carrière et internes à l'entreprise sont pour la plupart issus du terrain. S'ils avaient été diplômés, ils seraient aujourd'hui dans des postes de management. Ils sont donc parfois mal à l'aise vis-à-vis de jeunes diplômés dont ils ne savent quelle peut être leur affectation à court terme, dont ils ne savent quelles peuvent être leurs relations à leur propre manager (le manager du formateur) et dont ils ont une représentation de ce qu'était un diplômé lorsqu'ils étaient eux-mêmes jeunes embauchés. Cela génère un malaise dans les rapports vis-à-vis de certains stagiaires, donnant une impression d'iniquité au sein du groupe.

Sa position mérite d'être clarifiée. Son employeur est le maître d'œuvre, à savoir le service de formation national, rédacteur du cahier des charges sur lequel sont basées ses missions. Cependant, il œuvre avec la maîtrise d'ouvrage qui de son côté a aussi des attentes. Au quotidien il est au service de tous. Sans réels pouvoirs, il doit rappeler les règles en les appliquant, il doit accompagner au quotidien les stagiaires dans leurs difficultés. Mais en même temps il joue un rôle dans le management de la formation¹⁷⁸ car il est en liaison avec la hiérarchie à qui il rapporte, entre autres, les écarts de bonne conduite. Tout ceci laisse apparaître des discordances dans les attentes que les différentes parties ont du personnage et dans l'image qu'il donne. De ce fait, les postures en relation aux évaluations sont les plus délicates à gérer. Il accompagne le stagiaire et doit faire en sorte que celui-ci réussisse sans décrédibiliser le système, ni s'attirer la défiance du stagiaire.

Dans ces conditions, il paraît difficile de tenir un rôle de collègue à qui le stagiaire puisse confier ses difficultés afin de les travailler. Le cahier des charges qui met l'accent sur le rôle de chargé d'affaire peut être un indicateur ; l'affaire que pilote le fil rouge est la formation, donc ce n'est ni le stagiaire, ni l'apprentissage. Pourtant au quotidien le fil rouge est confronté aux difficultés du stagiaire, parfois à sa solitude au sein du collectif. Au delà des positionnements stéréotypés imposés, des liens affectifs se construisent favorisant les relations entre certains acteurs au détriment des relations avec d'autres.

d - Indéterminations liées à ses pratiques

- Pratiques pédagogiques

Un rôle pédagogique conduirait le fil rouge à baser son action sur des modalités de co-construction (MORNATA et BOURGEOIS, 2010, p. 55) entre l'individu et la source d'apprentissage. En fait, il œuvre plutôt pour une construction fondée autour de l'acceptation par l'individu de la rigidité de l'objet d'apprentissage. Le fil rouge doit le plus souvent convaincre et justifier de la nécessité de se plier aux contraintes, aux modes de pensée.

Le fil rouge concilie le fonctionnement d'un dispositif de formation où l'on devrait pouvoir s'exercer et se tromper mais il rend compte à la hiérarchie du stagiaire. Il intervient dans un système d'évaluation souvent informatisé, basé sur un minimum requis à atteindre tout en étant intégré dans une organisation dont l'un des mots d'ordre affichés est de bien faire du premier coup. Il lui faut rendre cohérent le système d'évaluation avec le système de reconnaissance institué. En tant que pédagogue il pourrait utiliser des stratégies de

¹⁷⁸ Andrew COX cité par Bernadette CHARLIER – Apprendre au travail – Page 103

renforcement, un mode de reconnaissance adapté à chaque stagiaire mais en même temps afin de préparer le stagiaire à son futur environnement il s'en tient au mode de reconnaissance situé et assigné. Il est primordial que le lieu de formation ne soit pas privilégié par rapport au lieu de travail pour que le passage de l'un à l'autre se fasse en douceur.

De ce fait, il lui est difficile de se positionner entre être au service du stagiaire ou être au service du collectif. Sa lettre de mission tend à privilégier le collectif mais il lui est impossible de ne pas réagir devant les difficultés d'apprentissage d'un stagiaire, devant la solitude et les désorientations que peuvent vivre les individus à leur arrivée dans une organisation gigantesque. Afin d'éviter les moments de tensions, une solution consiste pour certains fils rouges internes à avoir des activités de formation en parallèle avec la mission. Ainsi ils assistent le groupe principalement lors des moments institutionnels, accueil, synthèse et lorsqu'il y a un problème important à régler. Cependant comment dans ces conditions exercer ses fonctions liées à la pédagogie, au management de l'expérience, à la construction du collectif sans laisser s'échapper de nombreuses opportunités ? La mission nécessite la présence permanente du fil rouge mais pour ce dernier rester en attente de l'opportunité laisse une impression d'immobilisme difficilement justifiable et culpabilisante dans une société d'agitation au service d'une machine.

Les fils rouges clament une absence de professionnalisation dans de nombreux domaines, mais encore faudrait-il faire une analyse préalable du besoin, encore faudrait-il que cela corresponde à une réelle volonté des fils rouges. Quel serait le débit sur leur liberté d'action, sur leur autonomie d'action, d'une définition plus précise de la mission ?

La mission de fil rouge est ni reconnue, ni valorisée, il n'y a pas de professionnalisation associée. Mais peut-il en être autrement ? L'entreprise a, à son égard une cohérence vis-à-vis de la professionnalisation des stagiaires. Le fil rouge utilise les opportunités du quotidien pour aider le stagiaire à se professionnaliser, ne peut-il pas utiliser la même démarche pour se professionnaliser lui-même ?

- Pratiques culturelles

Les jeunes arrivants sont différents des anciens. Leur fonctionnement intellectuel, leur façon de structurer les connaissances, leur façon de se concentrer, leur façon de prendre des notes, diffèrent. Alors dans un système de formation, dans une organisation, dans un mode de structure qui date d'une génération précédente, comment crédibiliser les choix de l'entreprise établis par des anciens qui pensent ce dont les jeunes ont besoin, en s'appuyant sur leur propre vécu ?

Le décalage comportemental entre les jeunes arrivants en entreprise et les attendus comportementaux s'accroît. Sur le terrain le choc semble inévitable, ce qui pourrait causer des préjudices en termes de relations humaines puis en terme de conséquences industrielles (les facteurs humains sont très importants voire primordiaux dans les industries dites à risques). Comment assurer l'adaptation des nouveaux arrivants sinon en les accompagnant au quotidien et en tentant de convaincre sur l'efficacité des choix des anciens ? Comment compléter dans les dispositifs de professionnalisation, à une éducation dont on pourrait penser qu'elle est défaillante ?

Pour terminer, des éléments vont influencer les agirs, différenciant les pratiques d'un fil rouge à un autre : ce sont les rapports au couples : - national/local - politiques/savoir-faire - prescrit/réel, ce sont : le fait d'être interne ou externe à l'entreprise, le fait d'être un ancien manager ou pas, le fait de devoir ou non vivre et travailler avec les stagiaires après la période du dispositif, le fait de rechercher un degré plus ou moins important de satisfaction locale.

e - Indéterminations liées à son avenir

- Subordonnées à son futur professionnel

Des périodes d'immersion au sein des services sont prévues pour les stagiaires. Avoir et exploiter des regards de candidats est pour les services une opportunité inestimable. Mais comment démontrer aux services opérationnels que d'une façon naturelle les compétences s'érodent par incorporation, qu'en ce sens prescrit et réel sont indissociables et évolutifs ? Comment trouver le juste milieu entre la satisfaction du management local et la mise au jour d'éventuels écarts dans les pratiques ?

Comment manager un groupe de stagiaires pour cette mission de regard extérieur alors que le but de ceux-ci est de s'intégrer le plus rapidement possible ?

Comment le fil rouge doit-il manœuvrer auprès des services opérationnels qu'il risque de froisser, s'il a pour intention après son « passage » à la formation de réintégrer un service opérationnel en local ?

Comment procéder dans une organisation où pour être crédible il est préférable d'avoir un poste opérationnel au plus près du process ?

- Subordonnées à ses relations futures

Le système actuel de pilotage des carrières est basé sur une double reconnaissance : celle du diplôme et celle de l'ancienneté qui est censée être l'image de l'expérience de l'individu. Or

n'est-ce pas saborder une des voies de reconnaissance que de faciliter le transfert de l'expérience en donnant aux nouveaux arrivants le capital que les anciens ont mis des dizaines d'années à assimiler ? Ce point est sensible pour les fils rouges non diplômés. Alors comment pour un fil rouge, assumer sa mission sans avoir à l'esprit que son futur hiérarchique est probablement au sein du groupe de stagiaires et que celui-ci fait l'apprentissage d'une situation où l'on affiche que l'expérience peut se transférer comme une capacité ?

Ce point génère des tensions tant chez certains nouveaux arrivants qui n'osent pas aller « prélever » l'information chez les anciens, que chez les fils rouges qui peuvent voir au travers de la facilitation à transférer l'expérience une attitude destinée à décrédibiliser leurs collègues. Le fait que le profil souhaité de fil rouge soit celui d'un ancien, n'est pas étranger à ce malaise. Outre l'âge, l'ancien n'est plus en concurrence dans le milieu du travail. D'ailleurs ce sont ces anciens redevenus fils rouges prestataires qui vivent mieux la mission de fil rouge et qui n'hésitent pas à afficher leurs émotions, leurs sentiments au travail.

4.7 Synthèse sur l'interprétation de la mission de fil rouge

4.7-1 Le cœur d'une mission de professionnalisation

Le dispositif « académie des métiers - tronc commun » répond à de nombreux critères qualitatifs destinés à en reconnaître sa validité. Afin d'éviter les appropriations locales, de le crédibiliser davantage, d'en optimiser le coût et l'organisation, l'entreprise recherche une industrialisation du dispositif. Cette visée nationale est parfois contradictoire avec les spécificités locales et paraît difficilement compatible avec les nécessités d'une individualisation de la formation. Une industrialisation poussée transforme le dispositif en une sorte de boîte à formater dans laquelle le signal entrant est un profil quelconque de stagiaire et le signal sortant est un professionnel standardisé. Mais il n'y a pas de référentiel quant à ce standard. A ce titre le dispositif répond bien au concept de formation professionnalisante car il vise une qualification d'expert mais en « *l'absence de repères stables, définis, ceux-ci sont à construire par l'individu (WITTORSKI, 2009, p. 96)* ». En même temps le dispositif est un dispositif d'acculturation, alors le rendre fluctuant n'est pas évident. C'est la plasticité des stagiaires qui permet de compenser la rigidité du dispositif, facilitée par un mode spécifique d'accompagnement. La souplesse intellectuelle permet aux stagiaires de s'adapter au dispositif au cours duquel ils ont la possibilité de détecter les attentes et de s'y conformer afin

de s'intégrer à l'entreprise. La conception de soi et du métier est vue de l'extérieur en début de dispositif puis au cours des semaines passées, le stagiaire intériorise la véritable place qu'il va prendre et qui va affecter son positionnement social dans un système très hiérarchisé. Ce glissement vers une représentation sociale associée à celle d'une représentation professionnelle caractérise également le passage dans un dispositif de professionnalisation.

La mission du fil rouge est importante cependant dans un contexte d'industrialisation, l'organisation, aidée par le fil rouge lui-même, tend à minimiser officiellement son rôle. Pour assurer sa mission le fil rouge agit sur une quantité de curseurs mais il en est un de primordial, celui de la conviction de son utilité, ce qui conditionne son attitude responsable. Ici apparaît un point constituant une bascule où d'un côté le fil rouge se situe dans une logique de contrôle ou de normalisation et où de l'autre côté il se retrouve dans un espace relationnel qui fonde et donne du sens à son intervention (PAUL, 2015, p. 24).

Le poids de l'institution est telle que la tentation de basculer dans une position passive est aisée, d'autant qu'accompagner relève de la capacité de se mettre ensemble à l'épreuve d'un référent commun (PAUL, 2002), la réaction passive à l'organisation devenant, ici, le référent commun. Nul doute que l'accompagnateur est un agent double (LE BOUËDEC, 2012) voire multiple. Pour assumer son rôle, le fil rouge évolue dans un système triple d'injonctions paradoxales, l'entreprise, le stagiaire, la représentation de sa mission. « *Système dont le fil rouge doit s'émanciper sans briser les liens. (Paul, 2015, p. 25)* ». Au cours de notre étude, nous avons observé de nombreuses situations ; le fil rouge désarmé ou sans conviction, fuyant sa mission, laissant le stagiaire seul face à l'organisation ; le fil rouge qui se range aux côtés du stagiaire en résistance à l'organisation ; le fil rouge intégré à l'organisation qui tente de convaincre le stagiaire et enfin le fil rouge qui assume pleinement sa mission, en ayant mesuré toute sa portée.

Ces multiples pratiques découlent d'une lettre de mission du fil rouge ne reflétant pas les attendus. Difficile pour des ingénieurs de sciences dites « dures » d'analyser et de formaliser les grandes lignes d'une pratique traitant des sciences humaines, difficile d'afficher ne pas savoir le faire sinon en utilisant des références de technicien, du quotidien. Le recours au terme de chargé d'affaire, métier typiquement technique, en est un exemple. Aussi les indéterminations ne semblent pas relever d'une anesthésie sociale, d'un espace de liberté laissé à l'individu pour laisser supposer qu'il n'est pas asservi (DENOYEL, 2012, p. 95), mais en définitive le résultat est identique car la mission s'est paupérisée sous l'effet de plusieurs causes.

La lettre de mission n'interdit rien, ne propose rien et laisse donc place à des moments d'ouverture, de dialogue, de liberté. Mais paradoxalement le monde technique axé sur la performance mesurable, semble effrayé par cet espace de liberté. La plupart des fils rouges se sentant désarmés ou non investis de légitimité, ne ménagent pas de moments dédiés dans l'emploi du temps dont ils ont la responsabilité. L'espace de liberté est abandonné par les fils rouges soit faute de savoir les utiliser, soit par culpabilisation d'occuper du temps sur la construction de compétences non perceptibles donc supposées non productives.

Les imprécisions quant au profil requis du fil rouge ont fait que de nombreuses entreprises prestataires proches du système expert, se sont engouffrées dans un marché financier juteux et peu exigeant, ce qui a participé à la marginalisation interne de la mission. Désormais l'entreprise ré-internalise la mission, ce qui offre une opportunité aux fils rouges de valoriser leur mission, leur fonction, d'autant que celles-ci s'inscrivent dans l'histoire.

4.7-2 Une personnification de la professionnalisation

Pour WITORSKI (2009, p. 22) « *L'un des enjeux de la professionnalisation est de faire accepter l'écart entre évolutions promues et évolutions effectives* » ; dans cette phrase, le terme professionnalisation est considéré comme un sujet. Pour Le BOTERF (2008) le parcours de professionnalisation nécessite un accompagnement. Aucun de ces deux auteurs ne définit l'individu auteur des actions à accomplir. Ils ne s'intéressent pas non plus à son profil, à ses agirs professionnels. L'entreprise où nous étions immergé a décidé d'une professionnalisation et a mis en œuvre les ressources nécessaires, à savoir un dispositif, des moyens matériels, une lettre de mission.... Le fil rouge est le rouage qui donne vie à l'ensemble, qui humanise le dispositif ; il est la personnification des deux abstractions citées précédemment (professionnalisation et accompagnement).

4.7-3 Plus qu'un formateur, un trans-formateur

Le profil du fil rouge est celui d'un formateur multi spécialités ayant une vision de l'ensemble du fonctionnement de l'unité, de l'entreprise, ayant assimilé les politiques. Il inscrit et il base son action sur l'histoire de l'entreprise, sur l'histoire des compétences. Sur un plan technique, son expertise est un atout mais aussi un handicap s'il ne dispose pas des compétences de vulgarisateur, de pédagogue.

Il transforme la logique formation en logique d'apprentissage, les situations de formation en situations de professionnalisation. Lors d'un apprentissage, l'individu procède intellectuellement à un transfert cognitif, à son rythme ; le fil rouge provoque ce transfert, le canalise, l'accélère. Il transforme le savoir en connaissance, en compétence potentielle, rapidement mobilisable.

Il déplace le regard du stagiaire d'un rapport au métier vers un rapport à l'entreprise et dans ce contexte vers une vision de prospective de soi et de bonheur au travail (SCOUARNEC, 2010). La société paternelle, modèle de décennies précédentes, se transforme en société fraternelle managée par une main invisible qui ne souhaite que l'épanouissement de tous, pour le bonheur de l'entreprise qui se mesure par la somme des bonheurs de chacun.

L'objectif du fil rouge est l'horizon du stagiaire. Son éthique consiste à agir de sorte que le stagiaire ait tout le confort nécessaire pour sa professionnalisation, en rétablissant la confiance avec son environnement. Par ses agirs, il transforme la pédagogie en une sorte d'adulthood où le stagiaire apprend à apprendre et à s'impliquer activement dans une communauté de travail (DEJEAN et SANTY, 2012, p. 120). En plus du confort matériel et organisationnel qu'il apporte, le fil rouge reconforte, rassure ; consciemment ou pas, il modifie la composante affective, moteur de tous les processus d'action du stagiaire et rempart chez celui-ci entre monde professionnel et monde personnel.

Alors que la plupart des recrues ont des représentations traditionnelles de leur métier, le fil rouge les prépare à des évolutions permanentes (WITTORSKI, 2009, p. 167) en leur fixant des tendances, des lignes de conduite pour l'avenir. Il transforme les individus pour que ceux-ci soient transformables par l'entreprise.

Plus qu'un formateur, c'est un véritable pédagogue de l'opportunité, capable de changer de posture, de cap, pour atteindre son objectif qu'il mesure par absence d'échec et sans savoir à quelle posture il en doit la réussite. Il est en quelque sorte un artiste transformant une matière brute en professionnel réflexif. Pour utiliser un langage d'électricien le fil rouge peut être passif, auquel cas c'est un fusible ou au contraire être actif, devenant alors un transformateur.

4.7-4 Plus qu'un accompagnement, un guide

L'activité de fil rouge répond aux critères d'accompagnement à quelques nuances près. Accompagner, sous-entend un cheminement commun, un partage, un effacement total par rapport à l'accompagné (BIEMAR, 2012, p.21). Ici ce n'est pas le cas, le fil rouge existe et existera car destiné à vivre, à travailler dans la même unité voire dans le même service que les accompagnés. Cheminer peut conduire sur des chemins de traverses ; là ce n'est pas toléré, il

y a des bornes, des limites, une ligne rouge à ne pas franchir ! Le personnage fil rouge balise le chemin, il connaît l'objectif, les détours sur lesquels il ne faut pas s'aventurer. Le balisage est évolutif en fonction des situations. Pour naviguer il dispose de curseurs qu'il manipule avec doigté et avec pour intention : que tout se passe bien, que tous soient contents, entre un penser global et un agir local.

Chaque situation étant typique, chaque accompagnement étant singulier, il ne peut y avoir de bon accompagnement, le fil rouge est d'abord un guide vers une finalité que lui seul connaît. Etre guide pour les autres sert de guidage pour le fil rouge qui anticipe ainsi ses actions. Cette référence au guide est préférée par les fils rouges pour qui le terme accompagnement renvoi souvent à la notion de compagnonnage ou d'assistantat social ; ce qui ne reflète pas une bonne image dans un monde de techniciens. Les stagiaires, également, n'utilisent guère le terme d'accompagnement, lui préférant celui de coach.

Le fil rouge est ce leadership plus que le compagnon qui ne voulant pas être compagnon d'infortune, guide vers la réussite en manageant un ensemble de variables tout en renonçant à diriger, à prendre pouvoir sur l'histoire de l'autre (BOUCENNA, 2012, p. 87).

4.7-5 Un professionnel responsable et autonome

Nous avons défini un certain nombre de compétences requises pour l'exercice de l'activité de fil rouge. Toutes sont tributaires de ce que nous nommons le rapport à soi, c'est-à-dire la conviction pour le fil rouge de son utilité autre qu'à des fins gestionnaires. C'est ce rapport qui donne du relief aux compétences. LE BOTERF (1999) donne une définition du professionnel compétent et juge « *les discussions autour de la compétence comme insupportables (2011, p.99)* » ; car disposer de compétences ne fait pas d'un individu un professionnel compétent s'il ne dispose pas d'une caractéristique essentielle, celle d'être responsable. Il constate d'ailleurs une stratégie d'acteur qu'il définit comme « *compétence à cacher leur jeu* ». Par cette caractéristique de responsabilité, il remet en exergue la notion de conscience professionnelle relevant d'une éthique qui n'est pas d'être au service de la performance mais qui repose sur la « *... façon de concevoir la performance et la façon d'agir en situation* ». Cette carrure de professionnel intègre pleinement la dimension émotionnelle, relationnelle, coopérative, ainsi que des qualités pudiquement nommées compétences douces ou soft-skills dont le fil rouge est parfois malgré lui, le modèle auprès des stagiaires. Pour LE BOTERF (1999, p. 105) le professionnel est celui qui sait gérer une situation professionnelle complexe, c'est à dire celui qui : agit et réagit avec pertinence, qui sait combiner et mobiliser

des ressources tant personnelles que de l'environnement, qui sait transposer et utiliser ses méta-connaissances, qui sait apprendre et apprendre à apprendre, qui sait s'engager.

Au cours de cette étude, nous avons extrait les principales caractéristiques et savoirs d'action mis en œuvre par le fil rouge ; la question se pose sur ce que peut être un fil rouge professionnel. Plusieurs options s'offrent à nous : la somme des variables (caractéristiques et compétences) chez un individu font de lui un professionnel, sorte d'état supérieur ; ou à l'inverse un état supérieur va être le déclencheur de toutes les variables. A ces deux options représentant des états exclusifs, s'ajoute celle d'une démarche itérative, autoalimentant successivement les deux options précédentes dans une spirale évolutive. C'est donc le rapport à soi, à son rôle, au travers d'une vision de sa responsabilité qui est le vecteur principal porteur d'une réflexivité au sens d'une démarche réflexive, qui fait du fil rouge un professionnel. Cette responsabilité intègre le traitement des attentes tant explicites qu'implicites, tant professionnelles expertes que sociétales.

4.7-6 L'absence de professionnalisation

Tous les fils rouges interviewés regrettent l'absence d'une professionnalisation dont les manques se font ressentir et alimentent une souffrance. Mais peut-il en être autrement ?

Le management ne nous a pas exprimé le désir d'investir dans une professionnalisation pour des raisons économiques. La mission répond à une demande actuelle, elle n'est probablement pas pérenne. Ce qui compte avant tout c'est de réaliser le programme de charge des professionnalisations, assurer la mission est plus perçu sous un aspect gestionnaire. Nous citerons en exemple le cas d'un site de formation qui n'ayant pas de fil rouge disponible a décidé de confier la mission à un stagiaire du dispositif en cours.

Mais l'absence de professionnalisation se justifie aussi pour une raison stratégique : le fil rouge intervient sur un système en mouvement, ses principaux atouts sont la sensibilité, l'anticipation, la projection, l'innovation. « *Les savoirs construits dans l'accompagnement sont singuliers. Ils constituent un savoir pour soi (CUCHE, CANIVET et DONNAY, 2012, p. 150)* », imaginer une formation relèverait d'un non sens car elle enfermerait le fil rouge dans un cadre de pratiques. On attend du personnage une adaptation permanente, un sens de l'initiative ; l'expérience est le fondement de son action. Chaque fil rouge se faisant sa mission, quel intérêt pourrait-il trouver dans une formation institutionnelle ? Difficile aussi de définir les modalités et les caractéristiques en termes de capacités d'une formation pour une

activité dont les contours sont imprécis. Paradoxalement sa professionnalisation ne pourrait s'envisager qu'au travers d'un accompagnement personnel adapté.

Officiellement sa professionnalisation consiste principalement en des réunions de PEX (Partage d'EXpériences), mais celles-ci sont vécues comme des contraintes où l'on discute de problèmes rémanents vécus par des fils rouge qui probablement ne sont pas dans l'état d'esprit du fil rouge au sens où ils souhaitent des cadrages. L'interprétation des retours au sujet de ces réunions PEX laissent penser qu'elles ont été créées plus dans un contexte de démarche d'organisation qualité, incitant à intégrer le retour d'expérience dans les processus.

Il paraît probable que nous soyons ici dans un contexte de problématiques inhérentes à un service formation qui recherche de la légitimité (ROQUET, 2012, p. 21), qui cherche à être économiquement viable tout en répondant aux exigences de la maîtrise d'ouvrage, qui est créée majoritairement par des experts techniques de passage pour qui les sciences humaines ne sont pas la principale préoccupation. Toutefois est-il raisonnable de ne pas valoriser la professionnalisation de ceux qui sont destinés à mettre la professionnalisation des autres en dynamique ? Il s'agit là de professionnalités et de l'avenir de l'entreprise. Comment une entreprise qui confie la moindre de ses activités à une noria d'experts et d'ingénieurs en ingénieries disciplinaires, peut-elle penser que tout technicien est compétent en matière d'ingénierie de formation ou de professionnalisation moyennant quelques techniques ? Dans une industrie où le maillon faible est l'humain, où la valeur de l'organisation ne vaut que par la valeur du maillon le plus faible, peut-on imaginer d'exclure l'ingénierie de la formation dans sa perspective de professionnalisation des adultes ?

4.7-7 Un missionnaire ?

A l'image du chemin du stagiaire qu'il balise, la mission du fil rouge est structurée autour de quelques points de passages obligés. A lui de construire son parcours, à lui de deviner les attentes non formulées. Sa mission est en marge d'un métier, non reconnue car non définie, non valorisée car non technique, non investissable car non traçable dans un milieu industriel où les fonctions nobles sont celles vouées à la machine, au process !

Réceptacle des jeunes embauchés issus d'un système éducatif défaillant, une phase essentielle s'impose souvent, celle de réaliser une sociabilité formative (PENTECOUTEAU, 2015, p. 101-107) sous couvert d'une sociabilisation professionnelle. L'entreprise n'étant pas préparée à cette mission préliminaire, le fil rouge parfois désarmé l'assure en s'appuyant sur son expérience extra-professionnelle.

Souvent sa direction ne le soutient guère face à un exploitant tout puissant ; cependant ce dernier n'attend-t-il pas justement une résistance et un accompagnement des services formations pour aborder ce champ des sciences humaines ? Nous pouvons illustrer ceci par un exemple ; nous avons au chapitre « contextes » défini les grandes lignes du dispositif où l'on s'imprègne d'abord des politiques, du contexte de travail avant d'aborder le process. Or sur un site, les stagiaires au cours d'une synthèse ont réclamé de faire d'abord la partie relative au fonctionnement du process. La demande a été relayée par le management des stagiaires (MOA) qui y voyait là aussi un moyen de réduire la durée de la formation (l'évaluation de ce module déclenche une aptitude à travailler). Ce choix a été demandé au fil rouge qui a ni argumenté, ni résisté, méconnaissant probablement les responsabilités de sa mission. L'ingénierie de formation, l'articulation pédagogique globale ont été sacrifiées à l'aune d'une satisfaction à court terme. Plusieurs fils rouges rencontrés nous paraissent en souffrance.

4.7-8 Modélisation de la mission de fil rouge

Voici résumées et schématisées les principales composantes de la mission de fil rouge.

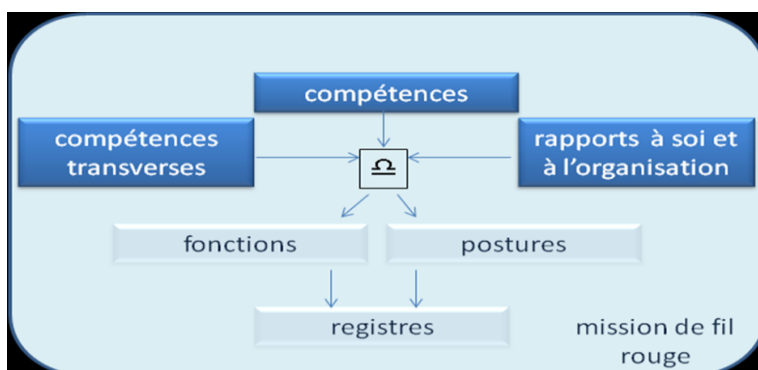


Schéma 11 : composantes de la mission

Pour que les produits élaborés par la recherche soient réinvestissables dans le monde professionnel, il y a lieu de transposer les singularités étudiées dans un penser global (WITORSKI, 2009, p.173). Cependant cela génère souvent le risque de construire des idéaux types auxquels le monde managérial, le monde professionnel, adhèrent sans analyse critique. Nous n'établirons donc pas de typologie de fil rouge, concrétisant notre étude par la synthèse de paramètres qui sont plus ou moins développés en fonction des situations, des profils, des sensibilités des individus réalisant l'activité de fil rouge. A l'image de curseurs qui commandent des paramètres dont les effets se cumulent et agissent sur les produits finaux, le

fil rouge agit avec nuance et sensibilité. Nous avons précédemment défini que des compétences spécifiques portées par des compétences transverses, associées à des positionnements liés aux indéterminations et au rapport à l'organisation permettent de dégager les fonctions et postures du fil rouge ainsi que les registres sur lesquels il opère. La résultante de tout ceci compose la « mission » du fil rouge.

En guise d'évaluation, un sentiment de satisfaction générale permet de définir que « cela s'est bien passé ». La lettre de mission étant centrée avant tout sur des éléments de conformité, ni l'efficacité, ni la pertinence du dispositif ne sont évaluées dans le contexte où nous avons effectué notre recherche.

Le schéma suivant, élaboré à partir du précédent et intégrant tous les attributs abordés ci-dessus, débouche sur un panel de profils pratiquement infinis. Cela autorise une multitude de variations correspondant à une multitude de situations, chacune étant unique.

Nous avons volontairement associé chaque curseur à une flèche à double sens car ce qui caractérise le fonctionnement d'ensemble c'est la récursivité, la rétroactivité. Chaque variable d'un sous-ensemble ayant du débit sur les autres. Nous ne pouvons pas faire apparaître tous les liens au risque de faire un schéma inextricable, le système est complexe !

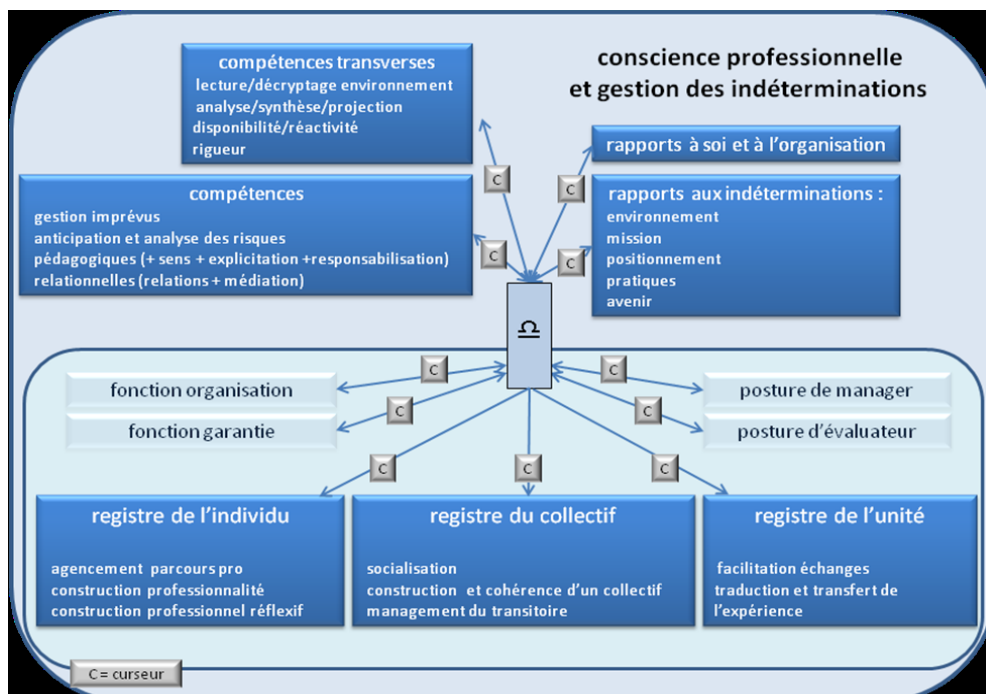


Schéma 12 : heuristique modélisée de la mission de fil rouge

Le professionnalisme du fil rouge consiste à agir sur chacun des éléments qui sont tout à la fois opérateur et opérande. Une lecture de l'ensemble, une intelligence de la situation est le facteur de réussite.

Ce schéma serait incomplet si nous n'y ajoutions des éléments situationnels dans lesquels s'inscrit cette heuristique.

a - Conscience professionnelle

Les actions schématisées ci-dessus se font après une démarche préalable qui consiste pour le fil rouge à disposer d'indicateurs personnels permettant d'évaluer les situations et qui sont autant de palpeurs sur lesquels il base ses décisions. A chacun de ces palpeurs il associe une échelle de valeur qui, en fonction de son expérience, de sa sensibilité, déclenche son action ou son inaction. Les compétences d'anticipation et d'analyse des risques sont donc récursives et s'associent à une attitude sensible et réflexive que nous désignons de conscience professionnelle reposant sur les convictions, les valeurs, les enjeux personnels du fil rouge.

Cela intègre la vision qu'a le fil rouge de ce que doit être la professionnalisation (résultat) du stagiaire au travers des objectifs qu'il vise, de ce qu'il entrevoit de sa mission.

Le schéma de l'engagement professionnel de DE KETELE (schéma n°5) permet de situer le fil rouge et son professionnalisme. Toutefois le positionnement d'un individu n'implique pas une similitude quant aux effets obtenus par son action. Selon les situations, selon sa sensibilité, selon ses agirs, le fil rouge opte pour différents positionnements qui auront des conséquences différenciées sur la professionnalisation du stagiaire.

b - Mission et relations aux concepts développés

Nous avons mis en évidence le caractère complexe de la professionnalisation dans notre cadre théorique. En reprenant les concepts et notions abordés lors de nos références théoriques, visualisons la dimension dans laquelle le fil rouge déploie sa mission qui est celle de la professionnalisation.

Le premier schéma, reprend les différents concepts et notions abordés et indique les principales liaisons générées par un formateur traditionnel. En trait continu, apparaissent les relations directes ; en discontinu, les relations induites.

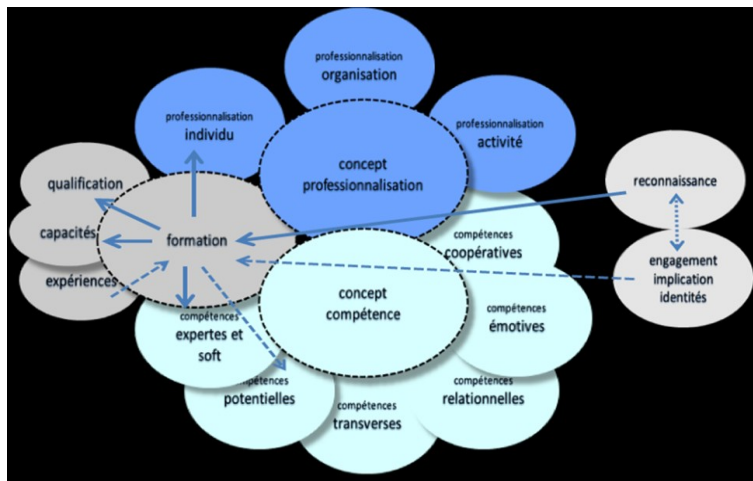


Schéma 13 : cinématique des relations générées par un formateur traditionnel

Puis traçons (en rouge) les relations qui découlent de l'action, des fonctions, de l'accompagnateur en professionnalisation. En trait plein, apparaissent les relations directes ; en pointillé les relations induites. Selon les profils des fils rouges, selon les situations toutes sont mises en œuvre ou pas. Le fil rouge peut aussi agir directement sur des relations qui devraient être indirectes et réciproquement. Le schéma ne reflète donc pas l'intégralité des relations possibles.

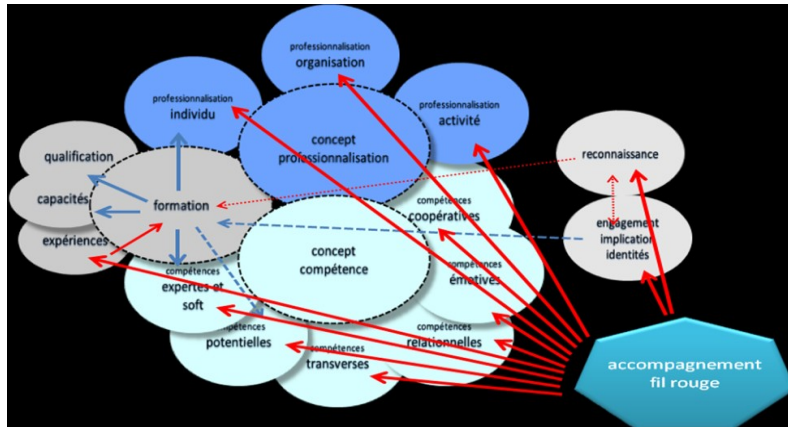


Schéma 14 : cinématique des relations générées par un accompagnement type fil rouge

Les différences entre ces deux schémas traduisent les écarts existants entre formation et professionnalisation. L'accompagnement répond à une perspective autre que celle d'accompagner la professionnalisation ou l'individu, c'est de rendre efficient le dispositif de formation pour le transformer en dispositif de professionnalisation.

Chapitre 5

Conclusions et perspectives

L'observation au sein d'une entreprise d'une offre de formation mise en œuvre dans le but de réaliser la professionnalisation de nouveaux arrivants, a mis en évidence la présence d'un acteur nommé fil rouge. Des questions autour de ce qui justifie sa présence, de ce que sont ses caractéristiques, se posent. Est-il là pour développer chez les stagiaires, de nouvelles compétences nécessaires à leur professionnalisation ; s'agit-il d'un formateur aux compétences particulières destinées à des fonctions spécifiques de la professionnalisation ? Un objet d'observation est alors défini, médian entre le stagiaire et le fil rouge, à savoir la relation stagiaire/fil rouge.

Pour nous démarquer d'une démarche linéaire, nous avons analysé les données récoltées lors des enquêtes sous un angle différent de celui inhérent au cadre théorique se rapportant à la professionnalisation. Nous avons postulé le fait que les activités pouvaient s'inscrire dans le cadre d'une mission d'accompagnement. Ceci a permis de définir les principales fonctions, postures et compétences du personnage fil rouge dans sa mission concomitante à la professionnalisation des stagiaires.

5.1 Conclusions au regard du fil rouge

a - Le personnage et l'activité

Le terme de fil rouge identifie tant le personnage que l'activité qu'il exerce. Demande-t-on au fil rouge d'être dévoué à sa mission au point de faire corps avec celle-ci et de ne plus en être dissociable ? Affecte-t-on au personnage le nom de sa mission faute de pouvoir le définir autrement ? D'autres ambiguïtés sont-elles envisageables ?

WITORSKI fait référence à des travaux sur des organisations définies de qualifiante ou d'apprenante, dans lesquelles la présence d'un tiers d'accompagnement peut faciliter l'apprentissage et le développement professionnel. Les modalités de cet accompagnement participent avant tout d'une proposition sociale de dispositifs servant tant «... *de modèle d'action que de modèle d'intelligibilité* (WITORSKI, 2008, p.20-32) ». Le fil rouge est-il une concrétisation de ce double modèle ?

Les entreprises subissent des effets de mode, « *ne pas s'inscrire dans une démarche d'organisation apprenante, ne pas être dans une dynamique d'accélération des changements sont synonymes d'une entreprise en rupture* (MALLET, 2001) ». Mais une industrie à risque

peut-elle prendre le risque d'une instabilité ? L'enjeu consiste donc à présenter le passé sous une nouvelle forme et à valoriser cette culture qui fonde la stabilité, qui rassure. Le fil rouge est-il l'indicateur visible du changement tout en étant son modérateur ?

b - Son activité : métier ou mission ?

Nous consoliderons notre réponse à partir des définitions¹⁷⁹ de chacun de ces termes.

Mission

Charge donnée à quelqu'un d'accomplir une tâche définie.

Fonction temporaire et déterminée dont un gouvernement, un organisme charge quelqu'un, un groupe. Ensemble des personnes ayant reçu cette charge.

Travail à durée limitée, exercé par un salarié dans le cadre du travail temporaire.

But élevé, devoir inhérent à une fonction, une profession, à une activité et au rôle social qu'on lui attribue.

But à atteindre fixé par une autorité à son subordonné. (La mission engage la responsabilité du chef qui la donne ; elle est impérative pour celui qui la reçoit.)

Métier

Activité sociale définie par son objet, ses techniques, etc.

Profession caractérisée par une spécificité exigeant un apprentissage, de l'expérience, etc., et entrant dans un cadre légal.

Habilité technique que procurent la pratique, l'expérience d'une activité professionnelle.

Fonction permanente possédant certains caractères d'une profession (pratique, expérience, responsabilité, etc.).

Il nous semble opportun d'évoquer la notion de profession, proche aujourd'hui de celle du métier.

Activité rémunérée et régulière exercée pour gagner sa vie.

Métier de caractère intellectuel, artistique, etc., qui donne une position sociale plus ou moins prestigieuse.

Ensemble des personnes exerçant un même métier.

Le métier était associé principalement aux activités manuelles, à l'artisanat (ZARIFIAN, 1999, p. 179) et la profession aux métiers nobles et intellectuels. Aujourd'hui le terme de métier concerne tant les productions manufacturières que la production de services. Les formations longues, les critères d'exercice (autonomie ou salarié), les régimes juridiques (obligation de

¹⁷⁹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/xxx> consulté le 25/12/2015

résultats ou obligation de moyens) ne permettent plus de distinction entre les deux modalités. Aussi nous retenons le terme de profession comme un « *cas particulier de métier particulièrement structuré. (Sociologie des professions dite interactionnistes (CHAMPY, 2009))* ».

c - Un contexte peu favorable à l'émergence d'un métier

Il est peu probable qu'à court terme, l'activité débouche sur une profession, sur un métier. Ni l'environnement, ni les acteurs eux-mêmes ne font apparaître une volonté ou une intention dans ce sens. Cela est probablement lié au contexte de l'entreprise. Les individus se positionnent dans une trajectoire d'emploi ; l'activité du fil rouge relève de l'éphémère.

Faire reconnaître l'activité en tant que métier, demanderait aux fils rouge de se prendre en main pour définir leurs codes et leur déontologie, à caractériser leur professionnalisation, à s'auto-organiser, à se forger une identité... (DUBAR - WITTORSKI). Cela supposerait du temps, une revendication sociale dans une entreprise hiérarchisée à management centralisée, d'où un risque pour leur plan de carrière. Cela impliquerait une mise à plat des conditions d'exercice d'où, pour les individus exerçant la mission, la perte de leur autonomie et de leur liberté. S'ajoutent à cela de nombreux éléments ne facilitant pas une démarche de définition d'un métier.

- Absence de la condition de départ

Au cours de notre étude nous avons mis en évidence le rôle de l'identité dans la professionnalisation. L'identité relève d'une co-construction entre les institutions et les individus. Il y a donc deux processus identitaires : une dimension biographique et une dimension institutionnelle. Or la mission de fil rouge n'est ni reconnue ni valorisée par l'entreprise, parfois elle est même confiée à des prestataires externes sous couvert d'un contrat ne stipulant aucune exigence professionnelle autre que celle de respecter la conformité des écrits. Comment dans ces conditions les fils rouges peuvent-ils avoir une image d'eux susceptibles de les motiver à se faire valoir, à revendiquer?

- Absence de repère externe

La mission de fil rouge s'apparente difficilement à d'autres métiers externes à l'entreprise qui pourraient constituer une référence, un repère. En lien avec la nébuleuse de l'accompagnement, la mission de fil rouge est un parfait exemple de transversalité multidisciplinaire. PAUL (2012, p. 267) ne définit-elle pas l'accompagnement « *au titre des*

métiers impossibles qui doivent sans cesse réinventer de nouvelles voies sitôt tracées, sitôt caduques... » ?

- Absence de repérage de la performance

Les missions de fil rouge sont exercées par des individus aux profils différents. En l'absence de performances mesurables sur le produit final, comment évaluer les prestations ? Comment détecter la posture ou les compétences auxquelles attribuer une réussite ou un échec ?

- Une position transverse dans l'organisation traditionnelle de l'entreprise

Les domaines d'action du fil rouge tels que nous les avons repérés, relèvent de plusieurs métiers qui en entreprise, dépendent de plusieurs services distincts (formation, métier, logistique, GRH...), de plusieurs entités différentes (Maitrise d'ouvrage et Maitrise d'œuvre) aux approches différentes, sujets parfois à des luttes de pouvoir. Dans un tel contexte, s'attaquer au contour d'un métier apparaît comme risqué.

- Le métier, une notion obsolète ?

Une des caractéristiques du dispositif de professionnalisation est de s'inscrire dans une vision d'entreprise sur le moyen terme. Il favorise l'emploi du stagiaire et non pas l'exercice d'un métier. Dans cet esprit est-il raisonnable d'envisager les activités du fil rouge dans le cadre d'un métier spécifique ? Si oui, cela ne constituerait-il pas une incohérence vis-à-vis de l'organisation espérée et valorisée par la présence du fil rouge ? Ne serait-ce pas laisser à un métier, synonyme de permanence, le pouvoir d'orienter le devenir de l'organisation destinée à la mouvance ?

Alors pourquoi vouloir s'attacher à définir un métier ? L'essence même du mot semble être en contradiction avec la démarche que nous tentons de décrire. Un métier suppose une qualification, nous sommes dans le registre des compétences.

En même temps est-il possible d'être un professionnel sans être dans le cadre d'un métier ?

« Les héritages des mots sont aussi les héritages des idées. Quand on emploie une catégorie qui a une certaine histoire derrière elle... on hérite de tout un patrimoine de représentations, de significations, qui ont été progressivement accumulées à propos de cette catégorie... On risque de transporter du même coup à son insu dans le travail empirique que l'on fait, tout un ensemble de modèles théoriques qui méritent peut être discussion, soit parce qu'ils sont

discutables en eux-mêmes, soit parce qu'ils étaient pertinents mais ne le sont plus (SCHWARTZ, 2005)¹⁸⁰ »

d - Une mission plutôt qu'un métier

Aujourd'hui, c'est avant tout le professionnalisme qui est valorisé, reléguant au second plan le fait d'exercer un métier ou une profession. La reconnaissance de l'entreprise « *s'applique davantage au porteur capable de traduire ses compétences... qu'à celui revendiquant un métier (LE BOTERF, 2008, p.20)* ». Dans l'optique de l'employabilité, les individus affichent plus d'intérêt pour la « possession » de compétences que pour le fait d'avoir un métier dont l'existence est fragile (LE BOTERF, 2007a, p. 11). D'autant que les notions de métier, de profession sont restrictives au regard de l'ensemble des compétences requises d'un professionnel.

Pourquoi ne pas nous inscrire dans cette dynamique favorisant les fonctionnalités plutôt que le statut ?

- Fil rouge : une mission pour un projet

Ce qui différencie le métier de la mission relève avant tout de la temporalité de l'action. Le métier étant l'exercice permanent d'une fonction, la mission étant la pratique temporaire d'une fonction.

L'activité du fil rouge repose sur des alternances entre les périodes au cours desquelles il est en contact avec les stagiaires et les périodes où il est en immersion au sein de l'entreprise, afin d'en avoir une connaissance parfaite, d'en maîtriser son organisation, son histoire, sa culture. L'activité au sein du dispositif est donc temporaire et répond à la définition de la mission.

- Fil rouge : une mission pour une fonction systémique

L'activité du personnage fluctue de manière itérative entre *ingenium* de l'accompagnement définissant les processus et les postures, entre ingénierie de formation dont elle reprend certaines procédures qualitatives, entre ingénierie de la situation au travers d'une lecture du formel et de l'informel (CLENET, 2015). Son principe relève de l'intelligence organisationnelle (MALLET, 2001, p. 111). Son approche de la problématique de professionnalisation est systémique, système dont le fil rouge est acteur et auteur.

Sur le plan des pratiques, le personnage agit par expérience, par intuition. Souvent la complexité des situations est telle qu'il ne peut avoir une idée complète de celle-ci et des

¹⁸⁰ http://socio.ens-lsh.fr/conf/conf_2005_11_schwartz.php consulté le 28/12/2015

informations utiles pour penser et agir. Dans cet environnement il se dote d'une infinité de possibilités à éliminer par réglages successifs, pour trouver la meilleure solution compte-tenu de la situation. Sa démarche par simulation confirme le fait qu'il agit dans un système complexe et vivant. Comme dans une organisation multicellulaire où chaque élément est en charge d'une fonction au service de l'ensemble, le fil rouge vit et se déplace avec l'ensemble. Son action se traduit par des impulsions destinées à définir les orientations du déplacement de l'ensemble tout en étant la délimitation externe de la forme multicellulaire, la ligne rouge à ne pas dépasser. Son activité systémique est une articulation de savoir-agir relevant de plusieurs métiers : formateur, ingénieur formateur, manager, accompagnateur, médiateur, chef de projet. Son objectif, sa mission en temps que but est la mise en œuvre de l'ensemble des fonctions dédiées à la professionnalisation.

5.2 Conclusions au regard de la question de départ

De la formation à la professionnalisation : quelles nouvelles fonctions, quelles nouvelles compétences ?

a - De la formation à la professionnalisation

Sur le plan de la recherche la dissociation des termes n'est pas évidente : WITTORSKI (2008b, p.14) définit la professionnalisation comme « *la fabrication d'un professionnel par la formation* ».

Sur le plan social d'autres données viennent brouiller les deux notions :

- ✘ le terme de professionnalisation a des significations différentes pour l'entreprise, le monde de l'éducation, le législateur, les médias,... ; cette polysémie engendre de nombreuses confusions et des situations parfois discordantes ;
- ✘ face à un manque de représentation concrète, la professionnalisation est considérée comme une transition, étant appréhendée plus par ses résultats que par ses modalités. Dans ces conditions sur le terrain, le concept de professionnalité est méconnu ;
- ✘ entre la formation point de départ et le professionnel point d'arrivée, la professionnalisation est temporaire, non appréhendable, voire à dissimuler car correspondant à une période où l'on affiche sa faiblesse, où l'on n'est pas rentable ;
- ✘ dans le langage social, la formation est réputée comme la panacée à tous les maux du marché de l'emploi, alors que la professionnalisation renvoie à des modalités

dévalorisées et relatives à des populations défavorisées résignées à occuper des métiers techniques ;

- ✱ sur un plan législatif la formation est moins contraignante que la professionnalisation, de ce fait elle plus aisée à mettre en œuvre et représente une opportunité commerciale.

Paradoxalement au fait que le terme professionnalisation n'est pas perçu comme valorisant, les individus sont demandeurs de compétences fortement finalisées au regard de leurs activités et en majorité ils considèrent comme superflues toutes les théories ou justificatifs qui accompagnent leur enseignement. Cela met en résonance la question posée par WITORSKI (2009, p. 22) sur la place accordée au développement personnel et culturel dans les dispositifs dispensés en entreprise.

Sur un plan scientifique, formation et professionnalisation sont récursives, la professionnalisation n'étant plus « *un processus de clôture de marché du travail (ROQUET, 2012, p.21)* » mais au contraire est le point de départ d'une formation pour un emploi, pour une professionnalité en perpétuelle mutation. Il convient donc de « *ne pas opposer formation et professionnalisation (LE BOTERF, 2007)* ».

Les deux processus qui caractérisent la professionnalisation sont « *le développement des compétences des acteurs et la transformation des contextes de travail (ROQUET, 2012, p.21)* ».

A cela nous ajouterons un troisième processus : la transformation du contexte d'apprentissage, qui fait appel à un personnage complémentaire, le fil rouge. Personnage cristallisant les différences entre formation et professionnalisation, qui en réduit les écarts.

La question de départ est fondée sur une supposition, celle d'une différenciation entre formation et professionnalisation. Nous avons effectivement fait apparaître des différences, visibles en comparant les schémas n°14 et 15.

b - Quelles nouvelles compétences ?

Notre étude met en évidence des attentes en termes de nouvelles compétences des stagiaires. Ces attentes relèvent de mouvements multiples, le premier découle du marché de l'emploi, le second des accords sur la responsabilité sociale, le dernier d'un construit social des acteurs. L'entreprise ne peut se satisfaire du passage d'un individu qui n'aurait pour but que de se former pour ensuite partir. Si ce comportement enrichi l'individu, il a pour effet à court terme d'appauvrir l'entreprise. Ce qui est recherché au travers des nouvelles compétences attendues c'est un investissement de l'individu.

Nous n'avons pas pu distinguer si les attentes en nouvelles compétences relèvent d'une augmentation des exigences ou bien s'il s'agit de développer des compétences manquantes

chez les recrues d'aujourd'hui. En effet des comportements sociaux actuels comme : l'individualisme, l'esprit critique, la revendication ; des habitudes comme celle d'être en lien permanent avec son réseau par le biais de smartphones, comme celle de contrôler des informations (corpus de cours) en consultant en temps réel des sites internet ; des attitudes comme le manque d'anticipation des événements, le manque de concentration, le non respect des horaires, des locaux, ..., débouchent sur des attitudes difficilement acceptables en entreprise¹⁸¹. Ces attitudes décriées sont probablement le résultat de lacunes dans l'éducation initiale, conséquences de ce que BOUTINET (2012) définit comme un affaiblissement des intégrateurs.

Le processus fait appel à un acteur singulier dont nous avons également défini les principales compétences. Le personnage peut être un formateur ; « *un formateur particulier dans un dispositif d'accompagnement* » comme évoqué par WITTORSKI (2009, p. 30), mais un formateur n'a pas nécessairement les caractéristiques requises d'un fil rouge. Le personnage a pour mission chapeau de mettre en œuvre les fonctions de la professionnalisation. Il dispose pour cela de la compétence au sens juridique, c'est-à-dire que l'organisation, l'ensemble des acteurs lui accordent le crédit nécessaire. Son intelligence des situations lui permet de fluctuer entre des positions rattachées à des différents métiers, d'adopter un positionnement adéquat et pondéré entre fonctions, postures, compétences.

c - Quelles nouvelles fonctions ?

Au travers de la professionnalisation, l'organisation vise « *une intention de mise en mouvement des sujets dans les systèmes de travail... (WITTORSKI, 2009, p. 91)* ». La professionnalisation a donc du débit sur l'ensemble des acteurs. Le fil rouge en est le révélateur.

- Fonctions en corrélation au dispositif

On lui demande avant tout dans un but d'assurance qualité ; de planifier, d'organiser un dispositif selon les principes d'une ingénierie préalable, de gérer les aléas et les opportunités du quotidien, de garantir la conformité du dispositif aux attendus initiaux. Il manage donc le processus de professionnalisation, articulant tous les éléments d'une complexité, basant son action sur une ingénierie des situations.

¹⁸¹ Comme précisé dans le contexte, auparavant les recrues transitaient par des écoles de métier qui ont disparu. Il est impossible, aujourd'hui de comparer les caractéristiques des recrues actuelles aux caractéristiques des arrivants de l'époque, dans ces écoles.

En participant à l'industrialisation du dispositif, il génère des gains d'échelle ; il harmonise les pratiques sur tous les sites de France donnant aux nouveaux arrivants une brève culture commune, ciment d'une histoire collective.

- Fonctions en corrélation aux apprentissages

Contrairement à la formation qui repose sur des éléments définis lors d'une phase d'ingénierie préalable, la professionnalisation qui est assimilable à un parcours de navigation (LE BOTERF) est basée sur des opportunités. Pour favoriser le transfert des connaissances et de l'expérience, il est nécessaire de tirer profit de chaque situation pour la transformer en expérience immédiatement assimilable. Il en est de même pour les transferts de capacités.

Les enseignements sur le terrain, outre le développement de compétences, fournissent chez le stagiaire des potentialités pour une utilisation externe au métier ou à l'entreprise. WITTORSKI, (2011) définit cette conception de « *professionnalisation from above visant moins à développer des compétences spécifiques que des compétences transversales et transférables en lien avec une sécurisation des parcours professionnels* ».

- Fonctions en corrélation au stagiaire

Dans une logique de réussite individuelle, la professionnalisation requiert l'utilisation d'une pédagogie adaptée à chaque adulte qui prend « *contact avec les connaissances selon une logique de pertinence : selon leur utilité pour l'action, selon leur compatibilité avec les théories pratiques préexistantes chez lui ...TOUPIN (1995, p.28)* ». Le fil rouge crée un contexte favorable aux parcours individualisés, cependant chaque projet personnel doit être compatible avec celui de l'entreprise. A ces fins, il assure le bien être des stagiaires en gérant tous les problèmes du quotidien. Parfois, pour certains stagiaires en difficultés il propose une pédagogie adaptée, pour d'autres il assure leur sociabilité. Il amortit les crises identitaires dans une organisation rigide et hiérarchisée. Il aide à basculer d'une vision scolaire des relations, de l'évaluation, vers un mode professionnel d'évaluation et de reconnaissance. Le stagiaire devient apprenant, la commande institutionnelle se transforme en demande de ce dernier.

- Fonctions en corrélation au groupe

L'entreprise recherche la solidarité, la coopération. La professionnalisation est alors fondée sur une logique d'apprentissage « *les uns avec les autres* », dans un contexte et dans un espace social permettant aux individus d'interagir (PENTECOUTEAU, 2015, p. 100). Pour cela,

il anime le groupe, tout en favorisant le développement des compétences sociales et coopératives de chacun. Le fil rouge est un leadership de l'engagement.

- Fonctions en corrélation au tutorat

Compte tenu du taux de renouvellement de la population très important, il n'est pas rare de voir un récent embauché d'une promotion revenir en tant que tuteur d'un nouvel embauché sur la promotion suivante. Le tuteur se professionnalise alors tout en professionnalisant les autres. La tâche tutorale se complique en termes de ressources et d'efficacité. Dans ces conditions, il y a intérêt à restreindre l'action du tuteur sur le cœur de l'activité et à éviter une dispersion vers d'autres charges, comme par exemple la socialisation, pour lesquelles le tuteur n'est pas préparé. Charges qui non seulement consomment du temps mais qui peuvent nuire à la concentration au travail. Le fil rouge travaille alors en amont du tutorat, effectue la socialisation professionnelle facilitant ensuite l'action du tuteur. Les effets de masse liés au fonctionnement par promotion sont un gain supplémentaire, un seul fil rouge prépare plusieurs dizaines de nouveaux embauchés. De plus le cadre d'exercice du fil rouge est à la main de l'entreprise contrairement à celui du tuteur contraint par un cadre contractuel.

- Fonctions en corrélation aux métiers

Depuis des décennies, les contraintes, les exigences, les politiques se sont succédées. Le personnel a appris à composer avec les réglementations et les consignes qui se sont accumulées. Si la plupart des exigences sont obsolètes, elles sont toujours à l'esprit des individus, font partie intégrante de l'expérience et polluent certains raisonnements. Il convient aujourd'hui de ne transférer que l'essentiel sans pour autant se débarrasser de la partie histoire des compétences. Ici tous participent à la fonction de simplification, tant les intervenants qui sont conduits à se poser la question de ce qui est indispensable à leur pratique, que les nouveaux arrivants incités à interroger naïvement le milieu qu'ils investissent. En fait cette fonction est assimilable à celle de réactualisation d'un réel proche du prescrit. Le prescrit du passé est resté dans les agirs, non pas par réaction au système, mais plus simplement parce qu'aucune injonction ou événement n'est venu le contrarier, un effet de gel les a fait perdurer. Il s'agit donc ici de mettre les agirs en réflexivité pour les faire évoluer.

- Fonctions en corrélation à l'organisation

Tous dans l'unité sont susceptibles de participer à la diffusion des savoirs, des savoir-faire. C'est bien l'expert dans un domaine qui est le plus pertinent pour exposer les facettes de ses activités. Tout le monde est réputé être formateur ; cela n'est possible que moyennant la

présence d'un personnage pour mettre en pédagogie, pour mettre en sens les interventions des experts. Cette modalité favorise aussi les relations internes, les communications directes entre nouveaux arrivants, managers, directeurs. Chacun prend conscience des fonctions, des responsabilités, des rôles des autres, de leur personnalité. Ici aussi la présence d'un personnage positionné en externalité favorise les échanges, facilite la modification des représentations.

L'expérience des anciens est une composante de la formation. Cela soulève des problèmes intergénérationnels entre des populations de niveaux culturels différents et suppose des acceptations de la part des uns et des autres. Ce point renvoie à la nécessité de développer des nouvelles qualités, des compétences sociales et coopératives.

L'expérience est incluse dans l'environnement. En contexte un personnage a la charge de la déceler, de la reconnaître, de la formaliser puis de la diffuser à de nouvelles générations dans une modalité acceptable. L'expérience est non pas celle que l'on recopie en guise d'apprentissage, non pas exclusivement celle qui sert à faire, mais aussi et surtout celle qui a servi à ne plus faire, celle qui est à découvrir dans les fondements, dans l'histoire de chaque acteur. Ce sont des savoirs proches de ceux que SCHÖN (1996)¹⁸² désigne comme « *Savoirs cachés dans l'agir professionnel* ».

- Fonctions en corrélation à l'entreprise

L'entreprise cherche à donner une image humaniste et moderne, à se valoriser en développant une culture, une identité collective au travers du sentiment de bien être, de bonheur au travail, de valeurs communes (*La réponse aux attentes sociales et politiques du moment* (PAUL, 2015, p.22)). Pour DUBAR (2004) et WITTORSKI (2009, p.21) « *La quête de professionnalité de la part des acteurs sociaux s'inscrit probablement dans une recherche de nouvelle identité* ». L'entreprise focalisée sur la production, a exploité des usines pendant des décennies et s'apprête à passer le relai à des dizaines de milliers de nouvelles recrues. C'est peut être aujourd'hui qu'elle se pose la question de l'identité collective, auquel cas le dispositif a aussi cette fonction de faire émerger une identité professionnelle typique à l'entreprise, typique à l'unité de production.

Compte-tenu du nombre important de départs à la retraite, l'entreprise vise une intégration rapide des nouveaux arrivants. Celle-ci est incertaine, d'autant que les jeunes arrivants ont un rapport au travail différent et sont porteurs de valeurs différentes, l'ensemble créant des tensions. Il est essentiel pour l'entreprise de moderniser son image tout en démontrant les

¹⁸² SCHÖN 1996 cité par Richard WITTORSKI – Professionnalisation et développement professionnel – page58

avantages de ne pas rompre avec le passé. Le dispositif de professionnalisation a pour effet de vivre un présent en échafaudant un avenir fondé sur le passé. Le fil rouge en temps que leadership incite à l'engagement du stagiaire. Cela revêt une signification forte, c'est une reconnaissance de la validité des choix fait par les anciens au regard de leur professionnalisation constituant ainsi une adhésion des salariés au projet de l'entreprise. Enfin rappelons que la compétence est un construit social auquel tous participent ; la fonction d'accompagnement, vecteur de transmission, a aussi pour responsabilité de dévoiler les attendus implicites valorisés par le milieu et de les renvoyer vers ce dernier dans un but de validation.

- Fonction de médiation

Pour terminer, la « professionnalisation » exige une fonction de médiation de l'ensemble des fonctions ci-dessus et nécessitent l'articulation de différentes ingénieries, requérant une mise en mouvement d'espaces et d'entités. Sa réussite suppose aussi la mise en scène des temporalités pour coordonner le passé des individus avec celui de l'entreprise (expériences, compétences), pour mettre en phase les présents (cultures, relations), pour projeter des avenir réciproques (projets coopératifs) dans un rapport à l'entreprise. Le tout dans une déontologie conciliant l'ensemble des attentes et des réponses.

Selon les rapports qu'entretient le fil rouge avec l'ensemble des acteurs et des vecteurs, l'accompagnement oscille depuis un accompagnement du stagiaire dans un dispositif de professionnalisation (la finalité) de type adaptation au métier, jusqu'à l'accompagnement de la formation permettant à la professionnalisation (le processus) de s'ériger en dispositif de développement professionnel.

5.3 Effets de la professionnalisation

La professionnalisation appelle donc de nouvelles fonctions et par voie de conséquences de nouvelles compétences pour mettre en œuvre ces fonctions. Réciproquement la recherche de nouvelles compétences implique pour leur construction le recours à de nouvelles fonctions.

Il est possible ici, d'écrire que ce sont des attentes envers les stagiaires qui ont généré le positionnement d'un acteur d'accompagnement et que désormais par réciprocité, la présence de l'acteur devrait induire la construction de nouvelles compétences chez le stagiaire.

Mais sur le plan logique nous n'avons pas vérifié si :

- ✘ la non présence de l'accompagnement aurait générée les mêmes conséquences chez les stagiaires ;
- ✘ la présence de l'accompagnement pouvait ne pas générer les compétences attendues.

La professionnalisation a, dans certaines entreprises, une fonction d'accompagnement du changement (WITTORSKI, 2009, p. 100). Elle a surtout pour effet premier de générer du changement.

Faute d'une professionnalisation adéquate, quelques fils rouges questionnés n'ont pas semblé avoir une vision réflexive de leur mission, de leur rôle. Après l'analyse du contexte en entreprise (chapitre 1) nous avons restreint notre étude au seul dispositif de professionnalisation des exploitants. D'autres dispositifs font appel à la présence d'un fil rouge, dont certains pour des formations durant quelques jours, pour lesquelles le fil rouge n'intervient que lors de la séance de présentation en début de semaine et réapparaît lors de la synthèse en fin de semaine. Majoritairement ces missions sont confiées à des prestataires. Nous n'avons pas pris en compte ces situations qui paraissent relever d'aspects mercantiles et ne permettent pas de déployer toute la richesse de la mission du fil rouge. Ces situations sont mêmes jugées comme dévalorisantes par la plupart des fils rouges interrogés. Entre assistance individuelle et détachement total du groupe, les fils rouges rechignent aux extrêmes, « ...c'est dans cette promotion mutuelle que l'on reconnaît à la relation d'être constitutive de l'accompagnement. On ne saurait donc la réduire à une relation trop proche, de type affectif ou convivial, ni à une relation trop distanciée, de type hiérarchique ou administratif. (PAUL, 2015, p. 25) ».

5.4 Point de vue au regard de notre interprétation

En termes d'épistémologie, WITTORSKI (2012, p. 35-39) oppose le principe « *De la vérité de l'ordre des choses* » qu'il qualifie d'ontologique, au principe « *De la réalité qui n'existe pas indépendamment des personnes qui la construisent* » qu'il qualifie de constructiviste. Dans ce dernier cas on construit les connaissances, de ce fait la vérité de l'ordre des choses n'existe pas en tant que telle.

Si nous pouvons valider la phase instrumentation par des critères d'objectivité, par le recours à des éléments dits qualitatifs, comment crédibiliser la phase interprétation ? Entre une compréhension de l'objet indissociable d'une connotation subjective et une explication de

l'objet qui se veut objective, notre interprétation est la traduction subjective de ce nous pensons être objectif ! Pour TOUPIN (1995, p.19-21) « *La validité de l'interprétation est un consensus dans une ontologie de langage ancré* ». La validité suppose donc la recherche d'une acceptabilité des « *conditions qui crédibilisent la connaissance et son usage rationnel* » ou de relier l'interprétation à un modèle ou à des théories susceptibles de la dynamiser. Se référant à GADAMER, l'auteur précise « *la compréhension implique l'existence d'une communauté possédant une histoire et des visées communes, c'est-à-dire une tradition qui s'exprime dans des contextes non scientifiques tels que la vie quotidienne, l'art, la littérature...* ». Ainsi l'approche interprétative ne peut prétendre à l'universalité. De même, le recours à des techniques dites qualitatives n'a pour but que de mettre l'individu en position première face aux organisations, aux structures. La réalité est construite par les significations que lui confèrent les acteurs. La connaissance qui émane de l'interprétation « *n'est ni le résultat d'un sujet qui pense, ni le résultat de l'extraction de lois que contient un objet, mais un phénomène intersubjectif. La connaissance renvoie à ce qui est inter-subjectivement viable en tant que rapport au monde (TOUPIN, p. 66)* ».

Sur quel critère de scientificité, sur quel élément de validité pourrions nous nous reposer si ce n'est par une confrontation, par l'appropriation ultérieure de ce travail afin qu'il devienne une base, un sujet de réflexion ?

Le schéma ci-dessous résume les différentes validations en fonction des phases de l'étude.



Schéma 15 : validations différentielles des phases de l'étude

Pour résumer, l'interprétation nécessite une lecture intelligible de la situation, lecture par les acteurs questionnés, par les sondés mais aussi lecture par l'observateur. La lecture d'une situation se fait à partir de ce que l'on en dit « *...c'est faire avec le fait que celui qui en parle (le professionnel, le chercheur) le fait sur fond de sa propre autonomie, et donc de sa propre limitation. (LERBET-SERENI, 2015, p.33)* ».

Cela interroge donc sur la neutralité du langage utilisé. A partir de cela les biais et déformations de la réalité sont innombrables. Notre interprétation aboutissant sur une modélisation des pratiques, nous pouvons prétendre que tout fil rouge doit pouvoir s'y positionner. Cependant nous n'avons pas pu distinguer dans les déclaratifs ce qui émane du positionnement personnel au regard d'une projection (futur imaginé) de ce qui relève d'un pré-formatage du milieu (passé subi).

5.5 Perspectives contributives

Nous évoquions en début de thèse, la notion d'économie circulaire qui consiste à réutiliser les produits élaborés en leur affectant une autre perspective. Dans cet esprit, notre contribution consiste à reprendre les travaux de précurseurs en sciences de l'éducation, à les proposer en relecture, à les confronter au terrain d'aujourd'hui. Mais comment trouver une grille de lecture adéquate ? Comment différencier concept social et concept scientifique dans une telle démarche située, si ce n'est par des démarches itératives ?

Dans l'organisation support à nos observations, dans un objectif de REX (Retour d'EXpérience), il y a un organe nommé PEX (Partage d'Expériences). Les réunions de PEX ont d'abord pour finalité d'étaler ce qui pose problème et de généraliser ce qui a été une solution locale, ceci dans un but de ne plus être confronté à difficulté. Nous souhaiterions susciter une modalité plus réflexive. Certes cela consomme de l'énergie, certes cela peut être mal perçu dans une organisation en recherche permanente de simplification, mais la mission du fil rouge ne mérite-t-elle pas d'être valorisée ?

Qu'un opérationnel lise cette thèse et porte un regard différent sur la mission de fil rouge prouverait l'actualité de la réflexion. Rappelons que l'appropriation de l'étude, sa confrontation au terrain constituerait une validation de l'interprétation (TOUPIN, 1995).

Pour être captivante, la perspective doit s'inscrire dans une démarche de plus-value pour l'entreprise. Or le dispositif de professionnalisation étudié ne paraît assujéti à aucune évaluation d'efficacité, d'efficience, de pertinence, à aucune validation de la professionnalisation. De plus, investir la mission des fils rouges pourrait signifier vouloir restreindre les zones de liberté accordées à ces derniers qui semblent être un outil de reconnaissance. Comment dans ces conditions susciter l'attractivité d'un retour sur les pratiques ?

Le terrain met souvent en œuvre des pratiques innovantes mais ces solutions parfois intuitives ne sont pas toujours pérennisées ou le sont au principe d'un intérêt économique à court terme. Pourtant une préconisation récente de la cour des comptes (2016, p.135)¹⁸³ pourrait inciter l'entreprise à promouvoir son dispositif et le fil rouge ; pourtant une actualité¹⁸⁴ dénonçant la perte des compétences de terrain devrait la susciter à se poser des questions relatives à la professionnalisation.

5.6 Perspectives de recherche

Parmi les pistes possibles, se profile dans la continuité de notre étude, celle relative à une ingénierie d'accompagnement.

a - Oser penser une ingénierie d'accompagnement spécifique¹⁸⁵ ?

Nos conclusions font apparaître la pertinence de mettre en œuvre des dispositions d'accompagnement dont les destinations peuvent être multiples, selon les modalités déployées le résultat peut en être un simple dispositif de formation, un dispositif d'adaptation au métier, un « véritable » dispositif de professionnalisation.

Imaginer un dispositif de professionnalisation interroge donc de nombreux points.

- ✓ La levée de fondamentaux en vue d'une clarification des concepts.
 - Qu'est-ce que la professionnalisation ? Est-elle la finalisation d'une action ou est-elle le processus mis en œuvre dans le but de développer une professionnalité ?
 - Doit-on penser un accompagnement « à » ou « de » la professionnalisation ou plutôt envisager un accompagnement de la formation pour que celle-ci devienne professionnalisation?
 - Quelle évaluation des effets de la professionnalisation ?
- A l'instar de notre terrain de recherche, peu de dispositifs de professionnalisation semblent évalués, les seules modalités constatées sont soit une certification reposant

¹⁸³ La maintenance des centrales nucléaires : une politique remise à niveau, des incertitudes à lever - Rapport public annuel 2016 – février 2016 Cour des comptes - www.ccomptes.fr - @Courdescomptes - « en raison des difficultés attendues en matière de recrutement et de formation, intensifier la mobilisation des acteurs de la filière, publics et privés, visant à combler les pénuries de compétences identifiées dans la perspective du « Grand Carénage ».

¹⁸⁴ Et si on rebâtissait la filière nucléaire française? Philippe NAMY - Président d'ATMEA - L'expansion 29/3/2016

¹⁸⁵ En résonance avec l'investigation de Catherine CLENET (2015, p. 63- 75) - Penser l'ingénierie de l'accompagnement en formation - Education permanente n°205
PLQ Tome 1 – version K7.1

sur une conformité de moyens, soit le ressenti d'une satisfaction, soit une évaluation de capacités qui se situent bien en amont du transfert et des compétences. Une évaluation de la professionnalisation, de la professionnalité, exercée en aval du dispositif est-elle imaginable, réalisable ? Quels outils faut-il élaborer conjointement avec le monde professionnel ?

- Comment intégrer la notion de responsabilité sociale de l'entreprise ?

✓ La définition des modalités concrètes de réalisation.

- Quels rapports à l'entreprise, instiller ou promouvoir ? Le rapport de l'individu ne devient-il pas un rapport au contexte, au collectif, au futur, à l'entreprise plutôt qu'un rapport au métier ? Quelles sont les résistances à lever ? Y-a-t-il une demande d'accompagnement individuel en ce sens ?
- Quel modèle de dispositif ? Quelle organisation ? Quels intervenants ? Comment assurer les transitions, les alternances ? Pour développer quelles capacités, quels types de compétences ?
- Quelle pédagogie ? Faut-il inventer ou rénover en la matière pour satisfaire tant les désirs de conservation des institutions que les désirs de nouveautés des individus ? Comment intégrer le volet expérience dans les savoirs et comment le valoriser auprès de tous ? Quelle pédagogie mettre en œuvre qui soit adaptée aux adultes ; qui concatène connaissances et intégration du vécu ; qui accompagne le transfert des savoirs ; qui développe les apprentissages les uns avec les autres ? Quelles modalités d'évaluation et de reconnaissance ajustées à des adultes au sein d'un collectif faut-il y associer ?
- Quel accompagnement ? Ce point renvoie tant à la levée des fondamentaux ci-dessus qu'au profil de l'accompagnateur ci-dessous.

✓ La détermination des caractéristiques de l'accompagnateur.

- Comment définir le profil d'un formateur/accompagnateur/chef de projet... ?
L'accompagnement à/de la professionnalisation requiert des savoirs multiples. Il est échaffaudé autour d'une intelligence des systèmes complexes requérant : déontologie, postures, compétences, sensibilité et intelligence des situations. Son champ d'action est tant l'individu, tant l'organisation d'accueil que l'emploi. Le personnage contribue au développement des compétences sociales, relationnelles, coopératives, pour la plupart informelles ; il est un leadership capable de mettre en formation (en langage

aéronautique : formation = rassembler, coordonner) l'ensemble des formateurs traditionnels et intervenants, en pensant le stagiaire dans sa globalité, dans sa finalité, dans le contexte de l'entreprise.

- Quelles compétences de l'accompagnateur (au sens juridique du terme) ?

Nous étions dans le cadre d'une entreprise ayant suffisamment de ressources en termes de formateurs, d'intervenants, de fils rouges. Comment procéder dans une entreprise ne disposant pas de ces moyens ? Est-il possible d'imaginer un formateur-accompagnateur externe à l'entreprise pouvant intervenir sur le terrain en étant totalement accepté, crédible, et susceptible d'adapter une ingénierie de professionnalisation aux circonstances ? Au-delà d'une mission, c'est avant tout un professionnel. S'agirait-il d'une nouvelle profession ?

Bibliographie

- ABERNOT, Y. et EYMERY, C. (2013). Le changement en éducation et formation : un mot à la mode, une réalité socioéducative, une préoccupation scientifique? Dans *Conduite et accompagnement du changement* (p. 53-71). Condé sur Noireau : L'Harmatan.
- ALBERTO, T. et COMBEMALE, P. (2000). *Comprendre l'entreprise*. Luçon : Nathan.
- ALLAL, L. (2002). L'entretien de co-évaluation en situation de stage dans *Questions vives : volume 1 n°1. Evaluation et formation*, 11-16. Lambesc : Université de Provence.
- AMHERDT, C. H., DUPUICH-RABASSE, F., EMERY, Y. et GIAUQUE, D. (2002). *Compétences collectives dans les organisations: émergence - gestion - développement*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- ARDOINO, J. (1996). A propos de l'image de l'entreprise (ou organisation) apprenante. Possibilités et limites d'une métaphore dans *L'organisation apprenante : tome 1* (p. 101-115). L'union : Université de Provence.
- ARDOINO, J. (2010). Une révolution copernicienne dans *La recherche action* (p. 41-49). 1 livre.com : L'Harmattan.
- ARNODO, J. (2011). L'éthique professionnelle peut-elle s'apprendre? Dans *Education permanente hors série AFPA – RSE*, 145-154. Condé sur Noireau.
- ASTIER, P. (2008). La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation dans *Savoirs 2008-17. La professionnalisation*, 63-68. Condé sur Noireau : L'Harmatan.
- ASTIER, P. (2012). Aspects méthodologiques de l'analyse de la professionnalisation dans *La professionnalisation mise en objet* (p. 59-72). Paris : L'Harmatan.
- ASTIER, P. (2015). Le "nouvel esprit" de la formation dans *Education permanente n° 203. Penser la pédagogie en formation d'adultes*, 87-96. Condé sur Noireau.
- ASTOLPHI, J. P. et PETERFALVI, B. (2002). Dans *Module didactique sur les obstacles épistémologiques*. Université de Rouen.
- AUBERT, S. (2000). Transformer la formation par l'analyse du travail dans *Education permanente n° 143. Apprentissages et évaluations*, 51-63. Condé sur Noireau.

- AUBRET, J. (1998). Motivation et ressources humaines dans *Education permanente n° 136 supplément. Motivation et engagement professionnel*, 163-171. Albi.
- AUBRET, J. (2003). La validation des acquis de l'expérience dans *Savoirs 2003-1. L'expérience*, 57-66. Condé sur Noireau : L'Harmattan.
- AVANZINI, G. (2015). De la pédagogie des adultes à l'adultagogie dans *Education permanente n° 203. Penser la pédagogie en formation d'adultes*, 9-16. Condé sur Noireau.
- BACHELART, D. (2002). Approche critique de la "transitologie" socioprofessionnelle et dérives des logiques d'accompagnement dans *Education permanente n° 153. L'accompagnement dans tous ses états*, 109-119. Albi.
- BAETS, W. (1996). La gestion de l'intelligence organisationnelle dans *L'organisation apprenante tome 1* (p. 197-217). L'union : Université de Provence.
- BAGLA, L. (2006). *Sociologie des organisations 2ème édition*. Lassay les Châteaux : Repères.
- BALLEUX, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche *Revue sciences de l'éducation : vol 26 n°2*. Montréal : Université de Montréal.
- BARBIER, R. (2010). Le sujet dans la recherche action dans *La recherche action* (p. 51-65). 1 livre.com : L'Harmattan.
- BARDIN, L. (2014). *L'analyse de contenu*. Mayenne : PUF.
- BARGUES, E. (2010). Pratiques de socialisation : le cas des petites entreprises dans *Education permanente n° 182. Formation et innovation dans les petites entreprises*, 181-198. Condé sur Noireau.
- BARKATOLAH, A. et WITORSKI, R. (2000). Dans *Module didactique sur l'acquisition et le transfert*. Université de Rouen.
- BAROTH, M.F. (2012). L'analyse des traces de l'activité : une contribution aux processus de professionnalisation dans *La professionnalisation mise en objet* (p. 45-57). Paris : L'Harmattan.
- BART, D. (2007). Le développement professionnel des enseignants-chercheurs de sciences de l'éducation dans *Evaluation et développement professionnel* (p. 77-90). Condé sur Noireau : L'Harmattan.
- BART, D. (2009). Processus de valorisation et reconnaissance d'un positionnement scientifique dans *La reconnaissance professionnelle en éducation. Evaluer, valoriser, légitimer* (p. 147-163). Québec : Presses de l'Université d'Ottawa.
- BARTOLI, J. A. (1996). L'entreprise virtuelle peut-elle être apprenante? Dans *L'organisation apprenante tome 1* (p. 219-224). L'union : Université de Provence.
- BATAILLE, M. (2010a). Une formation à l'analyse des pratiques par la recherche dans *La recherche action* (p. 167-170). 1 livre.com : L'Harmattan.
- BATAILLE, M. (2010b). Synthèse de dix années de travaux sur la recherche-action au réseau des hautes études des pratiques sociales dans *La recherche action* (p. 281-289). 1 livre.com : L'Harmattan.
- BAUGNET, L. (1998). *L'identité sociale*. Baume les dames : Dunod.

- BEAUD, M. (2007). *L'art de la thèse*. Lisieux : Guide grands repères.
- BEAUJOLIN, F. (1999). Former et transformant, transformer en formant dans *Education permanente n° 140. La logique de la compétence*, 83-93. Albi.
- BEAUVAIS, M. (2011). La responsabilité en formation : une affaire de peur et de courage dans *Education permanente n° 187. L'exigence de responsabilité en formation des adultes*, 61-71. Condé sur Noireau.
- BECKER, H. (2006). *Découverte/redécouverte*. SociologieS en ligne : <http://sociologies.revues.org/642>
- BECKER, H. (2006). *Sur le concept d'engagement*. SociologieS en ligne : <http://sociologies.revues.org/642>
- BEDIN, V. (2007). L'évaluation d'un projet de recherche européen : vers quel développement professionnel ? Dans *Evaluation et développement professionnel* (p. 105-122). Condé sur Noireau : L'Harmatan.
- BEDIN, V. et FOURNET, M. (1998). L'ingénierie de formation entre traditionalisme et modernisme dans *Formation Emploi n°63*, 43-80. Paris : La documentation Française.
- BEDIN, V. et FOURNET, M. (2013). La recherche-intervention en éducation et en formation : une nouvelle forme de conduite et d'accompagnement du changement dans *Conduite et accompagnement du changement* (p. 87-105). Condé sur Noireau : L'Harmatan.
- BEHRENS, M. (2002). Réflexions concernant le syndrome du portfolio dans *Questions vives : volume1 n°1. Evaluation et formation*, 39-50. Lambesc : Université de Provence.
- BELAIR, L. (1999). Dans *Module didactique sur l'évaluation*. Université de Rouen.
- BELAIR, L. (2002). L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences dans *Questions vives volume1 n°1. Evaluation et formation*, 77-37. Lambesc : Université de Provence.
- BELAIR, L. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles dans *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 181-195). Québec : Presses de l'Université d'Ottawa.
- BELAIR, L. (2009). Formes plurielles de la reconnaissance professionnelle dans *La reconnaissance professionnelle en éducation. Evaluer, valoriser, légitimer* (p. 41-59). Québec : Presses de l'Université d'Ottawa.
- BELAIR, L. (2011). La reconnaissance de la professionnalité émergente par les superviseurs en situation pratique d'enseignement dans *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p. 101-116). Bruxelles : De Boeck.
- BELAIR, L. et LEBEL, C. (2007). La place du superviseur dans l'évaluation du développement professionnel en stage dans *Evaluation et développement professionnel* (p. 137-152). Condé sur Noireau : L'Harmatan .
- BELLIER, S. (1998). De la motivation des cadres au savoir-être dans *Education permanente n° 136. Motivation et engagement en formation*, 173-181. Albi.

BENTABET, E. (2010). Paradoxes et singularités de la formation dans les petites entreprises dans *Education permanente n° 182. Formation et innovation dans les petites entreprises*, 29-43. Condé sur Noireau.

BERGER, G. (2010). La recherche-action. Epistémologie historique dans *La recherche action* (p. 13-26). 1 livre.com : L'Harmattan.

BEVAND, R. (1995). Intervenir comme consultant sur le marché externe : comment sortir des simples intentions? Dans *Education permanente n° 123 supplément. Le développement des compétences*, 11-16. Albi.

BIEMAR, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences dans *Accompagner. Un agir professionnel* (p. 19-33). Bruxelles : De Boeck.

BIEMAR, S. et CASTIN, J. (2012). La posture singulière d'un pair accompagnateur dans *Accompagner. Un agir professionnel* (p. 35-55). Bruxelles : De Boeck.

BOISSONAT, J. (1999). Dans *Module didactique sur les compétences*. Université de Rouen.

BONNIOL, J. J. et VIAL, M. (2006). *Les modèles de l'évaluation - textes fondateurs*. Bruxelles : De Boeck.

BORDES, V. (2013). Les enjeux de la professionnalisation des Gardiens de la Paix dans *Pour l'Ere nouvelle : vol 46 n°4. Les rapports entre professionnalisation et reconnaissance professionnelle*, 99-112. Condé sur Noireau : Université de Caen Basse-Normandie.

BOUAJAOUI, M. (2012). Du dispositif professionnalisé au dispositif professionnalisant : une autre lecture de la professionnalisation de l'enseignement supérieur dans *La professionnalisation mise en objet* (p. 193-213). Paris : L'Harmattan.

BOUCENNA, S. (2012). Questions, enjeux et dilemmes d'une accompagnatrice dans un contexte d'innovation dans *Accompagner. Un agir professionnel* (p. 77-90). Bruxelles : De Boeck.

BOUCHARD, F. (2008). Du discours de l'expérience et de son écriture : entre herméneutique et pragmatique dans *Penser l'éducation n° 23*, 27-45. Mont st Aignan : Université de Rouen.

BOUCLET, M. et HUGUET, P. (2000). Agir simultanément sur les compétences et sur l'organisation du travail : un nouveau défi pour les formateurs dans *Education permanente n° 141. La logique de la compétence 2ème partie*, 7-22. Albi.

BOURGEOIS, E. (1996). Identité et apprentissage dans *Education permanente n° 128. Formation et dynamiques identitaires*, 27-37. Albi.

BOURGEOIS, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation dans *Education permanente n° 136. Motivation et engagement en formation*, 101-110. Albi.

BOURGEOIS, E. (2013). Engagement et apprentissage en situation de travail dans les métiers de l'éducation et de la formation dans *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 176-183). Bruxelles : De Boeck.

BOURGEOIS, E. et DURAND, M. (2012). L'apprentissage au travail en question dans *Apprendre au travail* (p. 9-14). Mayenne : PUF.

BOURGEOIS, E. et MORNATA, C. (2012). Apprendre et transmettre le travail dans *Apprendre au travail* (p. 33-51). Mayenne : PUF.

BOUTEILLER, D. (1999). Etude des Haute Ecole Commerciale de Montréal dans *Revue Gestion volume 22 numéro 3*, 14-25. Montréal.

BOUTIGNY, E. (2006). *La circulation de la connaissance entre compétence et communauté*. Thèse

BOUTINET, J. P. (1998). L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation dans *Education permanente n° 136. Motivation et engagement en formation*, 91-100. Albi.

BOUTINET, J. P. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement dans *Education permanente n° 153. L'accompagnement dans tous ses états*, 241-250. Albi.

BOUTINET, J. P. (2011). Penser la responsabilité en formation : conjurer le tragique sans tomber dans le tyrannique dans *Education permanente n° 187. L'exigence de responsabilité en formation des adultes*, 9-21. Condé sur Noireau.

BOUTINET, J. P. (2015). La coresponsabilité dans l'accompagnement est-elle possible? Dans *Education permanente n°205. Accompagnement et agir collectif*, 53-61 Condé sur Noireau.

BOUTINET, J. P. (2012). Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager dans *Penser l'accompagnement adulte* (p. 5-50). Millau : PUF.

BOUTTE, J. L. (2009). *Transmission de Savoir-Faire*. 1 livre.com : l'Harmattan.

BOUVIER, A. (2007). Quelques paradoxes de l'évaluation des enseignants en France dans *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 117-129). Québec : Presses de l'Université d'Ottawa.

BRAU-ANTHONY, S. et JOURDAIN, C. (2007). Comment évaluer la qualité de la formation initiale des enseignants? Dans *Evaluation et développement professionnel* (p. 93-104). Condé sur Noireau : L'Harmatan.

BRIL, B. (2012). Apprendre des gestes techniques dans *Apprendre au travail* (p. 141-151). Mayenne : PUF.

BROCHIER, D. (2010). Gérer les parcours dans l'entreprise : l'expérience face au diplôme dans *Education permanente n° 181. La construction des parcours professionnels*, 47-55. Condé sur Noireau.

BROUSSAL, D. (2013). Les changements en éducation-formation : omniprésence, finalités et accompagnement dans *Conduite et accompagnement du changement* (p. 37-51). Condé sur Noireau : L'Harmatan.

BUNK, G. (1999). Dans *Module didactique sur les compétences*. Université de Rouen.

CADEI, L., SIMEONE, D. et SITA, C. (2013). S'engager dans le travail éducatif *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 26-37). Bruxelles : De Boeck.

CADIN, L. et GUERIN, F. (2002). *La gestion des ressources humaines*. Baumes les dames : Dunod.

CAILLE, A. (2010). Introduction dans *La quête de la reconnaissance* (p. 5-15). Bibliothèque du MAUSS : La découverte.

CAMPANALE, F. (2007). Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : quelles relations ? Dans *Evaluation et développement professionnel* (p. 55-75). Condé sur Noireau : L'Harmatan.

CAPELLO, B. (2002). Entre commande et demande, quelle posture d'évaluateur? Dans *Les sciences de l'éducation en question recueil des cahiers de 2001 : cahier n°34*, 11-77. Aubenas.

CARDINET, J. (1978). *Les finalités de l'évaluation*

CARNUS, M. F. et TERISSE, A (2006). Dans *Savoirs 2006-12. Transfert de compétences*, 56-73. Condé sur Noireau : L'Harmatan.

CARRE, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation dans *Education permanente n° 136. Motivation et engagement en formation*, 7-14. Albi.

CARRE,P. (2009). Les apprentissages professionnels dans les organisations dans *Apprendre de la vie quotidienne* (p. 169-181). Millau : PUF.

CAU-BAREILLE, D. (2012). Y a-t-il des spécificités d'apprentissage des seniors? Dans *Education permanente n° 191. Les séniors et la formation*, 11-23. Condé sur Noireau.

CHAIX, M.L. (1996). L'alternance engagement/travail comme lieu d'observation privilégié de processus de construction identitaire dans *Education permanente n° 128. Formation et dynamiques identitaires*, 103-116. Albi.

CHAMPY, F. (2009). *La sociologie des professions*. Mercuès : PUF Quadrige.

CHAMPY-REMOUSSENARD, P. (2008). Incontournable professionnalisation dans *Savoirs 2008-17. La professionnalisation*, 51-61. Condé sur Noireau L'Harmatan.

CHAPPAZ, G. (1998). La motivation : les raisons de la dissolution dans *Education permanente n° 136. Motivation et engagement en formation*, 57-67. Albi.

CHARLIER, B. (2012). Apprentissage et communauté de pratique dans *Apprendre au travail* p. 99-110. Mayenne : PUF.

CHARRAUD, A. M. (2011). Le rôle de la certification dans les processus de professionnalisation dans *Education permanente n° 188. Formation et professionnalisation*, 11-23. Condé sur Noireau.

CHARTIER, D. (1998). Les facteurs psychologiques de la démotivation. Quelques pistes de remédiation dans *Education permanente n° 136. Motivation et engagement en formation*, 47-55. Albi.

CHECCAGLINI, A. et MARION-VERNOUS, I. (2010). Les obstacles à la formation dans les PME en France et en Europe dans *Education permanente n° 182. Formation et innovation dans les petites entreprises*, 15-28. Condé sur Noireau.

CHOLET-CHAPPARD, M. O. (2002). Des compétences à la compétence. Quels modèles pour la formation des cadres de santé? Dans *Les sciences de l'éducation en question recueil des cahiers de 2001 cahier n°35*, 81-119. Aubenas.

CLENET, C. (2006). *L'expérience au cœur de la formation*. AFP centre INFFO. Site internet INFFO.

- CLENET, C. (2015). Penser l'ingénierie de l'accompagnement en formation dans *Education permanente n°205. Accompagnement et agir collectif*, 63-75. Condé sur Noireau.
- CLENET, J. (2012). Se former et se professionnaliser le point de vue du sujet dans *La professionnalisation mise en objet* (p. 153-172). Paris : L'Harmattan.
- CLOT, Y. (1995). La compétence en cours d'activité dans *Education permanente n° 123. Le développement des compétences*, 115-124. Albi.
- CLOT, Y. (2011). *La fonction psychologique du travail 4ème tirage*. L'isle d'espagnac : PUF.
- COLIN, R. (2010). Henri Deroches et les racines de la recherche-action dans *La recherche action* (p. 27-40). 1 livre.com : L'Harmattan.
- COMBES, M. C. (2011). La professionnalisation des études universitaires dans *Education permanente n° 188. Formation et professionnalisation*, 25-35. Condé sur Noireau.
- CONJARD, P. (2010). La construction des parcours professionnels : enjeux et leviers d'action des entreprises dans *Education permanente n° 181. La construction des parcours professionnels*, 57-64. Condé sur Noireau.
- COULON, R. (2002). L'évolution des rôles du responsable des ressources humaines en matière de gestion des compétences dans *Education permanente n° 151. Apprendre des autres*, 109-124. Condé sur Noireau.
- COURAULT, B. et LEFEVRE, F. (2010). La formation, pour quoi faire? Dans *Education permanente n° 182. Formation et innovation dans les petites entreprises*, 77-92. Condé sur Noireau.
- COUTURE, M. (2003). Recherche qualitative introduction à la théorisation ancrée dans *Interactions vol 7 n°2*. Sherbrooke : Université Sherbrooke.
- CUCHE, C., CANIVET, C. et DONNAY, J. (2012). L'accompagnement source de création de savoirs dans *Accompagner. Un agir professionnel* (p. 139-152). Bruxelles : De Boeck.
- CULIE, J. D., DEFELIX, C. et RETOUR, D. (2010). Vers une gestion territoriale des parcours ? Emergence de dispositifs, évolution des représentations dans *Education permanente n° 181. La construction des parcours professionnels*, 23-33. Condé sur Noireau.
- CURIE, J. (1998). Le discours de la compétence dans les nouvelles organisations dans *Education permanente n° 135. La compétence au travail*, 133-141. Albi.
- DAMASIO, A. R. (1994-2009/2006). *L'erreur de DESCARTES*. Mayenne : Odile Jacob.
- DAMASIO, A. R. (2003-2005/2003). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. La flèche : Odile Jacob.
- DANVERS, F. (2012). Penser l'accompagnement en contexte de mobilité : orienter ou s'orienter, quel dilemme? Dans *Penser l'accompagnement adulte* (p. 51-70). Millau : PUF.
- DAUVISIS, M.C. (2002). La certification en formation dans *Questions vives : volume1 n°1. Evaluation et formation*, 85-97. Lambesc : Université de Provence.

DAVIDSON, A.L. (2007). Une professionnalité enseignante ou une pratique enseignante professionnalisée? Dans *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 155-164). Québec : Presses de l'Université d'Ottawa.

DE CONINCK, F. (2000). Nouvelles postures cognitives dans le travail et mises en question des processus sociaux d'apprentissage dans *Education permanente n° 143. Apprentissages et évaluations*, 29-50. Condé sur Noireau.

DE KETELE, J. M. (2011a). La reconnaissance professionnelle : ses mondes et ses logiques dans *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p. 31-47). Bruxelles : De Boeck.

DE KETELE, J. M. (2011b). Vers une synthèse ouverte dans *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p. 169-174). Bruxelles : De Boeck.

DE KETELE, J. M. (2013). L'engagement professionnel : tentative de clarification conceptuelle dans *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 7-21). Bruxelles : De Boeck.

DE KETELE, J. M. (2015). Mutations sociétales et transformations des systèmes éducatifs : incidences sur la problématique de l'engagement professionnel dans *Mutations éducatives et engagement professionnel* (p. 146-164). Louvain la neuve : De Boeck.

DE La BROIZE, P. (2012). La professionnalisation au risque de la norme? Dans *La professionnalisation mise en objet* (p. 133-152). Paris : L'Harmatan

DE MONTLIBERT, C. (2015). La pédagogie, un enjeu social et politique dans *Education permanente n° 203. Penser la pédagogie en formation d'adultes*, 25-42. Condé sur Noireau.

DE PERETTI, A. (1990). *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*. INRP 5ème édition.

DEBRIS, S. et WITORSKI, R. (2011). La professionnalisation par la formalisation des savoirs. Le cas des éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse dans *Education permanente n° 188. Formation et professionnalisation*, 53-66. Condé sur Noireau.

DEJEAN, K. et SANTY, A. F. (2012). Accompagner un processus de changement dans le cadre du développement de la VAE... analyse des stratégies d'accompagnement du changement, du rôle des accompagnateurs dans *Accompagner. Un agir professionnel* (p. 107-123). Bruxelles : De Boeck.

DEJOURS, C. (2010). Psychanalyse et psycho dynamique du travail : ambiguïtés de la reconnaissance dans *La quête de la reconnaissance* (p. 58-70). Bibliothèque du MAUSS : La découverte.

DELGOULET, C. et GAUDART, C. (2012). Apprendre pour se maintenir dans le monde du travail en fin de carrière. Réflexion autour d'une formation au métier de formateur dans *Education permanente n° 191. Les séniors et la formation*, 52-65. Condé sur Noireau.

DEMAILLY, A. (1996). L'entreprise apprenante : "cela me rappelle une histoire" dans *L'organisation apprenante tome 1* (p. 225-239). L'union : Université de Provence.

DEMAZIERE, D. (2012). Le dualisme de la professionnalisation. Les professionnels de métier dans les grandes organisations en mutation dans *La professionnalisation mise en objet* (p. 75-91). Paris : L'Harmatan

DEMEUSE, M. - AUBERT-LOTARSKI, A. (2007). Quel cursus de base dans une formation à l'évaluation pour les enseignants et les formateurs ? Dans *Evaluation et développement professionnel* (p. 169-183). Condé sur Noireau : L'Harmatan.

DENANTES, J. (2006). La formation continue confrontée à la recherche dans les universités françaises dans *Savoirs 2006-12. Transfert de compétences* p. 76-86. Condé sur Noireau : L'Harmatan.

DENOUX, S. et ENEAU, J. (2013). La démarche qualité des organismes de formation : de la professionnalisation des acteurs à la reconnaissance des organisations dans *Pour l'Ere nouvelle vol 46 n°4. Les rapports entre professionnalisation et reconnaissance professionnelle*, 23-45. Condé sur Noireau : Université de Caen Basse-Normandie.

DENOYEL, N. (2012). Dynamiques interactives et accompagnement. Présentation dans *Penser l'accompagnement adulte* (p. 95-98). Millau : PUF.

DEVOS, C. et DUMAY, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de littérature dans *Savoirs 2006-12. Transfert de compétences*, 11-45. Condé sur Noireau : L'Harmatan.

DIETRICH A. (1999). Compétences et performance : entre concepts et pratique de gestion dans *Education permanente n° 140. La logique de la compétence*, 19-33. Albi.

D'IRIBARNE, A. (1996). Les entreprises apprenantes sont-elles une réalité? Dans *L'organisation apprenante tome 1* (p. 137-146). L'union : Université de Provence.

D'IRIBARNE, A. (2002). Quelles stratégies pour les formateurs dans une économie de la compétition et de la performance? Dans *Education permanente n° 151. Apprendre des autres*, 65-86. Condé sur Noireau.

DOZOT, C. (2012). Pratiques d'acquisition individualisées dans le cadre d'un dispositif d'aide aux étudiants de l'enseignement supérieur en réinsertion dans *Accompagner. Un agir professionnel* (p. 59-76). Bruxelles : De Boeck.

DUBAR, C. (2004). *La formation professionnelle continue 5ème édition*. Tournai : Repères.

DUBAR, C. et GADEA, C. (1998). Evolution de la promotion sociale et dynamique des formes identitaires dans *Education permanente n° 136. Motivation et engagement en formation*, 69-89. Albi.

DUBET, F. (2010). Injustices et reconnaissance dans *La quête de la reconnaissance* (p. 17-43). Bibliothèque du MAUSS : La découverte.

DUGUE, E. (1999). La logique de la compétence : le retour du passé dans *Education permanente n° 140. La logique de la compétence*, 7-18. Albi.

DUPERRIER, A. et PENNAFORTE, A. (2011). RSE et formation en alternance : d'un enjeu social à la création d'une compétence collective dans *Education permanente hors série AFPA – RSE*, 67-78. Condé sur Noireau.

DUMONT, J.F. et MIAS, C. (2010). Le rôle des émotions dans le processus de professionnalisation. Dans Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.

- DUPUIS, P. A. (1999). Dans *Module didactique sur l'acquisition et le transfert*. Université de Rouen.
- DURAND, M. (2012). Travailler et apprendre : vers une approche de l'activité dans *Apprendre au travail* (p. 10-32). Mayenne : PUF.
- DURAT, L. et MOHIB, N. (2008). Le développement des compétences professionnelles au regard de l'engagement dans l'agir dans *Questions vives volume 5 n° 10. La compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation*, 25-39. Lambesc : Université de Provence.
- ENLART, S. (2012). Politiques d'entreprise et organisations du travail et de la formation dans *Apprendre au travail* (p. 177-197). Mayenne : PUF.
- ENRIQUEZ, E. (2007). *Un détour par la recherche pour la pratique - conférences*. Compte rendu conférence. Versailles.
- ESCOURROU, N. (2011). Qui est responsable de la formation : la collectivité, l'entreprise, le formateur ou le stagiaire? Dans *Education permanente n° 187. L'exigence de responsabilité en formation des adultes*, 95-106. Condé sur Noireau.
- FENOUILLET, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Baumes les dames : Dunod.
- FENOUILLET, F. et DERO, M. (2006). Le e-learning est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglo-saxonne dans *Savoirs 2006-12. Transfert de compétences*, 87-100. Condé sur Noireau : L'Harmatan.
- FENOUILLET, F. et TOMEH, B. (1998). La motivation agit-elle sur la mémoire? Dans *Education permanente n° 136. Motivation et engagement en formation*, 37-45. Albi.
- FERNAGU-OUDET, S. (2012). Favoriser un environnement "capacitant" dans les organisations dans *Apprendre au travail* (p. 201-212). Mayenne : PUF.
- FERNANDEZ, M. (2010). Dans *Enquête magazine CHALLENGE*. Mars 2010. Condé sur Noireau : CHALLENGE.
- FERRACCI, M. (2011). Améliorer les incitations aux entreprises pour faire de la formation professionnelle un outil de la RSE dans *Education permanente hors série AFPA – RSE*, 119-131. Condé sur Noireau.
- FEUTRIE, M. (2003). La validation des acquis de l'expérience dans *Savoirs 2003-1. L'expérience*, 77-82. Condé sur Noireau : L'Harmatan.
- FIGARI, G. (1999). Dans *Module didactique sur l'évaluation*. Université de Rouen.
- FILLIETTAZ, L. (2012). Interactions langagières et apprentissage au travail dans *Apprendre au travail* (p. 88-98). Mayenne : PUF.
- FILLOL, C. (2012). Organisation apprenante et knowledge management dans *Apprendre au travail* (p. 189-200). Mayenne : PUF.
- FORTIN, S. (1998). Quand une démarche d'ingénierie rencontre le monde de la formation dans *Education permanente n° 136 supplément. Motivation et engagement professionnel*, 71-82. Albi.

- FOURNET, M. (2007). L'évaluation du processus d'autoformation des cadres européens de la net-économie dans *Evaluation et développement professionnel* (p. 35-53). Condé sur Noireau : L'Harmatan.
- FRANCOIS, P.H. (1998). Sentiment d'efficacité et compétences : une approche sociale cognitive dans *Education permanente n° 135. La compétence au travail*, 45-55. Albi.
- FRAU, J. P. (1995). Le SFP et le marché externe dans *Education permanente n° 123 supplément. Le développement des compétences*, 5-9. Albi
- FRENETTE, HEBERT, LUSSIER, SABOURIN, et VALOIS (2006). *La désirabilité sociale*. . Site internet des auteurs.
- GADILLE, M. et MACHADO, J. (2010). La formation dans les PME : rapport au savoir et division du travail dans *Education permanente n° 182. Formation et innovation dans les petites entreprises*, 107-121. Condé sur Noireau.
- GANASCIA, J. G. (2006). *Les sciences cognitives* Dijon : Poche.
- GARREAU, L. (2014). *La théorie enracinée*. Université Paris Dauphine : Site internet.
- GASTAUT, J. (1995). L'ouverture à l'externe, effet de mode ou nécessité? Dans *Education permanente n° 123 supplément. Le développement des compétences*, 39-43. Albi.
- GAZIER, B. (2010). Parcours professionnels et conditions de travail : dimensions individuelles et collective de l'employabilité dans *Education permanente n° 181. La construction des parcours professionnels*, 149-153. Condé sur Noireau.
- GENELOT, D. (1996). Organisations formatrices, organisations apprenantes : atout et limites des nouvelles technologies dans *L'organisation apprenante tome1* (p. 193-196). L'union : Université de Provence.
- GERVAIS, C., CORREA-MOLINA, E. et LEPAGE, M. (2007). La validité conceptuelle du référentiel de compétences dans *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 67-84). Québec : Presses de l'Université d'Ottawa.
- GIGAND, G. (2010). *Se cultiver en complexité*. Lyon : Chronique sociale.
- GILBERT, P. (1998). Inventer la compétence dans les nouvelles organisations dans *Education permanente n° 135. La compétence au travail*, 115-122. Albi.
- GILET, P. (1998). Pour une écologie du concept de compétence dans *Education permanente n° 135. La compétence au travail*, 23-32. Albi.
- GIOT, B. et DEMEUSE, M. (2002). Quel sens donner à l'évaluation d'un dispositif de formation continuée? Dans *Questions vives : volume 1 n°1. Evaluation et formation*, 99-110. Lambesc : Université de Provence.
- GLEE, C. (2010). Un accompagnement de type partenarial pour des parcours professionnels durables dans *Education permanente n° 181. La construction des parcours professionnels*, 65-75. Condé sur Noireau.
- GOLEMAN, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle*. Atelier D. Toutin.

- GOUDEAUX, A. (2012). Technique et transformation de l'activité humaine dans *Apprendre au travail* (p. 110-127). Mayenne : PUF.
- GUIBERT, R. (2010). Ecrire pour quels lecteurs? Dans *La recherche action* (p. 181-192). 1 livre.com : L'Harmattan.
- HAAS, J. (2010). PME aéronautiques : l'enjeu des fonctions "support" dans *Education permanente n° 182. Formation et innovation dans les petites entreprises*, 93-104. Condé sur Noireau.
- HADJI, C. (1998). Dans *L'évaluation, règles du jeu* (p.273-281). Editions sciences humaines.
- HATCHUEL, A. (1996). La construction de l'expertise création de valeur, stratégie et apprentissage collectif dans *L'organisation apprenante tome 1* (p. 247). L'union : Université de Provence.
- HENRI, F. et LUNDGREN-CAYROL, K. (1998). *Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies*. Site internet du LICEF.
- HESLON, C. (2012). Etre accompagné de la naissance à la mort : un destin postmoderne dans *Penser l'accompagnement adulte* (p. 73-91). Millau : PUF.
- HEURGON, E. (1996). Dans *L'organisation apprenante tome 1* (p. 175-192). L'union : Université de Provence.
- HILLAU, B. -1999 dans *Module didactique sur l'acquisition et le transfert*. Université de Rouen.
- HOARAU, J. , BOURET, J. et MAULEAN, F. (2014). *Le réflexe soft-skill*. Beaume Les Dames : Dunod.
- HONNETH, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Lonray : CERF.
- HUBERT, B. et POCHE, F. (2011). La formation face aux défis de la responsabilité dans *Education permanente n° 187. L'exigence de responsabilité en formation des adultes*, 23-35. Condé sur Noireau.
- HURBIN, B. (1995). L'externe, une nouvelle activité en lien avec nos compétences dans *Education permanente n° 123 supplément. Le développement des compétences*, 29-37. Albi.
- JOBERT, G. (1998). *La compétence à vivre. Mémoire HDR*. Tours : Université Rabelais.
- JOBERT, G. (2000). Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes dans *Education permanente n° 143. Apprentissages et évaluations*, 7-28. Condé sur Noireau.
- JOBERT, G. (2014). *Exister au travail – Les hommes du nucléaire*. Mercuès : ERES clinique du travail.
- JORRO, A. (2002). Les compétences évaluatives en formation dans *Questions vives : volume 1 n°1. Evaluation et formation*, 61-68. Lambesc : Université de Provence.
- JORRO, A. (2004). Dans *Mesure et évaluation en éducation : volume 27 n°2*, 33-47. Neufchatel : IRDP-ADMEE.
- JORRO, A. (2006). Dans *Mesure et évaluation en éducation : volume 29 n°1*, 31-44. Neufchatel : IRDP-ADMEE.
- JORRO, A. (2007). L'évaluation, génératrice de développement professionnel ? Dans *Evaluation et développement professionnel* (p. 11-31, 229). Condé sur Noireau : L'Harmattan.

- JORRO, A. (2009a). La reconnaissance professionnelle : enjeux conceptuels et praxéologiques dans *La reconnaissance professionnelle en éducation. Evaluer, valoriser, légitimer* (p. 11-37). Québec : Presses de l'Université d'Ottawa.
- JORRO, A. (2009b). Perspectives dans *La reconnaissance professionnelle en éducation. Evaluer, valoriser, légitimer* (p. 185-186). Québec : Presses de l'Université d'Ottawa.
- JORRO, A. (2011a). Ethos professionnel et transactions de reconnaissance dans *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p. 51-63). Bruxelles : De Boeck.
- JORRO, A. (2011b). Reconnaître la professionnalité émergente dans *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p. 7 -16). Bruxelles : De Boeck.
- JORRO, A. (2012). L'accompagnement, comme processus singulier et comme paradigme dans *Accompagner. Un agir professionnel* (p. 5-7). Bruxelles : De Boeck.
- JORRO, A. (2013). Des enseignants engagés dans la réussite éducative dans *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 39-52). Bruxelles : De Boeck.
- JORRO, A. (2015). Envers et revers de l'engagement professionnel dans *Mutations éducatives et engagement professionnel* (p. 53-63). Louvain la neuve : De Boeck.
- JORRO, A. (sous la direction de) (2014). *Le dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain la neuve : De Boeck.
- JORRO, A. et DE KETELE, J. M. (2013). Défis professionnels et scientifiques de l'engagement en éducation et formation dans *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 166-173). Bruxelles : De Boeck.
- JORRO, A. et WITTORSKI, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle dans *Pour l'Ere nouvelle vol 46 n°4. Les rapports entre professionnalisation et reconnaissance professionnelle*, 7-22. Condé sur Noireau : Université de Caen Basse-Normandie.
- JOULE, R. V., et BEAUVOIS, J. L. (2012). *La soumission librement consentie*. Mayenne : PUF.
- KADDOURI, M. (1996). Place du projet dans la dynamique identitaire dans *Education permanente n° 128. Formation et dynamiques identitaires*, 135-154. Albi.
- KARSENTI, T. et DEMERS, S. (2004). *L'étude de cas*. Sherbrooke : Editions CRP + site internet.
- KARVAR, A. (2011). Formation et RSE : quels enjeux pour le syndicalisme? Dans *Education permanente hors série AFPA – RSE*, 21-26. Condé sur Noireau.
- KENEDI, A. et CLEMENT, D. (2007). *Le management du parc nucléaire*. Condé sur Noireau : l'Harmattan.
- KOCH, P. (1999). Entreprise qualifiante et entreprise apprenante : concepts et théorie sous-jacentes dans *Education permanente n° 140. La logique de la compétence*, 61-81. Albi.
- KOLB, D. et ADAIR, J. E. (2007). *Cycle d'apprentissage expérientiel*. Site internet des auteurs.
- KRICHEWSKY, M. (2008). Les compétences clefs de l'Union Européennes, un outil de référence pour réformer nos systèmes éducatifs et de formation : réflexions critiques dans *Questions vives*

volume 5 n° 10. *La compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation*, 93-109. Lambesc : Université de Provence.

LACOURSE, F. (2009). Le processus de reconnaissance professionnel dans le récit réflexif dans *La reconnaissance professionnelle en éducation. Evaluer, valoriser, légitimer* (p. 103-122). Québec : Presses de l'Université d'Ottawa.

LACOURSE, F. (2013). Des enseignants en formation : traces d'engagement dans les portfolios dans *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 106-123). Bruxelles : De Boeck.

LACOURSE, F., HENSLER, H. et DEZUTTER, O. (2007). Le portfolio de compétences professionnelles. Un miroir singulier pour un regard évaluatif sur la réflexion professionnelle en enseignement dans *Evaluation et développement professionnel* (p. 185-199). Condé sur Noireau : L'Harmatan.

LAFORTUNE, L. (2007). Le développement du jugement professionnel ; perspective socioconstructiviste dans *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 7-24). Québec : Presses de l'Université d'Ottawa.

LAHAYE, D. (2000). Faut-il professionnaliser l'évaluation? Dans *Education permanente n° 143. Apprentissages et évaluations*, 135-143. Condé sur Noireau.

LAHIRE, B. (2005). *L'homme pluriel*. Armand Colin.

LALLEMENT, M. (2008). *Sociologie des relations professionnelles*. Lassay les Châteaux : Repères.

LALLEMENT, M. (2010). Qualités du travail et critique de la reconnaissance dans *La quête de la reconnaissance* (p. 71-88). Bibliothèque du MAUSS : La découverte.

LAMEUL, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles dans *Savoirs 2008-17. La professionnalisation*, 73-94. Condé sur Noireau : L'Harmatan.

LANG, V. (2011). La question de la reconnaissance des maîtres de l'enseignement primaire public en France : approches sociohistoriques dans *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p. 19-30). Bruxelles : De Boeck.

LAVEAULT, D. (2007). Quelles compétences, quels types de validité pour l'évaluation? Dans *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 25-47, 115-129). Québec : Presses de l'Université d'Ottawa.

LE BOEDEC, G. (2012). Tous accompagnateurs? Non il y a d'accompagnement que spirituel dans *Penser l'accompagnement adulte* (p. 169-188). Millau : PUF.

LE BOTERF, G. (1998). Evaluer les compétences. Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? Dans *Education permanente n° 135. La compétence au travail*, 143-151. Albi.

LE BOTERF, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. St Just la Pendue : Editions d'organisation.

LE BOTERF, G. (2007a). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Editions d'organisation.

LE BOTERF, G. (2007b). *Professionnaliser*. Site réseau compétences et formation.

LE BOTERF, G. (2008). *Professionaliser le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Editions d'organisation.

LE BOTERF, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable dans *Education permanente n° 188. Formation et professionnalisation*, 97-111. Condé sur Noireau.

LE BOUËDEC, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps dans *Education permanente n° 153. L'accompagnement dans tous ses états*, 13-21. Albi.

LE MOIGNE, J. L. (1996). Apprentissage et apprenance. La connaissance entre mimésis et poiesis dans *L'organisation apprenante tome 1* (p. 17-23). L'union : Université de Provence.

LE MOIGNE, J. L. (2011). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.

LEBEL, C. (2007). Les formateurs de terrain et l'évaluation de la pratique dans *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 85-102). Québec : Presses de l'Université d'Ottawa.

LECOINTE, M. (2007). L'évaluation : rationalités et imaginaires dans *Evaluation et développement professionnel* (p. 215-227). Condé sur Noireau : L'Harmattan.

LECOQ-SUREAU, C. (2002). L'apprentissage de l'accompagnement dans le cadre de l'alternance dans *Education permanente n° 153. L'accompagnement dans tous ses états*, 145-154. Albi.

LEGAY, A. (2010). Regards de petits patrons sur la formation initiale dans *Education permanente n° 182. Formation et innovation dans les petites entreprises*, 45-59. Condé sur Noireau : Condé sur Noireau.

LEGENDRE, M. F. (2007). L'évaluation des compétences professionnelles dans *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 169-180). Québec : Presses de l'Université d'Ottawa.

LEMOIGNE, J. L. (2006). *Théorie du système général – théorie de la modélisation*. E-book . Site internet.

LENOIR, G. (2015). Penser et agir pour l'éducation des adultes dans *Education permanente n° 203. Penser la pédagogie en formation d'adultes*, 17-24. Condé sur Noireau.

LEPLAT, J. (1998). A propos des compétences incorporées dans *Education permanente n° 123. Le développement des compétences*, 101-114. Albi.

LEPLAY, E. (2011). La professionnalisation : entre compétences et savoirs professionnels dans *Education permanente n° 188. Formation et professionnalisation*, 67-81. Condé sur Noireau.

LERBET, G. (1996). Le complexe P/S/A et les limites de l'organisation apprenante dans *L'organisation apprenante - tome 1* (p. 117-135). L'union : Université de Provence.

LERBET-SERENI, F. (2015). Accompagnement et autonomie: un évident paradoxe? Dans *Education permanente n°205. Accompagnement et agir collectif*, 31-41 Condé sur Noireau.

LETERTRE, Y. (1995). Le marché externe, un challenge à relever dans *Education permanente n° 123 supplément. Le développement des compétences*, 17-23. Albi.

- LHOTELLIER, A. (2012). Accompagner et tenir conseil : démarche fondamentale ou anesthésie sociale dans *Penser l'accompagnement adulte* (p. 99-114). Millau : PUF.
- LINHART, D. (2000). Des entreprises modernisées, des salariés désarmés dans *Education permanente n° 141. La logique de la compétence 2ème partie*, 55-77. Albi.
- LIU, M. (2010). La recherche-action et la constitution des acteurs sociaux dans *La recherche action* (p. 201-207). 1 livre.com : L'Harmattan.
- LIVET, P. (1996). La typologie des règles, l'apprentissage collectif et les modes de pouvoir dans *L'organisation apprenante tome 1* (p. 147-159). L'union : Université de Provence.
- LOZIER, M. F. (2000). La dimension temporelle dans la logique compétences dans *Education permanente n° 143. Apprentissages et évaluations*, 109-124. Condé sur Noireau.
- LYNE-LEROUX, J. (2007). L'évaluation des compétences au collégial dans *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 213-227). Québec : Presses de l'Université d'Ottawa.
- MAHERZI, A. (2013). Les nouvelles pratiques de l'évaluation ou l'imposture du chiffre dans *Conduite et accompagnement du changement* (p. 265-281). Condé sur Noireau : L'Harmattan.
- MALAREWICZ, J. A. (2000). *Systémique et entreprise*. Mayenne : Village Mondial.
- MALGLAIVE, G. (1999). Dans *Module didactique sur les compétences*. Université de Rouen.
- Mallet, J. (1996). Dualité interactive et non dualité dans les organisations dans *L'organisation apprenante tome 1* (p. 45-55). L'union : Université de Provence.
- MALLET, J. (2001). *L'entreprise apprenante*. L'union : Université de Provence.
- MALLET, J. (2008). Compétences collective, équipe apprenante et technologies. Problèmes culturels et éthiques sous-jacents dans *Questions vives : volume 5 n° 10. La compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation*, 123-135. Lambesc : Université de Provence.
- MARCEL, J.F. et PEOC'H, N. (2013). Recherche-intervention et changement en éducation. Question(s) de posture(s) dans *Conduite et accompagnement du changement* (p. 107-123). Condé sur Noireau : L'Harmattan.
- MASINGUE, B. (2009). *Séniors tuteurs : comment faire mieux ?* Paris : Rapport au secrétaire d'état chargé de l'emploi.
- MASINGUE, B. (2012). Seniors et tuteurs : dépasser la fausse évidence dans *Education permanente n° 191. Les séniors et la formation*, 119-123. Condé sur Noireau.
- MAUBANT, P. (2015). Les pédagogies des adultes : entre exaltation nostalgique, soumission débridée et dépassement des origines dans *Education permanente n° 203. Penser la pédagogie en formation d'adultes*, 43-62. Condé sur Noireau.
- MAUBANT, P. et ROGER, L. (2012). Situation d'enseignement-apprentissage, situations de formation et situations de travail : vers une nouvelle configuration du triangle pédagogique dans *La professionnalisation mise en objet* (p. 175-191). Paris : L'Harmattan.
- MAUGERI, S. (2005). *Théorie de la motivation au travail*. Baumes les dames : Dunod.

MAYEN, P. (1999). Des situations potentielles de développement dans *Education permanente n° 139. Apprendre des situations*, 65-86. Condé sur Noireau : L'Harmatan.

MAYEN, P. (2000). Les écarts de l'alternance comme espaces de développement des compétences dans *Education permanente n° 141. La logique de la compétence 2ème partie*, 23-38. Albi.

MAYEN, P. et MAYEUX, C. (2003). Expérience et formation dans *Savoirs 2003-1. L'expérience*, 15-53. Condé sur Noireau : L'Harmatan.

MAZADE, O. (2010). Parcours et transition professionnelle dans *Education permanente n° 181. La construction des parcours professionnels*, 119-131. Condé sur Noireau.

MEIGNAN, A. (1999). Dans *Module didactique sur les compétences*. Université de Rouen.

MEIRIEU, P. et TARDIF, J. (1996). Dans *Module didactique sur l'acquisition et le transfert*. Université de Rouen.

MERHAN, F. (2013). L'alternance : entre engagement en formation et engagement professionnel dans *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 87-105). Bruxelles : De Boeck.

MERIAUX, Olivier (2010). Les parcours professionnels : définition, cadres et perspectives dans *Education permanente n° 181. La construction des parcours professionnels*, 11-21. Condé sur Noireau.

MERINI, C. (2007). L'évaluation de scénario de formation dans *Evaluation et développement professionnel* (p. 123-133). Condé sur Noireau : L'Harmatan.

MESNIER, P. M. (2010). Les formes de recherche-action repérables dans les mémoires de DHEPS du prescrit au vécu dans *La recherche action* (p. 171-180). 1 livre.com : L'Harmattan.

MEUNIER, A. (2006). Le transfert d'apprentissage : une notion à laquelle personne ne croit vraiment ? Dans *Savoirs 2006-12. Transfert de compétences*, 48-54. Condé sur Noireau : L'Harmatan.

MIAS, C. (2010). Praticien-chercheur. Le problème de la double posture. Quand la recherche se déroule sur un terrain totalement investi par le chercheur dans *La recherche action* (p. 291-306). 1 livre.com : L'Harmattan.

MIAS, C. et BATAILLE, M. (2013). Le rôle des représentations et de l'implication dans l'engagement professionnel dans *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 154-164). Bruxelles : De Boeck.

MICHEL, G. (2015). On ne naît pas formateur, on le devient dans *Education permanente n° 203. Penser la pédagogie en formation d'adultes*, 129-138. Condé sur Noireau.

MIKOLAJCZAK, M., QUOIDBACH, J., KOTSOU, I. et NELIS, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. St Jean de Bray : Dunod.

MISPELBLOM BEYER, F. (2011). Le management : figures et contre figures de la professionnalisation de l'encadrement dans *Education permanente n° 188. Formation et professionnalisation*, 83-95. Condé sur Noireau.

MOENECLAHEY, V. (2010). "Parcours professionnels", "flexicurité"... Que nous enseigne l'observation du reclassement de salariés licenciés? Dans *Education permanente n° 181. La construction des parcours professionnels*, 91-103. Condé sur Noireau.

MONCEAU, G. (2012). Le dilemme professionnel : mise en tension de la pratique professionnelle par la professionnalisation dans *La professionnalisation mise en objet* (p. 115-132). Paris : L'Harmatan.

MOREAU, G. (2008). *Etude de cas - résumé de séminaire*. UQ Trois rivières : site internet.

MOREAU, M. (1998). La motivation au travail et à la formation, ressort de la production d'intelligence dans *Education permanente n° 136. Motivation et engagement en formation*, 143-148. Albi.

MORNATA, C. et BOURGEOIS, E. (2012). Apprendre en situation de travail : à quelles conditions? Dans *Apprendre au travail* (p. 53-66). Mayenne : PUF.

MOTTIER-LOPEZ, L. (2007). L'impact des communautés de pratique dans les entretiens de coévaluation dans *Evaluation et développement professionnel* (p. 153-167). Condé sur Noireau : L'Harmatan.

NIVET, B. (2010). Petite entreprise et GRH : chronique d'un rendez-vous manqué dans *Education permanente n° 182. Formation et innovation dans les petites entreprises*, 135-148. Condé sur Noireau.

OCDE agence pour l'énergie nucléaire (2013). *Note de synthèse – enseignement et formation dans le nucléaire faut-il s'inquiéter ?* OCDE.

OLLAGNIER, E. (2003). Réponses dans *Savoirs 2003-I. L'expérience*, 67-76. Condé sur Noireau : L'Harmatan.

OUAKNINE, R. (1998). Démarche "groupe-métier" et processus de production de compétences dans *Education permanente n° 135. La compétence au travail*, 71-85. Albi.

OUELLET, S. (2007). L'autoévaluation des compétences préalables en adaptation scolaire et sociale dans *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 143-153). Québec : Presses de l'Université d'Ottawa.

PAILLE, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée dans *Cahier recherche sociologique n°23*, 147-181. Sherbrooke : Université Sherbrooke.

PARADAS, A. (2010). Responsabilité sociale et formation dans les petites entreprises dans *Education permanente n° 182. Formation et innovation dans les petites entreprises*, 149-164. Condé sur Noireau.

PARLIER, M. (2012). Editorial dans *Education permanente n° 191. Les séniors et la formation*, 5-9. Condé sur Noireau.

PASTRE, P. (1994). Variations sur le développement des adultes et leurs représentations dans *Education permanente n° 119. Représentations et apprentissage chez les adultes*, 33-63. Albi.

PASTRE, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives dans *Education permanente n° 139. Apprendre des situations*, 13-36. Condé sur Noireau : L'Harmatan.

PAUL, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse dans *Education permanente n° 153. L'accompagnement dans tous ses états*, 43-57. Albi.

- PAUL, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle*. Condé sur Noireau : L'Harmatan
- PAUL, M. (2009a). Dans *Revue Carriérologie : volume 9 n°1-2*, 121-144.
- PAUL, M. (2009b). Dans *Savoirs 2009-20. L'accompagnement professionnel*, 11-63. Condé sur Noireau : L'Harmatan.
- PAUL, M. (2012). L'accompagnement ou la traversée des paradoxes dans *Penser l'accompagnement adulte* (p. 251-274). Millau : PUF.
- PAUL, M. (2015). L'accompagnement: de la notion au concept dans *Education permanente n°205. Accompagnement et agir collectif*, 21-29 Condé sur Noireau.
- PELLETIER, G. (2007). La professionnalisation du personnel d'encadrement dans *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 131-141). Québec : Presses de l'Université d'Ottawa.
- PENTECOUTEAU, H. (2015). Accompagner la sociabilité formative dans *Education permanente n°205. Accompagnement et agir collectif*, 99-107 Condé sur Noireau.
- PERRENOUD, P. (1998). *Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?* Site internet de l'auteur.
- PERRENOUD, P. (1999a). Dans *Module didactique sur l'acquisition et le transfert*. Université de Rouen.
- PERRENOUD, P. (1999b). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences dans *Education permanente n° 140. La logique de la compétence*, 123-144. Albi
- PERRENOUD, P. (2001). *Les sciences en éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action?* Site internet de l'auteur.
- PETIT, S. (1998). La situation de travail productrice de compétence collective dans *Education permanente n° 135. La compétence au travail*, 99-107. Albi.
- PHARO, P. (2010). La valeur d'un homme dans *La quête de la reconnaissance* (p. 107-121). Bibliothèque du MAUSS : La découverte.
- PINEAU, G. (2012). Paradoxes existentiels et temporalités de l'accompagnement dans *Penser l'accompagnement adulte* (p. 331-346). Millau : PUF.
- PINEAU, G. (2015). S'accompagner pour s'initier à l'ingénium d'un accompagnement formateur dans *Education permanente n°205. Accompagnement et agir collectif*, 9-19 Condé sur Noireau.
- PINTE, G. (2011). Peut-on penser les pratiques de formation en coresponsabilité? Dans *Education permanente n° 187. L'exigence de responsabilité en formation des adultes*, 159-171. Condé sur Noireau.
- PLANE, J. M. (2002). *Théorie des organisations*. Baumes les dames : Dunod.
- POLGE, M. (2010). Diversité des compétences stratégiques des dirigeants-artisans dans *Education permanente n° 182. Formation et innovation dans les petites entreprises*, 165-179. Condé sur Noireau.

PORTELANCE, L. (2007). Une vision partagée de la formation à l'enseignement? Dans *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 197-211). Québec : Presses de l'Université d'Ottawa.

POURTOIS, J.P. et DESMET, H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Vottem : Mardaga.

PRESSE, M. C. (2007). La validation des acquis de l'expérience : mythes et imaginaires sociaux dans *Evaluation et développement professionnel* (p. 203-213). Condé sur Noireau : L'Harmatan.

PRESSE, M. C. (2011). De la validation des acquis à la professionnalisation des formateurs dans *Education permanente n° 188. Formation et professionnalisation*, 37-51. Condé sur Noireau.

PROGLIO, H. (2009). *Rapport au président de la république Promouvoir et développer l'alternance*. Paris : Documentation Française.

QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L. (1999). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris Dunod.

RABARDEL, P. et SIX-TOUCHARD, B. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail dans *Education permanente n° 123. Le développement des compétences*, 33-46. Albi.

RAUX, J. F. (1996). Vers une ingénierie cognitive en entreprise dans *L'organisation apprenante tome 1* (p. 25-32). L'union : Université de Provence.

RAVELEAU, B. (2011). La formation des salariés et ses évolutions récentes : responsabilité des opérateurs, coresponsabilité ou simple injonction? Dans *Education permanente n° 187. L'exigence de responsabilité en formation des adultes*, 107-120. Condé sur Noireau.

REMERY, V. (2013). Approche interactionnelle des processus de développement professionnel en accompagnement à la V.A.E dans *Pour l'Ere nouvelle : vol 46 n°4. Les rapports entre professionnalisation et reconnaissance professionnelle*, 47-68. Condé sur Noireau : Université de Caen Basse-Normandie.

REY, B. (1998). Dans *Module didactique sur l'acquisition et le transfert*. Université de Rouen.

RIBETTE, R. (1996). "Organisations apprenantes" et gestion par chaque acteur de ses propres ressources humaines dans *L'organisation apprenante tome 1* (p. 57-79). L'union : Université de Provence.

ROBERGE, M. (2002). A propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers dans *Education permanente n° 153. L'accompagnement dans tous ses états*, 101-108. Albi.

ROBIN, J. Y. (2011). Se sentir responsable. De la valorisation de soi à "la fatigue d'être soi" dans *Education permanente n° 187. L'exigence de responsabilité en formation des adultes*, 49-59. Condé sur Noireau.

ROBIN, J. Y. (2012). Le statut de l'accompagnement dans un processus de recherche-formation : le cas particulier de l'entretien carriéologique dans *Penser l'accompagnement adulte* (p. 313-329). Millau : PUF.

ROCHE, J. (1999). Que faut-il entendre par professionnalisation? Dans *Education permanente n° 140. La logique de la compétence*, 35-50. Albi.

ROCHE, J. (2000). La dialectique qualification-compétence : état de question dans *Education permanente n° 141. La logique de la compétence 2ème partie*, 39-53. Albi.

ROELENS, N. (1999). Efficacité collective et transactions symboliques autour de la question de la qualité dans *Education permanente n° 140. La logique de la compétence*, 95-121. Albi.

ROQUET, P. (2012). La mise en objet de la professionnalisation : une réflexion articulée autour de trois niveaux d'activités formatives et professionnelles dans *La professionnalisation mise en objet* (p. 17-29). Paris : L'Harmatan.

ROY, S. N. (2004). *L'étude de cas dans la recherche sociale*. Québec : Presses de l'université de Québec.

SAMURCAY, R. et PASTRE, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences dans *Education permanente n° 123. Le développement des compétences*, 13-31. Albi.

SANTELMANN, P. (2011). Responsabilité sociale et formation, un retour aux sources? Dans *Education permanente hors série AFPA – RSE*, 11-19. Condé sur Noireau.

SAVOYANT, A. (1995). Guidage de l'activité et développement des compétences dans une entreprise d'insertion dans *Education permanente n° 123. Le développement des compétences*, 91-100. Albi.

SCHARTZ, Y. (1998). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble dans *Education permanente n° 133. Reconnaître les acquis et valider les compétences*, 9-34. Albi.

SCHWARTZ, Y. (1995). De la "qualification" à la "compétence" dans *Education permanente n° 123. Le développement des compétences*, 125-137. Albi.

SCOUARNEC, A. (2010). La prospective des métiers au service des transitions professionnelles : d'une logique du subir à une logique du choisir dans *Education permanente n° 181. La construction des parcours professionnels*, 35-45. Condé sur Noireau.

SEDDAOUI, F. (2013). Quelles pratiques éducatives pour accompagner le changement chez des adolescentes placées en service d'accompagnement d'urgence? Dans *Conduite et accompagnement du changement* (p. 319-330). Condé sur Noireau : L'Harmatan.

SEGUIN, N. (2011). RSE et bâtiment : penser les besoins en formation dans un système de valeur contesté dans *Education permanente hors série AFPA – RSE*, 57-66. Condé sur Noireau.

SIX-TOUCHARD, B. (1998). Développement de la compétence tutorale par l'outil d'auto-analyse du travail dans *Education permanente n° 135. La compétence au travail*, 87-98. Albi.

SMADJA, J. (1995). Compétences internes ou compétences externes? Dans *Education permanente n° 123. Supplément. Le développement des compétences*, 45-49. Albi.

SOREL, M. (2008). A propos de la professionnalisation : le retour du sujet... dans *Savoirs 2008-17. La professionnalisation*, 39-50. Condé sur Noireau : L'Harmatan.

STROOBANTS, M. (1998). La production flexible des aptitudes dans *Education permanente n° 135. La compétence au travail*, 11-21. Albi.

SULZER, E. (1999). Objectiver les compétences d'interaction dans *Education permanente n° 140. La logique de la compétence*, 51-59. Albi.

TARDIF, J. (1999). *Les compétences transverses en question (extraits car épuisé)*. Site internet de l'auteur.

TARDIF, J. (2006). *La révolution copernicienne de l'éducation*. Site internet de l'auteur.

THIETART, R. et FORGUES, B. (1996). Dynamiques non linéaires dans les organisations : implications pour le management dans *L'organisation apprenante tome 1* (p. 81-98). L'union : Université de Provence.

THILLET, P. (2011). Le cadre est-il responsable du développement des compétences de ses collaborateurs? Dans *Education permanente n° 187. L'exigence de responsabilité en formation des adultes*, 121-133. Condé sur Noireau.

THIONVILLE, R. et ROYER, M. (1998). Le développement des compétences de leadership en milieu organisationnel dans *Education permanente n° 135. La compétence au travail*, 123-131. Albi.

TOUPIN, L. (1995). *De la formation au métier*. Château Gontier : ESF.

TOUPIN, L. (1998). La compétence comme matière, énergie et sens dans *Education permanente n° 135. La compétence au travail*, 33-44. Albi.

TREBUCQ, S. (2011). Des trans-formations nécessaires pour intégrer les nouveaux défis de la RSE dans *Education permanente hors série AFPA – RSE*, 155-164. Condé sur Noireau.

VALLERAND, R. J. et BLANCHARD, C. (1998). Education permanente et motivation : contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans *Education permanente n° 136. Motivation et engagement en formation*, 15-36. Albi.

VAN DER MAREN, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

VAN DER MAREN, J. M. (2003). *Recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.

VARDANEGA, R. Introduction dans *La formation continue utopie en 1970 urgence en 2012*. Cormelles le royal : EMS management et société.

VARELA, J. F. (1996b). *Invitation aux sciences cognitives*. Lonray : Edition du Seuil.

VARELA, J.F. (1996a). Approche de l'intentionnalité : de l'individu aux groupes sociaux dans *L'organisation apprenante tome 1* (p. 33-44). L'union : Université de Provence.

VATIER, R. (2011). *La formation continue utopie en 1970 urgence en 2012*. Cormelles le royal : EMS management et société.

VEILLARD, L. (2012). Alternance, apprentissage et formation dans *Apprendre au travail* (p. 153-163). Mayenne : PUF.

VERKINDT, P. Y. HAUDIQUET, A. (2011). Responsabilité et formation : la part du droit dans *Education permanente n° 187. L'exigence de responsabilité en formation des adultes*, 37-48. Condé sur Noireau.

- VERMERSCH, P. (1993). *L'entretien d'explicitation*. Paris : EDF DPRS SFP.
- VERO, J. (2011). Responsabilité des entreprises et capacités des salariés à se former dans *Education permanente hors série AFPA – RSE*, 79-87. Condé sur Noireau.
- VIAL, M. (1997). *L'auto-évaluation, entre autocontrôle et auto-questionnement*. L'union : Titres en question.
- VIAL, M. (2002a). Une méthode de recherche pour l'Ethnos dans *Les sciences de l'éducation en question : recueil des cahiers de 2001 - cahier n°36*, 121-160. Aubenas : Université de Provence.
- VIAL, M. (2002b). Organiser la participation des stagiaires à l'évaluation de leur formation : deux entrées possibles, les tâches et les critères du projet de formation dans *Questions vives : volume 1 n° 1. Evaluation et formation*, 51-60. Lambesc : Université de Provence.
- VILAR, S. (1996). Apprendre la transdisciplinarité : développer un principe méthodologique dans *L'organisation apprenante tome 1* (p. 161-172). L'union : Université de Provence.
- VISUS, A. (1995). Ce que nous avons appris en travaillant à l'externe dans *Education permanente n° 123 supplément. Le développement des compétences*, 25-28. Albi.
- WALLET, J. (2002). Du côté des NTIC... dans *Questions vives : volume 1 n°1. Evaluation et formation*, 69-79. Lambesc : Université de Provence.
- WEISSER, M. (2008). Au confluent de la didactique et de la pédagogie : le processus apprendre dans *Penser l'éducation n° 23*, 101-115. Mont st Aignan : Université de Rouen.
- WELLER, J. M. (2000). Les compétences de l'agent de bureau dépendent aussi de son guichet dans *Education permanente n° 141. La logique de la compétence 2ème partie*, 69-82. Albi.
- WITTEZAELE, J. J. (2012). Les stratégies paradoxales dans l'accompagnement dans *Penser l'accompagnement adulte* (p. 129-147). Millau : PUF.
- WITTORSKI, R. (1998). De la fabrication des compétences dans *Education permanente n° 135. La compétence au travail*, 57-69. Albi.
- WITTORSKI, R. (1999). Dans *Module didactique sur les compétences*. Université de Rouen.
- WITTORSKI, R. (2008a). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés dans *Formation Emploi n° 101*, 105-117. Paris : La documentation Française.
- WITTORSKI, R. (2008b). La professionnalisation. Note de synthèse dans *Savoirs 2008-17. La professionnalisation*, 11-36. Condé sur Noireau : L'Harmatan.
- WITTORSKI, R. (2009). *Professionnalisation et développement professionnel*. Condé sur Noireau : L'Harmatan.
- WITTORSKI, R. (2011). Les rapports entre professionnalisation et formation dans *Education permanente n° 188. Formation et professionnalisation*, 5-11. Condé sur Noireau.
- WITTORSKI, R. (2012a). L'énigme de la professionnalisation dans *La professionnalisation mise en objet* (p. 5-14). Paris : L'Harmatan.

- WITTORSKI, R. (2012b). Options épistémologiques et méthodologiques investies au fil d'un parcours de recherche dans le champ des rapports travail-formation et de la professionnalisation dans *La professionnalisation mise en objet* (p. 31-43). Paris : L'Harmatan.
- WITTORSKI, R. (2012c). Vers une théorie d'ensemble de la professionnalisation dans *La professionnalisation mise en objet* (p. 275-280). Paris : L'Harmatan.
- WOUTERS, P. et FRENAY, M. (2013). Approcher l'engagement dans les pratiques pédagogiques pour le valoriser dans *L'engagement professionnel en éducation et formation* p. 125-151. Bruxelles : De Boeck.
- YANNI-PLANTEVIN, E. (1999). Dans *Module didactique sur l'évaluation*. Université de Rouen.
- YOUNG, C., EFFRONT, G. et RUAUX, J. Y. (2014). *60+ actifs Pourquoi le travail post retraite est indispensable*. Lassay Les Châteaux : H'ARTPON éditions.
- ZARIFIAN, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris : Liaisons.

Liste des tableaux

Tableau 1 : entretiens stagiaires : choix de l'échantillonnage en fonction des profils.....	95
Tableau 2 : phase instrumentation : récapitulatif des critères de scientificité.....	96
Tableau 3 : modalités de recueils de données auprès des fils rouges.....	98
Tableau 4 : modalités de recueil de données auprès des stagiaires.....	99
Tableau 5 : récapitulatif des modalités de recueils de données.....	101
Tableau 6 : enjeux du dispositif - vision des stagiaires - question ouverte.....	107
Tableau 7 : visions comparées des activités réalisées par le fil rouge – question ouverte.....	109
Tableau 8 : rôles et activités du fil rouge – réponses aux propositions.....	113
Tableau 9 : rôles et activités déclarés du fil rouge – comparatif entre profils similaires.....	116
Tableau 10 : critères sur lesquels repose l'autorité du fil rouge - perception des fils rouges	119
Tableau 11 : direction d'appartenance du fil rouge : préférences des stagiaires.....	121
Tableau 12 : profil générationnel du fil rouge : choix des stagiaires.....	123
Tableau 13 : fréquence des principaux thèmes de discussion abordés par les stagiaires.....	126
Tableau 14 : ce qui plaît aux stagiaires - question ouverte - vision comparative.....	128
Tableau 15 : ce qui plaît au stagiaire - propositions – perception des fils rouges.....	129
Tableau 16 : sur quoi reposent les décisions du fil rouge.....	133
Tableau 17 : ce que pensent apporter les stagiaires.....	136
Tableau 18 : les façons de voir qui ont changé chez le stagiaire.....	136
Tableau 19 : feeling et comportements des stagiaires.....	144
Tableau 20 : ce qui importe le plus et le moins au stagiaire - visions comparées.....	144
Tableau 21 : engagement en formation - posture du fil rouge - visions comparées.....	149
Tableau 22 : engagement désengagement et façons de voir - visions comparées.....	154

Liste des schémas

Schéma 1 : contexte organisationnel simplifié.....	16
Schéma 2 : les principaux dispositifs de professionnalisation	22
Schéma 3 : agir avec compétence – d’après GUY LE BOTERF	37
Schéma 4 : professionnalisation – conclusions du rapport PROGLIO	54
Schéma 5 : les axes de l’engagement professionnel – d’après J.M. DE KETELE	61
Schéma 6 : objet de la recherche	73
Schéma 7 : approches théoriques et analyse transverse	83
Schéma 8 : évolution de la construction de l’instrumentation	92
Schéma 9 : articulation des fonctions et postures.....	175
Schéma 10 : syndrome du crocodile selon Bouteiller	194
Schéma 11 : composantes de la mission	208
Schéma 12 : heuristique modélisée de la mission de fil rouge.....	209
Schéma 14 : cinématique des relations générées par un formateur traditionnel	211
Schéma 15 : cinématique des relations générées par un accompagnement type fil rouge	211
Schéma 17 : validations différentielles des phases de l’étude.....	226

Liste des graphiques

Graphique 1 : enjeux du recours à un fil rouge - vision des fils rouges - question ouverte...	106
Graphique 2 : activités citées en premier choix - visions comparées.....	110
Graphique 3 : activités autour de fonctions générales.....	110
Graphique 4 : activités autour du dispositif.....	110
Graphique 5 : activités autour du groupe	111
Graphique 6 : activités autour du stagiaire.....	111
Graphique 7 : postures prises par le fil rouge – vision du groupe 2.....	113
Graphique 8 : postures prises par le fil rouge – vision du groupe 3.....	114
Graphique 9 : compilation des postures prises - vision des fils rouges.....	115
Graphique 10 : leadership pédagogique du fil rouge – visions comparatives.....	118
Graphique 11 : critères supports au leadership d’un fil rouge - vision comparative.....	118
Graphique 12 : compétences requises du fil rouge – question ouverte - comparatif.....	120
Graphique 13 : entre relation d’aide ou de service – vision comparative	124
Graphique 14 : postures incitatrices dans le désir d’apprentissage – groupe 2.....	130
Graphique 15 : postures incitatrices dans le désir d’apprentissage – groupe 3.....	131
Graphique 16 : entre dispositif et stagiaire ce que privilégie les fils rouges.....	132
Graphique 17 : entre temps réel et trajectoire du stagiaire ce que privilégie les fils rouges..	132
Graphique 18 : les attentes des stagiaires envers le dispositif.....	135
Graphique 19 : le changement des façons de voir dues à la présence du fil rouge	137
Graphique 20 : groupe 2 - ce qui paraît important	140
Graphique 21 : groupe 2 - ce qui paraît valorisé	140
Graphique 22 : groupe 3 - ce qui paraît important - milieu de cursus.....	141
Graphique 23 : groupe 3 - ce qui paraît important - fin de cursus	141
Graphique 24 : groupe 3 - ce qui paraît valorisé - fin de cursus	142
Graphique 25 : comparatif : de qui la reconnaissance est la plus gratifiante	146
Graphique 26 : reconnaissance - comparatif entre début et fin de cursus – groupe 2.....	146

Graphique 27 : reconnaissance - comparatif entre début et fin de cursus – groupe 3	147
Graphique 28 : engagement en formation - personnages influents - visions comparées	149
Graphique 29 : les postures du fil rouge qui incitent à apprendre.....	151
Graphique 30 : engagement en formation - éléments cruciaux - visions comparées.....	152
Graphique 31 : envers qui les stagiaires sont le plus enclins à s’engager	152

Liste des annexes

Les annexes se situent en tome 2.

Annexe 1 : schéma organisationnel de l'entreprise

Annexe 2 : cahier des charges du dispositif académie des métiers

Annexe 3 : emploi du temps type du dispositif de professionnalisation

Annexe 4 : lettre de mission du fil rouge

Table des matières

Remerciements	3
Résumé	4
Abstract	5
Structure	6
Sommaire	7
Introduction	9
Chapitre 1 : Contextes de la recherche	10
1.1 Contexte historique	11
1.1-1 Histoire professionnelle	11
a - Prémices d'une évolution.....	13
b - Un formateur aux missions particulières	14
c - Question de départ	15
1.2 Contexte actuel.....	15
1.2-1 Renouveau de la population.....	16
a - Profils de la population à professionnaliser	16
1.2-2 Différents projets au sein de l'entreprise	17
a - Projet des exploitants	17
- Raisons du programme compétences.....	18
- Comités de formation	18
- Référents métiers	19
b - Projet de l'ingénierie.....	19
c - Projet des prestataires.....	20
d - Acteurs des dispositifs	21
e - Schéma de synthèse des dispositifs de professionnalisation.....	22
f - Constat : la présence d'un acteur particulier	22

g - Analyse du dispositif académie des métiers des exploitants	22
1.3 Questionnement.....	26
Chapitre 2 : Construction de l'objet de recherche	27
2.1 Qualification.....	28
2.2 De la qualification à la compétence individuelle	29
2.3 Le concept de compétence individuelle	32
a - Approche centrée sur la personne	33
b - Approche centrée sur l'activité	35
c - Approche basée sur le processus.....	36
d - Approche reposant sur les composantes de la compétence	37
e - Des définitions polysémiques	39
2.3-2 Compétence et formation	39
2.3-3 Compétence et évaluation	41
2.4 De la compétence individuelle à la compétence collective.....	42
2.5 Le concept de compétence collective	44
2.5-1 Compétence collective, une notion sociale	45
2.6 De la compétence collective à la compétence coopérative	47
2.7 Des compétences « hard » aux compétences «soft ».....	48
2.8 Les compétences émotives ressort des compétences	49
- Controverses	51
2.9 Le concept de compétence aujourd'hui.....	52
2.10 Des compétences à la professionnalisation	52
a - Quelques définitions préalables	55
2.11 Le concept de professionnalisation	56
2.11-1 Professionnalisation : une transition plutôt qu'une finalité	57
2.11-2 Professionnalisation et motivation	58
2.11-3 Dispositif de professionnalisation.....	59
2.11-4 Professionnalisation, professionnalisme, professionnalité	60
2.11-5 Professionnalisation et responsabilité sociale	61
2.12 Le concept d'accompagnement.....	62
2.12-1 La fonction d'accompagnement.....	62
2.12-2 Fondements, entre tradition et réémergence	63
2.12-3 Une mutation de la société en déclencheur de la fonction	64
2.12-4 Vers une recherche de repères	65

2.12-5 Typologies de l'accompagnement	67
2.12-6 Postures types de l'accompagnement	68
2.12-7 Compétences clefs de l'accompagnement	70
2.13 Objet d'observation	72
- Particularités	73
Chapitre 3 : Méthodologie	74
3.1 Critères de faisabilité.....	75
a - Contraintes	75
b - Stratégie d'intervention.....	75
c - Rapport au contexte historique	76
3.2 Stratégie méthodologique.....	77
3.2-1 Epistémologie constructiviste	77
a - Approche clinique et phénoménologique	77
b - Approche évolutive et située.....	77
3.2-2 Caractère dynamique.....	78
a - Constitution du référentiel	78
b - Consistance de l'objet.....	79
- Un objet fragile	79
- Un objet compromis	79
- Un objet pour des finalités parfois imperceptibles	80
- Un objet prétexte et consommable	80
3.2-3 Caractère complexe.....	80
a - Complexité de la méthode.....	80
b - Complexité du sujet	81
c - Approche systémique.....	81
3.2-4 Pour conclure sur notre démarche.....	82
a - Entre disjonction et conjonction	82
b - Entre verticalité et horizontalité.....	82
c - Entre posture et statut.....	83
d - Entre analyse et synthèse	85
e - Entre qualitatif et quantitatif	86
- Limitations constatées	87
- Evolutions induites	87
- Complémentarité quantitatif-qualitatif	88

f - Entre objectivité et subjectivité	88
3.3 Instrumentation.....	90
3.3-1 Instrumentation contrainte	90
3.3-2 Instrumentation évolutive	91
3.3-3 Prises d'informations variées et croisées	92
3.3-4 Construction des questionnaires	92
3.3-5 Entretiens	93
a - Echantillonnage (entretiens stagiaires)	94
3.3-6 Journal de bord.....	95
3.3-7 Synthèse des éléments de scientificité de la phase instrumentation	95
3.3-8 Un terrain d'investigation aléatoire.....	96
3.4 Collecte des données	98
3.4-1 Enquêtes auprès des fils rouges.	98
3.4-2 Enquêtes auprès des stagiaires	99
3.4-3 Enquêtes auprès d'acteurs extérieurs présents dans le dispositif.....	100
3.4-4 Enquêtes auprès de hiérarchiques	100
3.4-5 Transcription des données.....	100
3.4-6 Récapitulatif des modalités de recueil de données	101
3.4-7 Traitement des questionnaires.....	102
Chapitre 4 : Analyse et interprétations des résultats	103
4.1 Analyse des questionnaires	105
4.1-1 Perception des enjeux du dispositif.....	105
a - Perception des fils rouges	105
b - Perception des stagiaires.....	106
4.1-2 Fonctions et activités du fil rouge	108
a - Fonctions et activités perçues du fil rouge	108
- Visions comparées - question ouverte	108
- Visions des stagiaires - réponses aux propositions.....	113
- Visions des fils rouges - réponses aux propositions	114
- Visions comparées de fils rouges de même profil	115
b - Attentes envers le fil rouge	116
c - Leadership du fil rouge	117
- Leadership pédagogique	117
- Critères d'autorité	119

d - Compétences du fil rouge	120
e - Image du profil idéal du fil rouge	120
f - Professionnalisation du fil rouge	123
g - Pratiques du fil rouge	123
- Type de relations mise en œuvre	123
- Pratiques d'individualisation pédagogique	124
- Pratiques des alternances théories/terrain	125
- Pratiques du rapport prescrit/réel	125
- Pratiques des moments de partage	126
4.1-3 Rapports à l'environnement du fil rouge	127
a - Relations aux stagiaires	127
- Satisfactions autour de la relation	127
- Relation et incitation à l'apprentissage	130
- Attentes en termes de relation d'aide	131
b - Relations au dispositif	131
- Freins et leviers aux activités	134
c - Relations au management	135
d - Relations stagiaires/dispositif	135
- Les changements induits par le dispositif	136
- Satisfactions et insatisfactions des stagiaires	137
4.1-4 Rapports à la professionnalité du stagiaire	138
a - Influence du fil rouge	138
b - Rapport au métier	139
- Ce qui paraît important et valorisé aux yeux des stagiaires	139
c - Compétences autres que techniques	143
- Compétences et sentiments	143
- Compétences et feeling	143
d - Stagiaire et reconnaissance	144
- Ce qui est important pour le stagiaire	144
- Rôle du fil rouge dans la reconnaissance	145
- Reconnaissance la plus gratifiante pour le stagiaire	145
- Evolution entre début et fin de cursus	146
e - Stagiaire et engagement	148
- Engagement en formation	148

- Rôle du fil rouge dans l'engagement en formation	149
- Autres facteurs qui favorisent l'engagement en formation.....	151
- Engagement au quotidien	152
- Facteurs incitatifs à l'engagement auprès d'un individu	153
4.1-5 Points de tension	155
a - Points de tension dans l'activité du fil rouge	155
b - Points de tension dans le dispositif.....	156
4.2 Analyse des entretiens	157
4.2-1 Ce que disent les stagiaires	157
a - Enjeux du dispositif et de la présence du fil rouge	157
b - Fonctions et missions du fil rouge	158
c - Profil idéal du fil rouge	158
d - Leadership du fil rouge	158
e - Pratiques de socialisateur du fil rouge	158
f - Le fil rouge en tant que modèle.....	159
g - Postures incitatrices à l'engagement en formation	159
h - Rapports à la professionnalité du stagiaire	159
4.2-2 Ce que disent les managers	160
a - Enjeux du dispositif et de la présence du fil rouge	160
b - Missions et fonctions du fil rouge.....	161
- Le fil rouge chargé d'affaire	162
- Choix et évaluation du fil rouge	162
c - Fil rouge et compétences soft-skills.....	162
d - Perspectives de mission	163
4.2-3 Ce que dit le fil rouge.....	163
a - Enjeux du dispositif et de la présence du fil rouge	163
b - Mission.....	164
c - Reconnaissance	164
d - Profil idéal.....	164
e - Pratiques.....	164
4.3 Interprétations des résultats	166
4.3-1 Sous quel angle aborder les attributs du personnage ?.....	166
4.4 Fonctions opératoires et postures caractéristiques	168
4.4-1 Fonction organisation.....	168

a - Organisation du dispositif	168
b - Organisation des modalités d'apprentissage	168
4.4-2 Fonction de garantie	169
a - Garantie d'un dispositif adapté aux finalités	169
b - Garantie de résultats en sortie de dispositif	169
- Garantie de régularité quels que soient les entrants	169
- Garantie de validité des évaluations	170
- Garantie d'adhésion des stagiaires	170
4.4-3 Posture de leadership manager	170
a - Management du dispositif	170
b - Management du stagiaire	171
c - Posture de leadership et tensions	171
4.4-4 Posture d'évaluateur	171
a - Contrôle du dispositif	171
b - Evaluation des stagiaires	172
c - Posture d'évaluateur et tensions	172
4.4-5 Articulation des fonctions et postures	172
a - Fonction organisation et fonction garantie	172
b - Fonction organisation et posture de leadership	173
c - Fonction de garantie et posture d'évaluateur	173
d - Posture d'évaluateur et posture de leadership	173
e - Postures et reconnaissance du stagiaire	174
4.5 Champs d'activités du fil rouge	175
4.5-1 Registre de l'apprenant	175
a - Agencement du parcours de professionnalisation	175
- Elaboration du parcours de professionnalisation	175
- Adhésion du stagiaire au parcours de professionnalisation	176
b - Construction de la professionnalité	176
- Définition de la représentation d'un professionnel	176
- Mise en mouvement d'une professionnalité	176
- Construction d'une identité professionnelle	177
c - Construction d'un professionnel réflexif	178
- Reconnaissance des compétences réflexives potentielles	178
- Construction de soft-skills	178

4.5-2	Registre du collectif	179
a -	Socialisation	179
-	Sociabilité	179
-	Socialisation et identité professionnelle	180
b -	Construction et cohérence d'un collectif	180
-	Construction du collectif.....	180
-	Cohésion du collectif autour de valeurs.....	180
-	Incitation à l'engagement collectif	181
c -	Management d'un collectif	181
-	Collectif en devenir.....	181
-	Collectif coopératif	182
-	Fil rouge : le grand frère et l'aîné	182
4.5-3	Registre de l'unité	183
a -	Facilitation de moments de professionnalisation réciproques	183
-	Valorisation des périodes d'immersion dans les services.....	183
b -	Prospection et valorisation de l'expérience	184
-	Reconnaissance de l'expérience	184
-	Révélation de l'expérience	184
-	Transfert de l'expérience	184
-	Management de l'expérience	185
4.6	Compétences spécifiques du fil rouge.....	185
4.6-1	Compétences de gestion de l'imprévu	186
4.6-2	Compétences d'anticipation et d'analyse des risques	186
4.6-3	Compétences pédagogiques	186
a -	Pédagogie du sens	187
-	Sens de la construction du dispositif	187
-	Sens de l'alternance	187
-	Sens de l'histoire.....	187
-	Sens à l'évaluation.....	188
-	Sens des projets.....	188
-	Sens de l'évolution du stagiaire	188
-	Sens de son action.....	189
b -	Pédagogie de l'explicitation.....	189
c -	Pédagogie de la responsabilisation	189

4.6-4	Compétences relationnelles.....	190
	a - Compétences de médiation	190
	- Médiation à l'adhésion	190
	- Médiation au regard de la socialisation	191
4.6-5	Compétences transverses	191
	a - Lecture et décryptage des situations	192
	b - Analyse-synthèse et projection	192
	c - Disponibilité et réactivité	192
	d - Rigueur.....	192
4.6-6	Indéterminations et points de tensions	193
	a - Indéterminations liées à la réalité des enjeux.....	194
	- Construction de professionnels réflexifs	194
	- Transfert de compétences	195
	b - Indéterminations liées à la définition de la mission.....	195
	c - Indéterminations liées à son positionnement	196
	- Positionnement de la formation	196
	- Positionnement organisationnel.....	197
	- Positionnement social	197
	d - Indéterminations liées à ses pratiques.....	198
	- Pratiques pédagogiques	198
	- Pratiques culturelles.....	199
	e - Indéterminations liées à son avenir.....	200
	- Subordonnées à son futur professionnel	200
	- Subordonnées à ses relations futures	200
4.7	Synthèse sur l'interprétation de la mission de fil rouge	201
	4.7-1 Le cœur d'une mission de professionnalisation	201
	4.7-2 Une personnification de la professionnalisation	203
	4.7-3 Plus qu'un formateur, un trans-formateur.....	203
	4.7-4 Plus qu'un accompagnement, un guide	204
	4.7-5 Un professionnel responsable et autonome.....	205
	4.7-6 L'absence de professionnalisation	206
	4.7-7 Un missionnaire ?	207
	4.7-8 Modélisation de la mission de fil rouge	208
	a - Conscience professionnelle.....	210

b - Mission et relations aux concepts développés	210
Chapitre 5 : Conclusions et perspectives	212
5.1 Conclusions au regard du fil rouge.....	213
a - Le personnage et l'activité	213
b - Son activité : métier ou mission ?.....	214
c - Un contexte peu favorable à l'émergence d'un métier	215
- Absence de la condition de départ	215
- Absence de repère externe	215
- Absence de repérage de la performance	216
- Une position transverses dans l'organisation traditionnelle de l'entreprise ..	216
- Le métier, une notion obsoléscente ?.....	216
d - Une mission plutôt qu'un métier	217
- Fil rouge : une mission pour un projet.....	217
- Fil rouge : une mission pour une fonction systémique	217
5.2 Conclusions au regard de la question de départ	218
a - De la formation à la professionnalisation	218
b - Quelles nouvelles compétences ?	219
c - Quelles nouvelles fonctions ?	220
- Fonctions en corrélation au dispositif.....	220
- Fonctions en corrélation aux apprentissages	221
- Fonctions en corrélation au stagiaire	221
- Fonctions en corrélation au groupe.....	221
- Fonctions en corrélation au tutorat	222
- Fonctions en corrélation aux métiers	222
- Fonctions en corrélation à l'organisation	222
- Fonctions en corrélation à l'entreprise	223
- Fonction de médiation	224
5.3 Effets de la professionnalisation.....	224
5.4 Point de vue au regard de notre interprétation	225
5.5 Perspectives contributives	227
5.6 Perspectives de recherche.....	228
a - Oser penser une ingénierie d'accompagnement spécifique ?.....	228
Bibliographie.....	231
Liste des tableaux	255

Liste des schémas	256
Liste des graphiques	257
Liste des annexes.....	259
Table des matières	260

L'activité de fil rouge : mission ou métier ?***Etude de cas dans un dispositif professionnalisant de l'industrie nucléaire***

Cette recherche porte sur un dispositif de professionnalisation au sein d'une entreprise industrielle, dans lequel un personnage particulier nommé fil rouge assure une présence permanente. Le dispositif réalisé en entreprise, concilie diverses modalités d'apprentissage et est destiné à tous les individus recrutés quel que soit leur profil, quelle que soit leur future affectation. En convoquant plusieurs concepts et notions nous tentons de définir quelles sont les raisons de la présence de cet acteur au regard des attentes et exigences et quelles sont ses caractéristiques, ses compétences, ses savoirs d'action.

La professionnalisation requiert-elle de nouvelles fonctions, de nouvelles compétences ? Celles-ci peuvent-elles déboucher, en ce qui concerne cet acteur particulier, sur une mission, sur un métier ?

Mots clefs : compétences - professionnalisation - dispositif de professionnalisation - accompagnement de la professionnalisation - savoirs d'action d'un accompagnateur - professionnalisation dans l'industrie nucléaire

The activity of Red Wire: mission or profession?***Case study in a device professionalizing of the nuclear industry***

This research focuses on a professional device in an industrial undertaking in which a particular character named red Wire thread a permanent presence. The device produced in company combines various learning modalities and is intended for all individuals recruited regardless their profiles, regardless their future assignments. By summoning several concepts and notions we try to define what are the reasons for the presence of this actor in relation to expectations and requirements and what are its characteristics, its skills, its knowledge of action.

Professionalization it requires new functions, new skills? These can they lead, as regards this particular player on a mission, on a trade?

Keywords: skills - professional - professional device - support of the professionalisation - an accompanying action of knowledge - professional in the nuclear industry