

NNT : 2016SACLV101

THESE DE DOCTORAT
DE
L'UNIVERSITE PARIS-SACLAY
PREPAREE A
L'UNIVERSITE VERSAILLES SAINT-QUENTIN EN YVELINES
LABORATOIRE DE RECHERCHE EN MANAGEMENT LAREQUOI

ÉCOLE DOCTORALE N°578
Sciences de l'Homme et de la Société

Spécialité de doctorat : Sciences de Gestion

Par

José Henrique Tavares dos Santos Moreno

Rôles et compétences des formateurs dans la professionnalisation
des Fonctionnaires au Cap Vert

Thèse présentée et soutenue à Guyancourt, le six décembre 2016.

Composition du Jury :

Directeur de thèse :

Alain Kokosowski, Professeur Emérite, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines

Rapporteurs :

Valérie Cohen-Scali, Professeur des Universités, Conservatoire National des Arts et Métiers

Farouk Hemici, Maître de conférences, HDR, Université Paris I Pantéon - Sorbonne

Président du jury :

M. Rouet Gilles, Professeur des Universités, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines

Cette thèse je la dédie à :

Maria Fernanda Tavares Mascarenhas et
Ernesto dos Santos Moreno (*in memoriam*)

REMERCIEMENTS

Cette thèse est le fruit d'un travail de recherche visant atteindre un ensemble d'objectifs personnels et professionnels. La réalisation de ces objectifs n'aurait pas pu être réussie et achevée sans la collaboration d'un ensemble des personnes et institutions qui nous ont fournis des informations pertinentes et utiles pour sa réalisation.

Je tiens d'abord à remercier mon employeur, l'Université Publique du Cap Vert pour son soutien en acceptant ma demande de six mois de congés pour avancer dans mes activités de recherche. Je remercie tout particulièrement la Rectrice de l'Université du Cap Vert, Madame Judite Nascimento pour sa compréhension et son soutien.

Je remercie les dirigeants, les fonctionnaires des services de l'administration publique et les formateurs pour la qualité des informations fournies au cours de la réalisation du travail de terrain lors de l'enquête, de la façon comme ils ont exprimé leurs perceptions des enjeux de la formation des fonctionnaires et, accepté d'être des témoins pour partager une meilleure compréhension des principaux sujets traités dans cette thèse.

Mes remerciements vont aussi à l'ensemble de ma famille (ma mère, ma soeur, mes frères, mes nièces et mon neveu) au Cap Vert et aux Etats-Unis qui, au cours des interruptions de mes activités professionnelles, m'ont soutenu moralement et financièrement.

Je remercie à mes amis, Madame Teresa Longo, Madame Laurdith Bodet, Monsieur José Lino da Veiga Silva, Madame Marie Therèse Tavares (Madame Maité), pour leur soutien moral.

Je remercie tout particulièrement mon Directeur de Thèse, Monsieur Alain Kokosowski, qui au cours des années de préparation de cette thèse a pu me soutenir et encourager, et m'avoir orienté méthodologiquement dans la construction des démarches adoptées et dans les améliorations successives de la structure et du plan de recherche.

REMERCIEMENTS	II
LISTE DES ACRONYMES	VI
TABLEAUX.....	VIII
TABLE DES FIGURES.....	IX
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I LE CONTEXTE SOCIOÉCONOMIQUE ET LA STRUCTURE ADMINISTRATIVE DU CAP VERT.	7
SECTION I LE CONTEXTE SOCIOÉCONOMIQUE DU CAP VERT	8
1. L'économie du Cap Vert.....	8
1.1 Le développement économique au Cap Vert	8
1.2 Le secteur privé au Cap Vert	10
2. Les caractéristiques sociodémographiques du Cap Vert.....	12
3. Le marché de l'emploi capverdien.....	15
SECTION II L'ADMINISTRATION PUBLIQUE CAPVERDIENNE ET SON ÉVOLUTION	20
1. Les fonctions et les objectifs du secteur public.....	20
1.2 Définitions du secteur public, de l'administration publique et des services publics.....	20
1.1 Les enjeux de l'administration publique	26
2. L'évolution de l'Administration Publique au Cap Vert.....	29
3. La structure administrative du Cap Vert	36
4. Les limites de l'Administration Publique capverdienne.....	40
CHAPITRE II LES FONCTIONNAIRES ET LA FORMATION DANS LE SECTEUR PUBLIC	43
SECTION I LES FONCTIONNAIRES.....	43
1. Les effectifs.....	43
2. Le niveau de qualification et le statut des fonctionnaires.....	46
3. La mobilité professionnelle.....	48
3.1 Les réformes de la mobilité professionnelle	48
3.2 La promotion par la formation.....	51
SECTION II LA FORMATION DANS LE SECTEUR PUBLIC.....	53
1. La législation relative à la formation.....	53
1.1 Le droit à la formation	53
1.2 La réglementation des congés de formation	55
2. Le système de formation	57
2.1 L'appareil de formation au Cap Vert.....	57
2.2 La formation des fonctionnaires	58
3. Les limites du système de formation	61
CHAPITRE III LA SITUATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DES FORMATEURS AU CAP VERT DANS LA FONCTION PUBLIQUE	64
INTRODUCTION	64
SECTION I LA FORMATION.....	65
1. L'élaboration de la formation.....	65
2. Les réglementations et les acteurs de la formation	67
2.1 Le régime général de la formation au Cap Vert	67
2.2 Le Système national de certification du Cap Vert	69
2.3 Les acteurs de la formation.....	73
3. Le système de formation technique et professionnelle	74
4. Les limites de la formation professionnelle au Cap Vert	76
SECTION II LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATEURS	78
1. La professionnalisation, nouvel enjeu économique.....	78
2. Les caractéristiques du groupe des formateurs	86

2.1 Définition du groupe professionnel	86
2.2 L'identité des formateurs.....	87
2.3 Les profils des formateurs.....	89
2.4 Le statut des formateurs.....	92
3. <i>La formation des formateurs</i>	94
3.1 La formation des enseignants	94
3.2 La formation et professionnalisation des formateurs.....	97
CHAPITRE IV LES COMPÉTENCES, ET LA GESTION DES COMPETENCES	102
SECTION I L'ÉVOLUTION DU TRAVAIL ET DE LA NOTION DE COMPÉTENCE.....	102
1. <i>L'Évolution du travail et de la notion de compétence</i>	102
1.1 L'Évolution de l'organisation du travail.....	102
1.2 Les nouvelles définitions de la notion de compétence	103
1.3 L'employabilité.....	107
2. <i>Le rôle et l'acquisition des compétences au sein des entreprises</i>	108
2.1 Les compétences dans la gestion des ressources humaines.....	108
2.2 La formation continue et les compétences.....	110
2.3 les organisations qualifiantes.....	112
SECTION II LA GESTION DES COMPETENCES	114
1. <i>Les aspects généraux de la gestion des compétences</i>	114
2. <i>Les processus de la gestion des compétences</i>	115
a) La gestion prévisionnelle des compétences.....	120
b) Les outils de la gestion des compétences	125
CHAPITRE V LES FORMATEURS DE LA FONCTION PUBLIQUE AU CAP VERT : ENQUETE DE TERRAIN.....	129
SECTION I POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE ET CHOIX METHODOLOGIQUE	129
1.1 Positionnement épistémologique	129
1.2 Le paradigme interprétativiste.....	132
1.2.1 La Nature de la réalité produite	135
1.2.2 La relation sujet/objet.....	138
1.2.3 Les critères de validité de la connaissance.....	139
1.3 Les choix méthodologiques.....	141
1.4 Recherche descriptive, exploratoire ou prédictive ?	144
1.5 Démarche abductive	147
1.6 L'Objet de notre recherche	148
PROBLEMATIQUE	149
CHAPITRE VI L'ANALYSE ET LE TRAITEMENT DES DONNÉES	150
SECTION I ANALYSE DES DONNÉES DES ENQUÊTES DU TERRAIN	150
1. <i>Les sources des données et le déroulement de l'enquête</i>	150
2. <i>Description de la première phase</i>	151
2.1 Description des outils de l'enquête.	151
2.2 Les démarches et les données issues de l'enquête auprès des responsables des services.	151
3. <i>Démarche et données issues de l'enquête auprès des formateurs</i>	159
3.1 Les difficultés rencontrées	160
3.2 Présentation du questionnaire	161
3.3 Choix des échantillons	163
3.4 Les données sociographiques	164
4. <i>Les données sur les situations professionnelles présentes</i>	168
4.1 Les caractéristiques des formateurs	169
4.2 Typologie de formation et modalités pédagogiques mises en place.	175
4.3 L'utilisation des technologies de l'information et de la communication	176
4.4 Les perspectives professionnelles des formateurs vis-à-vis de leurs fonctions	179
a) Les perspectives de promotion	179
b) Les changements des publics-cibles.....	180
c) Les projets des formateurs de continuer ou quitter la formation.....	180

5. *Interpretation : la situation des formateurs face à la professionnalisation de la formation*. 181

CONCLUSION GENERALE 189

BIBLIOGRAPHIE 194

ANNEXES..... I

LISTE DES ACRONYMES

ADEI – Agence du Développement de l’Entrepreneuriat et l’Innovation
B.O. – Bulletin Officiel
BCV – Banque Central du Cap Vert
CDD – Contrat de Durée Déterminée
CDI – Contrat de Durée Indéterminé
CEDEFOP – Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle
CENFA – Centre de Formation et Perfectionnement Professionnel
CFEES – Centre de Formation des Enseignants de l’Enseignement Secondaire
CNFTP – Conseil National de la Formation Technique et Professionnelle
CNC – Cadre National de Qualifications
CNCP – Conseil National de Certification Professionnelle
CNEF – Conseil National de l’Emploi et de la Formation Professionnelle
CRCV – Constitution de la République du Cap Vert
CVTELECOM – Cap Vert Télécommunication
D.L. – Décret-Loi
DECRP – Document Stratégique de Croissance et de la Réduction de la Pauvreté
DGAL – Direction-générale de l’Administration Locale
DGAP – Direction-générale de l’Administration Publique
DGPOG – Direction-général du Plan, Budget et Gestion
ELECTRA - Entreprise de l’Electricité et de l’Eau
ENG – École de Négoces et Gouvernance
GRH – Gestion des Ressources Humaines
IBdD – Informatique et Base de Données
IEFP – Institut d’Emploi et de la Formation Professionnelle
IFAP – Institut de Promotion et Perfectionnement Professionnel
IGCF – Économie, Gestion, Comptabilité et Finance
INAG – Institut National de l’Administration et Gestion
INE- Institut National de Statistique

INE/IEFP - Institut National de Statistique

IP – Institut Pédagogique

ISE – Institut Supérieur de l'Éducation

ISECMAR – Institut Supérieur des Sciences de la Mer

LBSE – Loi de Base du Système Éducatif

MREAP – Ministère de la Réforme de l'État et de l'Administration Publique

OCDE – Organisation de Coopération et Développement Économique

ONG – Organisations Non Gouvernementales

PIB – Produit Intérieur Brut

PND – Plan National du Développement

PNUD – Programme des Nations Unis Pour le Développement

PQRHAP – Programme de Qualification des Ressources Humaines de l'Administration Publique

QUIBB – Questionnaire Unifié des Indicateurs du Bien-Être

RNCP – Répertoire National de Certification Professionnelle

SEAP – Secrétariat d'État de l'Administration Publique

TACV – Transport Aérien du Cap Vert

TICE – Technologie de l'Information et de la Communication

UCRE – Unité de Coordination de la Réforme de l'État

UNICV – Université du Cap Vert

TABLEAUX

TABLEAU 1 - CONTRIBUTION PERCENTUEL DES TROIS SECTEURS D'ACTIVITES.	9
TABLEAU 2 - REPARTITION DE LA POPULATION ACTIVE OCCUPEE PAR NIVEAU D'INSTRUCTION.	10
TABLEAU 3 - ENTREPRISE, PERSONNEL AU SERVICE ET CHIFFRE D'AFFAIRE (ESCUDOS DU CAP VERT).....	12
TABLEAU 4 - L'ÂGE MOYEN ET LE NIVEAU D'INSTRUCTION DES CAPVERDIENS.	16
TABLEAU 5 - DISTRIBUTION DE LA POPULATION EMPLOYEE PAR BRANCHE D'ACTIVITE SELON L'ILE (%).	18
TABLEAU 6 - LES ENTITES DU SECTEUR PUBLIC.	36
TABLEAU 7 : INSTITUTS PUBLICS ET AGENCES DE REGULATION.....	38
TABLEAU 8 : LES ENTREPRISES PUBLIQUES.	39
TABLEAU 9 - REPARTITION DES FONCTIONNAIRES DANS L'ADMINISTRATION PUBLIQUE.....	44
TABLEAU 10 : REPARTITION DES ENSEIGNANTS DANS L'ADMINISTRATION PUBLIQUE.	44
TABLEAU 11 - STRUCTURE DU CADRE NATIONAL DES QUALIFICATIONS.....	72
TABLEAU 12 : DE LA GESTION DU PERSONNEL A LA GESTION PAR LES COMPETENCES.	124
TABLEAU 13 : LES COMPETENCES, INSTRUMENTS DE GESTION.....	126
TABLEAU 14 - LES TROIS PARADIGMES DE RECHERCHE.	131
TABLEAU 15 : LA NATURE DE LA REALITE.	137
TABLEAU 16 - DEROULEMENT DE LA COLLECTE DES DONNEES.	150
TABLEAU 17 - INSTITUTIONS CONTACTEES.	152
TABLEAU 18 - LISTE DES PERSONNES CONTACTEES.....	154
TABLEAU 19 - L'ORIGINE PROFESSIONNELLE DES FORMATEURS.	165
TABLEAU 20 -L' ANCIENNETE PROFESSIONNELLE DES FORMATEURS.	166
TABLEAU 21 : L'ORIGINE PROFESSIONNELLE DES FORMATEURS.....	167
TABLEAU 22 – LES MATIERES ENSEIGNES PAR LES FORMATEURS UNIVERSITAIRES ET LES FORMATEURS DES ORGANISMES DE FORMATION.	170
TABLEAU 23 : LES MATIERES ENSEIGNEES SELON L' APPARTENANCE INSTITUTIONNELLE DES FORMATEURS : CADRES DES ENTREPRISES ET DE L' ADMINISTRATION PUBLIQUE.....	173
TABLEAU 24 : LES CATEGORIES INSTITUTIONNELLES DES ORGANISMES QUI EMPLOIENT LES FORMATEURS. ...	174
TABLEAU 25 : LES HEURES DE FORMATION.	175
TABLEAU 26 : LES DIFFICULTES RENCONTREES DANS LE METIER.	177
TABLEAU 27 – PERCEPTION DES FORMATEURS CONCERNANT LEURS POSSIBILITE DE PROMOTION.	182

TABLE DES FIGURES

FIGURE 1 - POPULATION RESIDENT AU CAP VERT.	13
FIGURE 2 - QUELQUES EXEMPLES DE DISTINCTION ENTRE SECTEUR PUBLIC, SERVICE PUBLIC ET FONCTION PUBLIC.	25
FIGURE 3 - LES AXES DE LA PROFESSIONNALISATION.....	78
FIGURE 4 - L'ANALYSE DU CAPITAL DE L'ORGANISATION.	122
FIGURE 5 - SCHEMA DE GESTION DES COMPETENCES.....	123
FIGURE 6 - LE MANAGEMENT DES COMPETENCES : ENTRE MODELES ET MODELISATION.....	127
FIGURE 7 - LE CHERCHEUR INTERPRETATIF.	133
FIGURE 8 - RAPPORT SUJET-OBJET.	134
FIGURE 9 - L'ARTICULATION D'OBJETS EMPIRIQUES, THEORIQUES OU METHODOLOGIQUES AVEC L'OBJET DE RECHERCHE.	145
FIGURE 10 - CONSTRUCTION DE L'OBJET DE LA RECHERCHE DANS L'APPROCHE INTERPRETATIVISTE.....	146
FIGURE 11 - DISTRIBUTION DES HEURES DE FORMATION SELON L'ORGANISME.	155
FIGURE 12 - RAPPORT DES FORMATIONS DE COURTE DUREE/ FORMATIONS DE LONGUE DUREE.....	156
FIGURE 13 : LES COMPOSANTES DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES FORMATEURS.	164
FIGURE 14 - SEXE	164
FIGURE 15 - L'ÂGE DES FORMATEURS.	165

INTRODUCTION

Le métier de formateur se définit par une série de conduites et de caractéristiques professionnelles, individuelles et collectives. Il présente aujourd'hui un enjeu majeur et constitue de même un moyen dont disposent les pouvoirs publics pour engager le changement social, et amorcer la transition d'un cadre social « traditionnel » vers un cadre social « moderne » où le statut de l'individu dépend des tâches qu'il accomplit et qui lui sont allouées selon certains critères (qualification, compétence, niveaux de spécialisation, degré de professionnalisation, etc.).

Les formateurs ont d'abord pour mission de préparer les futurs travailleurs à un rôle professionnel, avec une visée transformatrice de la personne et de son comportement. À cet effet, il est nécessaire d'accompagner le changement de l'environnement professionnel et d'anticiper l'évolution de l'individu dans sa carrière. Est-il possible de définir le groupe des formateurs au Cap Vert comme un « *groupe professionnel* » comparable aux experts comptables, aux médecins, aux avocats, et aux ingénieurs ? On partira du constat qu'il existe une absence de réflexion sur les formateurs et leurs identités professionnelles au Cap Vert.

Nous avons donc pour objectif de soulever un certain nombre de questions concernant les formateurs à partir d'un cadre conceptuel, et sur la base des travaux d'enquêtes centrés sur l'analyse des métiers et des groupes professionnels, notamment des formateurs des cadres de l'Administration publique au Cap Vert. Nous essayerons également de comprendre leur place dans la société capverdienne et la structuration de leur profession.

L'approche que nous entendons adopter nous permettra d'étudier comment les formateurs s'organisent pour défendre et mettre en avant leur intérêt en tant que groupe défenseur et promoteur de qualifications reconnues et structurées. Pour éclairer ce point, nous proposons d'analyser les représentations relatives à la profession de formateur au Cap Vert et comment elles participent à la construction de leur identité professionnelle.

Notre travail s'inscrit donc dans la problématique relative à la professionnalisation des formateurs : comment sont-ils formés à l'exercice de leur activité ? Quel regard portent les différents acteurs de ce groupe (qui enseignent dans les centres de formation ou dans les administrations/entreprises en tant que vacataires ou formateurs-cadres) sur leur propre métier ? Comment peut-on caractériser cette profession au Cap Vert à partir de leurs propres

représentations et de leurs niveaux de professionnalisation ? Comment peut-on définir le processus générateur de ces représentations ?

Notre recherche portera sur l'analyse du système de formation professionnelle, et plus précisément sur les formateurs eux-mêmes afin de mieux appréhender leur rôle dans la professionnalisation des fonctionnaires. Nous tenterons ainsi de comprendre la place de la formation professionnelle (son importance relative, son intégration dans les politiques gouvernementales) au Cap Vert, et notamment le statut des formateurs en tant qu'acteurs clés dans la consolidation des compétences professionnelles des fonctionnaires.

Disposant d'une population active très jeune à un niveau de scolarisation primaire élevé, le Cap Vert, en termes d'éducation de base, a réalisé des progrès notables ces trois dernières décennies grâce aux efforts fournis par l'État en vue de soutenir le développement économique du pays. Malgré un niveau de scolarisation disparate (le taux brut de scolarisation dans l'enseignement de base atteint les 100% tandis qu'il tourne autour de 50% dans l'enseignement secondaire), les jeunes capverdiens ne suivent pas de formation professionnelle, que ce soit au cours de leurs études ou en dehors du système scolaire que leurs donne des compétences stratégiques pour garantir un emploi durable.

Parallèlement, le manque de reconversion chez les anciens salariés induit de façon perceptible une obsolescence des compétences chez une grande partie d'entre eux, en affectant la performance des entreprises et, en conséquence, la qualité des services. Cela pose donc le problème de l'efficacité de la production, et met à mal la compétitivité des entreprises et du pays dans son ensemble dont la vulnérabilité, liée à son insularité, s'accroît.

La gestion des compétences tâche, en effet, de répondre à la question des fluctuations des besoins en main-d'œuvre des entreprises tant sur le plan quantitatif que qualitatif. Si l'on adopte une démarche comparative, on constate qu'en Europe par exemple, se pose le problème de savoir comment éviter les coûts élevés liés au licenciement des salariés (préretraites, départs négociés, etc.), sachant que les entreprises pourraient se trouver plus tard en pénurie de personnel. Au Cap Vert, le problème se pose de façon différente : comment faire face, d'un côté, à la pénurie d'une main-d'œuvre qualifiée, et de l'autre à une main-d'œuvre sans qualification (qui fait pression sur le marché du travail, notamment sur les emplois publics) qui va rester durablement dans les entreprises et les administrations publiques ? Cela requiert, en effet, une stratégie d'anticipation, de formation et d'actualisation permanente afin de répondre

au besoin de changement qui s'impose aujourd'hui et de préparer la nouvelle génération à l'emploi. Et ce d'autant plus que le Cap Vert souhaite s'intégrer de plus en plus dans les échanges internationaux.

L'internationalisation des marchés a pour conséquence l'élargissement de la zone de concurrence pour les entreprises du pays. Cela entraînera donc des pratiques et des réglementations nouvelles au niveau de la législation économique et sociale, du système de formation, des relations professionnelles, ainsi que de nouvelles exigences pour l'État. Par ailleurs, cela ne manquera pas d'engendrer quelques difficultés : à mesure que l'environnement économique s'étend, se complexifie et se diversifie, l'incertitude à l'égard des marchés pèsera davantage sur les grandes entreprises aussi bien que sur les PME existantes ou les startups. Les administrations n'échappent pas à ces nouveaux enjeux.

Au Cap Vert, on peut noter une évolution du recrutement liée à la diversification de l'emploi. De nouveaux métiers et de nouveaux postes se créent à la faveur de mesures visant à moderniser l'économie et les administrations publiques, et grâce à l'arrivée d'entreprises récentes qui proposent des produits et des services nouveaux. Avec cela naturellement la demande des postes plus qualifiés résulte de la génération des différents types d'emplois, dans diverses spécialités. On constate de même le développement du secteur tertiaire qui induit une évolution sensible et progressive des types de compétences requises par les employeurs (État et entreprises) et la nature même des emplois. L'ensemble de ces changements qui semblent représenter un véritable progrès pour le pays, engendre néanmoins certaines préoccupations, et appellent à une réflexion sur les aspects clés de la gestion des ressources humaines : les compétences et le professionnalisme dans le milieu professionnel.

Les entreprises, il faut le souligner, doivent et ont tout intérêt à mieux évaluer leurs perspectives d'avenir afin d'éviter les erreurs d'appréciation, et de préserver les salariés d'une obsolescence éventuelle de leurs compétences. L'idée est donc de favoriser une attitude prévisionnelle dans la mobilisation des ressources humaines en tâchant d'améliorer la prise de décision grâce à l'anticipation de l'évolution des marchés.

Il nous semble que le Cap Vert, jusqu'à présent, ne dispose malheureusement pas d'un modèle précis pour le développement des ressources humaines. La formation se révèle déstructurée et fragmentée puisqu'une partie se développe à l'étranger pour les cadres et une autre partie au Cap Vert pour tous les autres fonctionnaires.

Quelle stratégie appliquer à la formation professionnelle au Cap Vert (développement des compétences) pour répondre aux défis actuels que présente le développement du secteur privé, un secteur important et en forte croissance ? La formation professionnelle au Cap Vert est une responsabilité censée incomber aux pouvoirs publics. De toute évidence, l'État n'est pas le seul protagoniste de ce processus, d'autres acteurs (entreprises, administrations publiques) contribuent de façon significative à la demande en déterminant les besoins en formation, ou participent plus directement à son financement.

Le marché du travail se révèle déséquilibré, et se caractérise d'un côté par une offre de travail restreinte pour la majorité des Capverdiens, et de l'autre, par une forte demande d'une main-d'œuvre hautement qualifiée. Cela est en effet la conséquence de l'absence d'infrastructures universitaires qui a perduré de longues années en favorisant, en termes d'emploi, ceux qui ont suivi une formation à l'étranger. Cette situation a toutefois changé au cours des 15 dernières années grâce à la « *massification* » de l'enseignement supérieur. On continue à voir néanmoins un paradoxe qui se reflète, d'une part, dans le besoin sur les marchés d'une main-d'œuvre qualifiée, et d'autre part dans la demande de travail de plus en plus élevée au sein d'une main-d'œuvre moyennement éduquée qui, faute d'avoir acquis une formation professionnelle de base, travaille avec un minimum de qualifications.

Les institutions de formation se placent dans ce jeu d'acteurs en tant qu'instrument réactif dans la formulation de réponses adéquates et ajustées à l'environnement. Elles font face à plusieurs problèmes de nature endogène ou exogène (exigences du marché, financement, questions liées à leur efficacité, etc.) qui perturbent leur propre organisation et réduisent leur efficacité.

À ces difficultés s'ajoute le problème de l'efficacité interne du système de formation professionnelle qui se pose à plusieurs niveaux. Il concerne tout d'abord les acteurs de la formation professionnelle avec la question de savoir quels effets pourrait produire leur professionnalisation sur les institutions de formation et leur efficacité, et comment, par ailleurs, ils perçoivent leur rôle dans le processus de professionnalisation de différents secteurs ? Il se pose ensuite au niveau de la professionnalisation : comment le développement de ces institutions est-il valorisé au sein de la société et quelle est sa contribution ? Il porte enfin sur le processus de professionnalisation même, ce qui nous conduit à nous interroger sur l'importance de l'évaluation des compétences dans l'approfondissement de ce processus.

Nous pouvons terminer cette introduction en soulignant que les acteurs de la formation professionnelle au Cap Vert constituent un groupe hétérogène : enseignants des lycées généraux ou techniques, employés d'entreprises privées et publiques, cadres des administrations publiques, formateurs indépendants, etc.

Pour répondre à l'ensemble des interrogations posées, la thèse est organisée en six chapitres.

Le premier chapitre procède à la présentation du contexte sociale et économique du Cap Vert et les aspects sociodémographiques pour aborder le marché d'emploi capverdien. Ensuite nous nous retiendrons sur les aspects liés à l'Administration Publique pour comprendre la structure administrative du Pays, son évolution et l'organisation du secteur public.

Dans le second chapitre nous présenterons la situation des fonctionnaires et nous aborderons les aspects juridiques de la formation des fonctionnaires de l'État, présentant les mécanismes légaux de la formation et la mobilité professionnelle au sein de l'Administration Publique. Ce sera l'occasion d'analyser les réglementations des congés prévus dans les différents dispositifs y compris le congé formation.

Le troisième chapitre nous nous centrerons sur l'analyse des acteurs de la formation au Cap Vert notamment les formateurs et les dispositifs disponibles pour leurs formations. Seront décrits dans ce chapitre les règles à appliquer dans le régime juridique de la formation professionnelle dans la promotion de la formation professionnelle. Nous présenterons les aspects théoriques sur la professionnalisation des acteurs.

Le quatrième chapitre sera consacré à l'aspect théorique sur les compétences et à l'analyse de la gestion des compétences. À partir la revue de la littérature nous avons passé en analyse les aspects généraux de la gestion des compétences, le processus le plus habituels de la gestion des compétences ainsi que les outils de la gestion des compétences.

Le cinquième chapitre se centre sur la clarification du positionnement méthodologique et épistémologique à la recherche de réponses à nos problèmes de recherche avec un choix d'une approche qualitative utilisé dans l'étude de terrain dans la récolte des données comme dans son analyse.

Dans le sixième chapitre nous allons, enfin, analyser et interpréter les résultats des deux étapes de l'étude empirique concernant les formateurs et la formation des fonctionnaires au Cap

Vert. Nous commençons par une description des principales sources de données dont nous avons fait recours pour mener notre étude et les principales étapes et le déroulement des enquêtes. Ensuite, nous avons procédé à l'analyse de notre échantillon des formateurs qui participent dans la formation des fonctionnaires de l'Administration Publique sous trois perspectives : les données biographiques et socio-biographiques, les analyses de ces formateurs sur leurs situations professionnelles présentes – leurs vies professionnelles actuelles et enfin, la situation des formateurs face à la professionnalisation de cette catégorie professionnelle.

CHAPITRE I LE CONTEXTE SOCIOÉCONOMIQUE ET LA STRUCTURE ADMINISTRATIVE DU CAP VERT.

Le Cap Vert est un archipel situé dans l'océan atlantique nord, à 500 km de la côte occidentale africaine. Pays pauvre en ressources naturelles, il est formé de dix îles et cinq îlots d'une superficie de 4.033 Km² dont 10% seulement est cultivable. Longtemps sous domination portugaise, l'archipel connaît après son indépendance en 1975 des transformations économiques, sociales et culturelles, qui restent néanmoins limitées. En effet, le rythme du développement d'un État est tributaire de sa dimension. Or le Cap Vert, du fait de sa nature géographique, dépend de plus en plus des capitaux étrangers (aides, prêts, investissements), et de l'importation des technologies, des biens de consommation, des compétences techniques et même de la culture. Certains auteurs comme John Connel (1988)¹, présentent un ensemble de difficultés communes aux États insulaires, telles que les contraintes territoriales liées à leur dimension et leur faible densité démographique. On peut également citer l'insuffisance de la main-d'œuvre généralement peu qualifiée, et les fluctuations démographiques très importantes du fait de l'émigration. Les États insulaires dépendent de surcroît des capitaux étrangers, ce qui peut les fragiliser en les soumettant aux aides publiques au Développement. Leur économie est, par ailleurs, ralentie par le manque d'entrepreneuriat privé et la faiblesse de l'entrepreneuriat national. Dans le cas du Cap Vert, ces difficultés sont, de plus, aggravées par la dimension restreinte des marchés et la fragmentation territoriale.

Ces conditions expliquent le faible développement économique du Cap Vert, également ralenti par la structure étatique et administrative du pays. En effet, l'évolution du travail met en lumière l'extrême fragilité des métiers dans le secteur public puisque la diversification des métiers requiert une diversification des compétences. Cela montre la nécessité d'approfondir une réflexion sur l'activité publique, la modernisation administrative et la professionnalisation des acteurs et des organisations publiques.

¹ John Connel (1988), in Tolentino, C., *Universidade e transformação social nos pequenos Estados em desenvolvimento: o caso de Cabo Verde*, 2^{ème} Édition, 2007.

SECTION I LE CONTEXTE SOCIOÉCONOMIQUE DU CAP VERT

1. L'économie du Cap Vert

1.1 Le développement économique au Cap Vert

Après l'indépendance, la situation économique du Cap Vert a été peu à peu redressée, si bien que dans les années 1990 le PIB connaît une croissance élevée de 6,8%. Cependant, à partir de 1998 les principaux indicateurs macroéconomiques commencent à montrer des signes de faiblesse. En 2000, le déficit public atteint 9,9% du PIB tandis que la dette externe effective représente 55,7% du PIB. Entre 2000 et 2004, le PIB ne progresse que de 4,7% en moyenne par an, puis augmente à 8,6% entre 2004 et 2006, notamment grâce à la stabilisation des marchés qui encourage les investissements. Ainsi, entre 2001 et 2006, le PIB progresse de 6,3% en moyenne. En 2014, dernière année dont les données sont disponibles, le PIB au Cap Vert enregistre une croissance de 11,8%. Cette progression a entraîné une amélioration du niveau de vie des Capverdiens dont le pouvoir d'achat et le PIB par habitant ont sensiblement augmenté.

En ce qui concerne le commerce externe, la balance des paiements est généralement déficitaire. D'après la Banque centrale du Cap Vert, les exportations ont augmenté de 17% par an entre 2010 et 2012 tandis que les importations ont seulement progressé de 11%. On note d'ailleurs une nette amélioration du compte des transactions avec l'extérieur, grâce à l'augmentation notable des exportations des services ².

L'analyse des activités économiques a permis d'identifier les secteurs les plus dynamiques et les plus prometteurs. On constate donc que le secteur tertiaire joue un rôle vital dans l'économie du Cap Vert et représente pour 2013 et 2014 plus de 63% du PIB alors que le secteur secondaire et le secteur primaire réalisent respectivement 15% et 9,5% seulement. En outre, le secteur tertiaire fournit 60% de l'emploi, tandis que 23% de la population active travaille dans le secteur primaire et 18% dans le secteur secondaire. La part des services dans la balance des paiements présente des soldes positifs et croissants notamment grâce au tourisme

² Banco de Cabo Verde, Relatório, 2012.

et aux transports (INE, 2012). Les données montrent que l'excédent des transactions de services a doublé entre 2011 et 2015.

À partir d'une étude économique, on constate que le commerce constitue l'activité principale de 48% des entreprises capverdiennes en générant la moitié du chiffre d'affaire et le tiers de l'emploi. Les domaines les plus dynamiques comprennent ensuite l'hôtellerie et la restauration (20%) ; l'industrie et l'électricité (19%) et enfin les services (9%). L'activité économique est extrêmement centralisée : deux tiers des entreprises, en majorité établies dans les îles de Santiago et de S. Vicente, représentent 77% de l'emploi et 87% du chiffre d'affaire (INE/IEFP, 2008). En 2007, les secteurs de l'agriculture, du commerce et de la construction fournissent environ 56% de l'emploi au niveau national. Aujourd'hui, le tourisme, qui repose essentiellement sur le « mono produit » soleil-plage, s'est imposé comme un secteur clé au Cap Vert. La capacité d'hébergement a de ce fait augmenté de 14.999 à 18.188 places entre 2012 et 2014, soit une croissance de 17,5%. La demande touristique mesurée en nombre de nuits concerne en particulier les îles de Sal, de Santiago, de Boavista et de Santo Antão.

Cependant, le secteur informel occupe toujours une place importante dans l'emploi au Cap vert et se caractérise par l'absence de contrats de travail. Dans les villes, les petites entreprises familiales embauchent en général des employés peu voire non qualifiés.

Voici quelques chiffres pour mieux illustrer ce propos :

Contribution percentuelle des trois secteurs d'activités (%)					
Secteur d'activité/année	2010	2011	2012	2013	2014
Secteur primaire	9.7	9.6	10	9.9	9.1
Secteur secondaire	20.2	20.1	19	18.2	18.5
Secteur tertiaire	70.1	70.3	71	71.9	72.4
	100	100	100	100	100

Source: INE, Annuaire de Cap Vert, 2015.

Tableau 1 - Contribution percentuel des trois secteurs d'activités.

Par ailleurs, le maintien à court terme du taux de scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire, l'augmentation du nombre d'étudiants dans l'enseignement professionnel et supérieur, ainsi que la croissance de l'offre d'emploi contribuent à améliorer le taux net d'activité qui se situe à 57,9% en 2014.

Niveau d'instruction/île	Santo Antão	São Vicente	Sal	Santiago	Fogo
Alphabétisation	5.2	1.5	1.7	3.6	3.3
Enseignement de base	68.9	59	49	59.9	71.7
Enseignement secondaire	19.9	31.4	42.3	29.3	23.2
Enseignement moyen	2.9	1.2	2.1	1.6	0.5
Enseignement supérieur	2.1	4.6	4.1	5.2	0.6
S/R	1	2.3	0.5	0.5	0.7
Total	100	100	99.7	100.1	100

Source : ISE 2006 ; IEF/INE (2008).

Tableau 2 - Répartition de la population active occupée par niveau d'instruction.

1.2 Le secteur privé au Cap Vert

En 1990, la politique de développement économique, la mise en place de programmes de privatisation et de soutien aux entreprises privées, et la révision de la législation sur les investissements étrangers marquent le recul de l'État au profit du secteur privé. Celui-ci connaît une expansion fulgurante et fournit désormais 62,7% des emplois, l'État n'employant plus que 23,4% de Capverdiens tandis que le reste de la main d'œuvre (13,9%) travaille dans les entreprises familiales, les ONG ou les organismes internationaux. Le secteur privé, en raison de son potentiel d'innovation et d'adaptation aux changements, semble indispensable au progrès économique. Le développement de ce secteur, et notamment de l'entrepreneuriat constitue donc une stratégie fondamentale pour stimuler la croissance économique du pays³. Cependant des obstacles majeurs persistent comme la réticence des Capverdiens face au risque de l'entrepreneuriat. De surcroît, certaines difficultés organisationnelles importantes et la rigidité

³ Ministère des Finances e Planification, Grandes Options du Plan, 2001.

du système administratif pèsent encore sur les entreprises dont 72,5% ne possédaient pas de comptabilité organisée en 2006 contre 33% en 2012⁴.

Par le rôle prépondérant qu'il joue, le secteur privé joue un rôle de plus en plus important dans la performance économique du Cap Vert. Selon l'Institut National de Statistique (INE, 2015), « *l'évolution récente dans le secteur des entreprises capverdiennes montre quelques tendances positives telle que l'amélioration de la compétitivité de l'organisation et de la productivité, et le développement des petites et moyennes entreprises qui gagnent en solidité face aux chocs concurrentiels* ». D'après les données de la période 2007-2013, le nombre d'entreprises a augmenté de 20% avec un chiffre d'affaires en progression de 32%. En 2013, les principaux centres urbains, notamment Mindelo et Praia, attirent la grande majorité des entreprises. En 2002, on comptait 5 460 entreprises actives dont le nombre a atteint 9177 en 2012, ce qui correspond à une augmentation de 40,5% sur une période de dix ans.

Dans la classification des entreprises, les organisations qui emploient entre un à cinq salariés sont considérées comme des petites entreprises. Celles qui emploient entre 6 à 20 personnes sont de taille moyenne et celles de plus de 21 employés sont considérées comme de grandes entreprises. Au Cap Vert, les microentreprises, constituent environ 88% des organisations du pays, mais ne réalisent, en termes de facturation, que 13% du chiffre d'affaire et fournissent seulement 32% de l'emploi. Toutefois, ces petites structures constituent le socle de l'économie capverdienne d'après les données du premier recensement des entreprises en 1997. Les entreprises de taille moyenne quant à elles représentent environ 9% du secteur privé, et n'emploient que 17% de la population active et facturation d'environ 18%. En revanche, les grandes entreprises, qui représentent environ 3% seulement du secteur, détiennent le monopole économique en générant 69% du chiffre d'affaire et 51% de l'emploi. En moyenne chaque grande entreprise emploie 100 travailleurs (INE, 2012).

⁴ Institut National de Statistique, Annuaire Cabo Verde, 2015.

Personnel en service	entreprise	Personnel en service	Chiffre d'affaires
0 - 5	4807	8744	12,960,841
Jun-20	508	4548	18,378,713
21 et plus	145	13788	68,741,720
Total	5460	27080	100,081,274
Structure de l'entreprises (%)			
0 - 5	88.0	32.3	13.0
Jun-20	9.3	16.8	18.4
21 et plus	2.7	50.9	68.7
Total	100.0	100.0	100.0

Source : INE, II Recensement des Entreprises, 2006.

Tableau 3 - Entreprise, personnel au service et chiffre d'affaire (Escudos du Cap Vert)

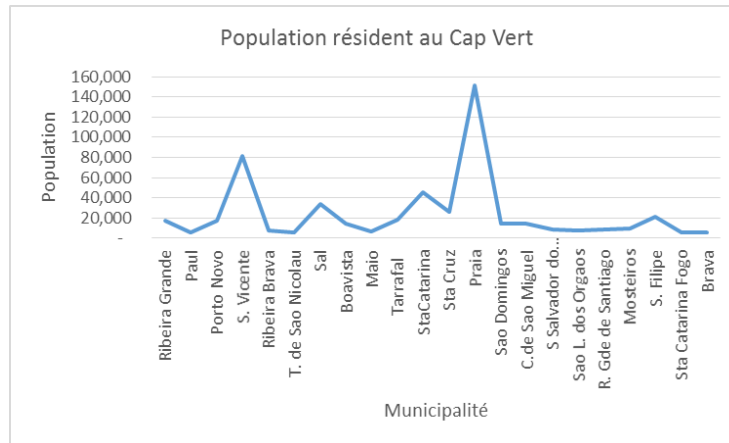
Le Cap Vert continue, cependant, à faire face à certains problèmes macroéconomiques qui se reflètent dans un déséquilibre structurel manifeste entre, d'un côté la production nationale et, de l'autre, les dépenses internes et la consommation. Autrement dit, le niveau de production se trouve bien en deçà de la demande interne, ce qui provoque, entre autres disparités, un déficit permanent du solde du compte courant.

2. Les caractéristiques sociodémographiques du Cap Vert

Le Cap Vert a connu une croissance démographique relativement rapide entre 1970 et 1990 (2,9% au cours de la première décennie puis 3,1% dans les années 1980) qui s'essouffle, cependant, dans les années 1990. Selon l'INE (2015) la population a augmenté de façon régulière depuis les années 1970 pour atteindre 434.625 habitants en 2000 puis 524.833 habitants en 2015, ce qui représente une croissance de 17% en 15 ans.

D'après l'INE (2015), la population du Cap Vert devrait atteindre 600.000 habitants à l'horizon 2020 en augmentant de 1,8% par an en moyenne. Le taux de natalité élevé couplé à un faible taux de mortalité explique, en partie, cette croissance soutenue. Le taux brut de natalité est en effet passé de 44,5‰ entre 1960 et 1970 à 33,3‰ dans les années 1990, ce qui correspond

à une réduction de 11,3 points. Le taux brut de mortalité a en revanche baissé de 11,7‰ dans les années 1960 à 8,1‰ dans les années 1990. D'autre part, on note une répartition déséquilibrée de la population sur le territoire, avec de fortes concentrations à Praia et Mindelo.



Source : INE, 2015

Figure 1 - Population résident au Cap Vert.

En effet, la population capverdienne est très jeune et compte une majorité de femmes (52%). Les données du QUIBB⁵ (INE, 2007) montrent que les Capverdiens de moins de 25 ans représentent environ 57% de la population urbaine et 61% de la population rurale. En 2014 on comptait 221.874 capverdiens économiquement actifs, soit 42.3% des habitants de l'archipel.

Au lendemain de l'indépendance, il faut le rappeler, la population capverdienne présentait un taux d'alphabétisation extrêmement bas en raison de la faiblesse du système éducatif. De ce fait, il était urgent de renforcer l'enseignement primaire et secondaire et d'investir davantage dans l'enseignement supérieur⁶. Afin de soutenir le développement du pays et lutter contre l'exclusion sociale, il était également nécessaire d'améliorer le niveau de formation et de qualification de l'ensemble de la population, et des fonctionnaires en particulier. C'est pourquoi la Constitution de 1980⁷ affirmait que « l'éducation devrait rester liée au

⁵ INE, QUIBB 2007.

⁶ On peut assister une vague de l'offre et demande de l'enseignement supérieur dès le début des années 1990.

⁷ Constitution de la République du Cap Vert de 1980.

marché du travail afin de favoriser l'acquisition des qualifications et des valeurs qui permettent au citoyen de s'insérer dans la communauté et de contribuer à son progrès » (CRCV, 1980, Art. 15). En effet, l'amélioration de l'éducation, facteur de l'unité nationale et de l'affirmation de l'identité capverdienne était considérée comme la condition *sine qua non* au développements du pays. À partir de 2006, le nouveau gouvernement⁸ établit la formation professionnelle comme une priorité, ce qui a contribué à la création de nombreux lycées professionnels, d'écoles techniques, et d'autres établissements de formation professionnelle.

Les efforts déployés par le gouvernement dans les années 1990 ont garanti l'éducation de base à l'ensemble de la population tandis que l'enseignement secondaire a connu une forte expansion. Le taux net de scolarisation⁹ dans l'enseignement de base s'établissait à 100% en 2004¹⁰. D'après l'INE (2015), le taux d'alphabetisation des jeunes de plus de 15 ans tournait autour de 87,2% en 2013 en ne présentant qu'une faible disparité entre les populations urbaines et rurales ou entre les hommes et les femmes. Par ailleurs, l'alphabetisation des adultes visait avant tout à réduire la pauvreté. L'INE (2015) montre également que le taux d'analphabétisme a été graduellement réduit de 37% en 1990, de 25% en 2000, de 21% en 2006 et enfin de 10% en 2013.

Parmi les groupes âgés de 25 à 49 ans, 65% ont complété le cycle primaire, tandis que 21% ont atteint le niveau secondaire et 7% seulement ont poursuivi des études postsecondaires. En outre, des différences importantes existent au niveau du territoire : l'île de Sal affiche le meilleur taux d'éducation en comptant 35% de diplômés du cycle secondaire, elle est ensuite suivie par l'île de Santiago (29%) et de Boavista (28%). Les îles de Santo Antão (24%), de Brava (19%), de São Nicolau (19%), et de Fogo (20%) se trouvent quant à elles en dessous de

⁸ En 2005 le Parti Africain de l'Indépendance de la Guinée et le Cap Vert (PAICV), connu pour son orientation idéologique de gauche, est réélu.

⁹ Taux net de scolarisation : Effectif des inscrits du groupe ayant l'âge officiel de fréquenter un niveau d'éducation exprimé en pourcentage de la population correspondante ; Fournir une mesure plus précise de l'étendue de la participation à un niveau donné d'éducation des enfants appartenant au groupe officiellement en âge de fréquenter ce niveau. (Indicateur de l'Education : directives techniques, L'Institut Statistique de l'Unesco, Paris, Novembre, 2009).

¹⁰ D'après les données statistiques du Bureau d'Etudes et Planification du Ministère de l'Education relatif à l'année 2014.

la moyenne nationale. Par rapport à la moyenne nationale de l'enseignement supérieur qui s'établit à 2,2%, Sao Vicente se place en tête avec 3,4% de diplômé de l'université suivie des îles de Sal (3%) et de Santiago (2,5%). Cependant les îles de Brava (0,1%), de Fogo, de Maio et de São Nicolau (0,4%) se situent en dessous de la moyenne nationale.

Le taux de scolarisation a augmenté après l'allongement de la scolarité obligatoire de quatre à six ans en 2004, puis à 8 ans en 2012. Après la première année du lycée, on constate généralement une diminution d'effectifs due, en partie, au décrochage scolaire qui s'élevait à 1,1% en 2014 dans l'enseignement primaire et à 5,8% dans l'enseignement secondaire en 2015 (Gabinete de Estudos e Planeamento, 2015).

Le Cap Vert, situé dans la région du Sahel qui est particulièrement affectée par la sécheresse et la désertification reste économiquement très vulnérable. D'après les données de l'enquête sur les revenus et les conditions de vie des familles, réalisée par l'Institut National de Statistique entre 2001 et 2002, 37% de la population totale dont la majorité vit en milieu rural (62%) sont considérés comme pauvres. Dans ce même groupe, 54% souffrent d'une pauvreté extrême, ce qui correspond à 20% de la population totale.

Au Cap Vert, le travail génère environ 64% des revenus familiaux et détermine par conséquent le niveau de vie des familles. C'est pourquoi les pouvoirs publics recourent à la politique d'emploi pour réduire la pauvreté, qui est également répandue parmi les employés (ce qui concerne 29% d'entre eux). En outre, le niveau de vie dépend de l'activité que l'on exerce, les agriculteurs et les pêcheurs, à titre d'exemple, constituent les catégories les plus modestes.

3. Le marché de l'emploi capverdien

Le marché de l'emploi au Cap Vert a longtemps été marqué par des incohérences qui se traduisent par une offre d'emploi insuffisante et un taux de chômage élevé chez les jeunes. Cette situation est notamment due au faible niveau d'éducation et de formation de la population active, de plus en plus découragée face à aux difficultés de l'emploi. En effet, environ 40% des travailleurs ne possèdent aucune qualification, tandis que l'entrée précoce des jeunes sur le marché du travail, dans la plupart de cas sans compétences professionnelles faute de bourses d'études pour poursuivre leur formation. La main-d'œuvre qualifiée quant à elle se concentre dans les îles de Santiago, de São Vicente et de Sal. L'île de Santiago qui, par sa qualité de

capitale, concentre les établissements de l'enseignement supérieur et offre plusieurs secteurs de service attire la main-d'œuvre la plus qualifiée, néanmoins 60% de ses travailleurs n'ont que le niveau primaire (ISE 2006). Singulièrement, l'île de Sal, grand pôle touristique de l'archipel dont l'économie repose sur les services, compte 50,7% d'employés n'ayant suivi que l'éducation de base, tandis que 4% seulement ont acquis une formation de niveau supérieur.

La population active correspond à la population âgée de plus de 15 ans inclus. Le recensement de cette catégorie permet de calculer le nombre d'individus qui vont entrer sur le marché du travail. La main-d'œuvre au Cap Vert est très jeune : l'âge moyen des travailleurs est de 37 ans, et la majorité d'entre eux (51%) sont âgés de moins de 35 ans (IEFP, 2006 ; INE/IEFP, 2008). Les employés du secteur de l'hôtellerie et de la restauration dont 50% ont moins de 28 ans présentent une moyenne d'âge de 31,8, ce qui peut s'expliquer par l'émergence et le développement récents de cette branche d'activité. En revanche, dans le domaine des services aux entreprises et le secteur financier, l'âge moyen est respectivement de 46,9 et 40,3 ans.

Branche	Âge moyenne	Niveau d'instruction	
		Secondaire et Plus	Supérieur
Agriculture et pêche	33.8	20.2	0
Industrie extractive	31.4	15.9	0
Industrie de transformation et électricité	38.9	35.8	1.1
Construction	33.3	22.3	1.1
Commerce	39	36.9	1.8
Logement et restauration	31.8	45.1	1.1
Transport et communication	39.4	41.7	6.1
Activités financières	40.3	84.1	11.5
Services aux entreprises	46.9	53	13.2
Administration publique	38.6	52.5	13
Éducation	35.8	80.8	23.7
Santé	38.8	63.2	23.9
Autres services	33.2	50.3	13.3
Familles avec employés	32.2	24.3	0
Organismes internationaux	35.6	34.2	12.3
S/R	34.1	38.3	1.5

Source : ISE 2006 ; IEFP/INE.

Tableau 4 - L'Âge moyen et le niveau d'instruction des Capverdiens.

Par ailleurs, la présence des femmes dans les entreprises dépend de la nature de leurs activités. À titre d'exemple, le secteur de la construction compte 89% d'hommes et seulement 11% de femmes. En revanche, le secteur public emploie 56% de femmes contre 44% d'hommes qui sont néanmoins davantage présents dans la majorité des activités au Cap Vert. Comme les femmes sont majoritaires (52% de la population), on peut supposer l'existence de pratiques discriminatoires.

Le taux de chômage varie considérablement : alors qu'il a été sensiblement réduit entre 1990 et 2000 en passant de 24% à 17%, il grimpe à nouveau à 24% en 2005 puis baisse brusquement à 18% en 2006. Entre 2012 et 2013, le taux de chômage tournait autour de 16,5%. En effet, le marché de l'emploi au Cap Vert se caractérise par un fort déséquilibre entre l'offre et la demande dans les différents secteurs d'activité. L'agriculture et la pêche occupent une place importante à Santo Antão, Santiago et Fogo en fournissant respectivement 69%, 33% et 62% des emplois dans le milieu rural. En revanche, le commerce (21% de l'emploi), l'industrie et l'électricité prédominent à Sao Vicente. Dans l'île de Sal, destination touristique par excellence, l'hôtellerie et la restauration génèrent 24% de l'emploi tandis que le commerce en couvre 17% et la construction 14%. Le secteur de la finance attire un grand nombre d'employés plus ou moins qualifiés dont 84% avaient en 2006 un niveau secondaire ou postsecondaire.

Sur l'ensemble des nouveaux emplois, 76% sont attribuables au secteur de l'agriculture et à l'industrie minière pour l'année 2006. On constate également que les 82% d'emplois récemment créés requièrent peu de qualifications. En 2006, l'agriculture dominait le marché de l'emploi (30% des emplois), suivie du commerce (16% des emplois) et de la construction (9%), (IEFP, 2008).

Branche	Santo Antão	São Vicente	Sal	Santiago	Fogo
Agriculture et pêche	35.7	8.8	3.2	33.1	61.6
Industrie extractive	0.1	0.3	0.6	5.9	0.6
Industrie de transformation et électricité	3	15.6	4.6	6.1	4
Construction	12.7	11.3	13.9	8.2	8.1
Commerce	8.2	20.8	17.1	16.9	6.9
Logement et restauration	1.3	3.7	23.7	1.3	0.8
Transport et communication	3.4	9.7	9.1	4.9	2.1
Activités financières	0	0.2	1.4	0.6	0
Services aux entreprises	0.1	2.1	5	2.4	0.2
Administration publique	13.7	5.3	8.9	9.1	5.6
Education	7.6	5.5	2.9	4.6	3.8
Santé	0.6	2.3	0.6	1.1	0.6
Outres services	3.8	1.7	3.5	1.7	2.3
Familles avec employés	6.2	10.8	4.7	2.7	2
Organismes internationaux	0.6	0.2	0	0.4	0.1
S/R	3.1	1.5	0.6	0.8	1.2
TOTAL	100.1	99.8	99.8	99.8	99.9

Source : ISE, 2006 ; IIEFP/INE, 2006.

Tableau 5 - Distribution de la population employée par branche d'activité selon l'île (%).

En 2013, cependant, l'agriculture ne génère plus que 15,3% des emplois contre 16,4% pour le commerce, 9,7% pour l'industrie, 8,6% pour la construction et 7,3% pour l'hôtellerie et la restauration (INE, 2015). De plus, les secteurs de l'agriculture et de la pêche emploient surtout des travailleurs non qualifiés, tandis que l'industrie compte une écrasante majorité d'ouvriers (97%).

Dans le secteur public, l'éducation constitue le plus grand marché de l'emploi ouvert aux plus instruits. Actuellement, environ 81% des employés de cette branche ont acquis un niveau secondaire ou postsecondaire. La santé est également un secteur important et concentre une main-d'œuvre de formation universitaire ou secondaire. De leur côté, les services aux entreprises et l'administration publique attirent des employés issus de l'enseignement secondaire ou postsecondaire (IIEFP, 2008). Au Cap Vert, l'éducation et la santé relèvent

principalement du secteur public, cependant, les entreprises privées occupent une part de plus en plus importante dans ce marché et fournissent désormais 10% de l'emploi dans l'éducation et 13% dans le domaine de la santé (INE, 2012).

Au Cap Vert, la précarité de l'emploi représente un problème de taille qui mine particulièrement le secteur de l'agriculture. En effet, environ 70% des employés capverdiens sont embauchés sans contrat, 7% travaillent sous contrat à durée déterminée, et seulement 4% bénéficient d'un contrat à durée indéterminée. C'est pourquoi une grande partie de Capverdiens préfèrent s'orienter vers le travail indépendant (31% de la population employée). Il faut ajouter que les entreprises privées s'imposent aujourd'hui comme le marché principal de l'emploi et concentrent 22.8% de la population active¹¹.

Le cadre juridique du travail, le système économique, l'ampleur de l'économie informelle, le chômage galopant et le faible niveau des revenus caractérisent donc le marché du travail capverdien. En dépit de toutes les conditions peu propices à son développement, le pays a réussi à réaliser des avancées importantes dans plusieurs domaines tels que l'éducation, la santé, et la démocratisation du système politique. Cependant, ces conquêtes manquent de viabilité à long terme, d'autant plus que les aides internationales ont été réduites ce qui impose au Cap Vert une réflexion plus pragmatique et réaliste concernant son développement.

¹¹ Source : Annuaire Statistique 2015. Données relatives à l'année 2012.

SECTION II L'ADMINISTRATION PUBLIQUE CAPVERDIENNE ET SON ÉVOLUTION

1. Les fonctions et les objectifs du secteur public

1.2 Définitions du secteur public, de l'administration publique et des services publics

En dépit des nombreuses études menées sur le secteur public, ce domaine échappe encore à une définition précise. Cependant, certains critères, selon Bartoli (2014) peuvent nous permettre de mieux le cerner :

- « *Un statut juridique spécifique (des organisations publiques et du personnel) ;*
- *La réalisation de missions d'intérêt général (pour contribuer au développement social, et économique, et assurer la défense du pays) ;*
- *Le caractère non marchand et/ou non concurrentiel des activités ;*
- *Le financement par le capital public ;*
- *Le contrôle par l'État, générateur de contraintes spécifiques ;*
- *La vocation non lucrative de l'organisation »* (Bartoli, 2014, p. 52).

Chacun de ces éléments pose, cependant, le problème des « exceptions ». En effet, les organisations qui répondent sans ambiguïté à l'ensemble de ces critères sont extrêmement rares. On trouve en réalité une multitude de situations intermédiaires comme en témoignent les entreprises publiques à but lucratif qui exercent des activités marchandes dans des contextes concurrentiels. Parallèlement, il existe des structures privées qui servent directement ou indirectement l'intérêt général (écoles, cliniques, universités privées). Il est donc évident que le secteur public repose sur des structures complexes qu'il est difficile de définir de façon exacte. Néanmoins le rôle tenu par l'État au sein d'une organisation permet d'en déterminer le statut ; est considérée donc comme publique toute organisation :

- Dont le pouvoir décisionnel dominant appartient à l'Etat ;
- Dont le financement est principalement assuré par l'État ;

Il s'agit donc, d'après Bartoli (2009) « *d'une approche structurelle qui est utilisée et qui reste indépendante des missions, des vocations, des valeurs et du statut juridiques* » p. 54.

Les particularités des organisations publiques d'après Bartoli (2009) reposent sur des critères institutionnels et organisationnels. À partir d'une analyse institutionnelle, qui met en avant des caractéristiques d'ordre politique et juridique, toute organisation publique doit :

- Dépendre de l'État ;
- Relever d'une réglementation particulière ;
- Fonctionner selon une rationalité propre dite de service public (qui s'appuie sur des principes de continuité, d'égalité et de mutabilité des activités) ;
- Se financer par des ressources affectées ou prélevées (qui ne proviennent pas d'échanges marchands).

Abordées sous une perspective organisationnelle, les structures publiques doivent principalement :

- Consacrer leurs activités aux services plutôt qu'à la fabrication de produits ;
- Être généralement de taille importante ;
- Construire un environnement complexe et contraignant ;

En ce qui concerne les activités de services, les gestionnaires leur attribuent traditionnellement les deux particularités suivantes :

- L'intangibilité et l'hétérogénéité (non reproductible à l'identique) de l'output ;
- La simultanéité de la production et de la consommation des services (d'où l'importance de la relation prestataire /consommateur).

Les études menées au sujet de ce secteur font régulièrement référence aux aspects suivants :

- La vocation de l'organisation publique repose, au moins en partie, sur la notion de l'intérêt général ;
- Les unités publiques exercent un contrôle limité sur les sources de financement et les coûts de leurs activités ;
- Le profit n'est pas la finalité recherchée dans la définition de l'activité publique ;
- La majorité du personnel dépend de statuts spécifiques très fortement codifiés ;
- Les unités publiques ne connaissent pas, du moins à court ou moyen terme, l'enjeu économique de « survie » qui caractérisent les entreprises privées ;
- La multiplicité de leurs moyens d'action et d'interaction avec leur environnement : achat, vente, prélèvement, mise à disposition, coercition, subvention, influence, etc.
- La rigidité organisationnelle engendrée par la dépendance des organismes publics aux pouvoirs publics ou aux acteurs institutionnels.

Sur le plan organisationnel, on cherche pourtant à mettre en évidence la possibilité d'une certaine liberté au sein des unités publiques, ce qui contredit l'image d'une administration institutionnelle totalement soumise au pouvoir politique.

D'après Santo, V-M et Verrier P-E (1993) cinq éléments permettent de distinguer les organisations publiques des entreprises privées :

- « *La poursuite de finalités externes : alors que l'entreprise privée poursuit, d'une manière autonome, une finalité interne de survie et de développement, les organisations publiques sont soumises à des finalités externes définies et imposées par la loi (défense nationale, éducation, état civil, aide sociale...)* ». C'est ainsi qu'un hôpital ne peut repositionner sa stratégie sur l'hôtellerie comme pourrait le faire un groupe privé avec une relative souplesse de décision ;

- « *L'absence de rentabilité capitalistique : l'administration n'est pas assujettie à la rentabilisation financière de ses intervenants. La valeur ajoutée au capital investi n'est pas un*

concept opérant d'analyse de l'activité de services qui sont structurellement déficitaires ». À titre d'exemple, l'acquisition d'un appareil de radiologie au profit d'un hôpital de Santa Catarina est analysée en fonction des allocations budgétaires et non pas d'investissements productifs ;

- « *L'accomplissement de missions en concurrence nulle ou imparfaite, organisées par des règlements ou induites par les carences de l'initiative privée ; l'absence de concurrence ouverte singularise l'action administrative. Cette situation de monopole ou de quasi-monopole, analysée à maintes reprises par les théoriciens de la bureaucratie et des choix publics, supprime les régulations induites par le marché. Elle rend plus difficile l'adaptation des activités et des structures de l'administration aux données de l'environnement* » ;

- « *Des systèmes complexes et extrêmement cloisonnés qui créent une tendance à la verticalité des problèmes* » ;

- « *La soumission de l'administration au gouvernement du fait de l'État de droit* ».

Il faut ajouter que la stratégie des administrations est conduite par des objectifs externes d'intérêt général qui, sous les influences politiques, peut être affecté par des mesures électoralistes.

Certains auteurs (Desmarais & Lequart, 1999) avancent que les organisations publiques se heurtent aujourd'hui à une triple crise d'ordre organisationnel, institutionnel et managérial. Le modèle bureaucratique est mis en cause pour les dysfonctionnements qu'il suscite, tandis que l'action publique est confrontée à la raréfaction des ressources qui exige un nouveau système de légitimation. La crise managériale, d'après ces auteurs, est due aux exigences d'une société et d'un environnement en mutation. De plus, la séparation des activités de conception et d'exécution dans l'organisation favorise des comportements routiniers justifiés par les règles établies. C'est pourquoi, on accuse généralement les organisations de perdre de vue les finalités du service public, ce qui entrave la coopération entre ses différentes organisations.

Pour définir la notion d'administration publique, Bartoli (2015) l'aborde sous ses deux aspects organique et matériel. Au sens organique, l'administration publique est considérée comme un ensemble d'organes, de services, d'agents et d'autres entités publiques qui, de façon

constante, veillent à répondre aux besoins collectifs, comme le bien-être, la culture et la sécurité. Au sens matériel, il est possible de définir cette notion comme toute activité réalisée par les organes, et les agents publics. Dans le droit administratif (Auby & Auby, 1996), l'administration publique est présentée comme « *l'ensemble des organismes qui, sous l'autorité du gouvernement, participent à l'exécution de multiples tâches d'intérêt général, qui incombent à l'État* »¹².

Cette dernière définition nous conduit ainsi à évoquer le service public, qui désigne toutes les activités d'intérêt général qui s'exercent de façon directe ou indirecte sous l'égide des pouvoirs publics, centraux et locaux. D'après Bartoli (2015), « *toute activité assortie de garanties au bénéfice de l'utilisateur dans un cadre de développement et de solidarité sociale relève du service public* » (Bartoli, 2015 p. 55). Trois principes caractérisent, par ailleurs, les activités de services : *la continuité* (les services publics doivent fonctionner de manière régulière et continue) ; *l'égalité* (tous les usagers doivent accéder aux services sans discrimination) ; *la mutabilité* (les prestations fournies aux usagers doivent toujours évoluer en fonction de leurs besoins). « *Faciliter, simplifier, rapprocher* » constituent les objectifs visés par l'administration publique en vue de renforcer sa crédibilité et son acceptabilité auprès des citoyens. De ce fait, le partenariat entre les services publics et les citoyens sera construit dans une perspective de co-production pour améliorer la qualité des services.

Parmi ses fonctions, l'État fournit donc aux membres de la collectivité des services ou des biens, c'est-à-dire des « *prestations* ». Celles-ci peuvent prendre une forme immatérielle lorsqu'il est question, par exemple, de l'ordre public, de la sécurité des biens et des personnes, de la tranquillité et de l'hygiène publiques. Elles correspondent également aux services matériels comme l'établissement et l'entretien des routes, les services de police, et les aides sociales. À ce titre, on peut constater que « *la fonction de l'administration publique est le prolongement de la fonction politique qui se décompose en fonction législative et fonction gouvernementale* »¹³. En outre, l'administration publique produit des services à titre exclusif si elle interdit aux particuliers toute activité dont elle se réserve le monopole (comme le service postal assuré par Correios de Cabo Verde, les télécommunications, etc.). Elle peut également

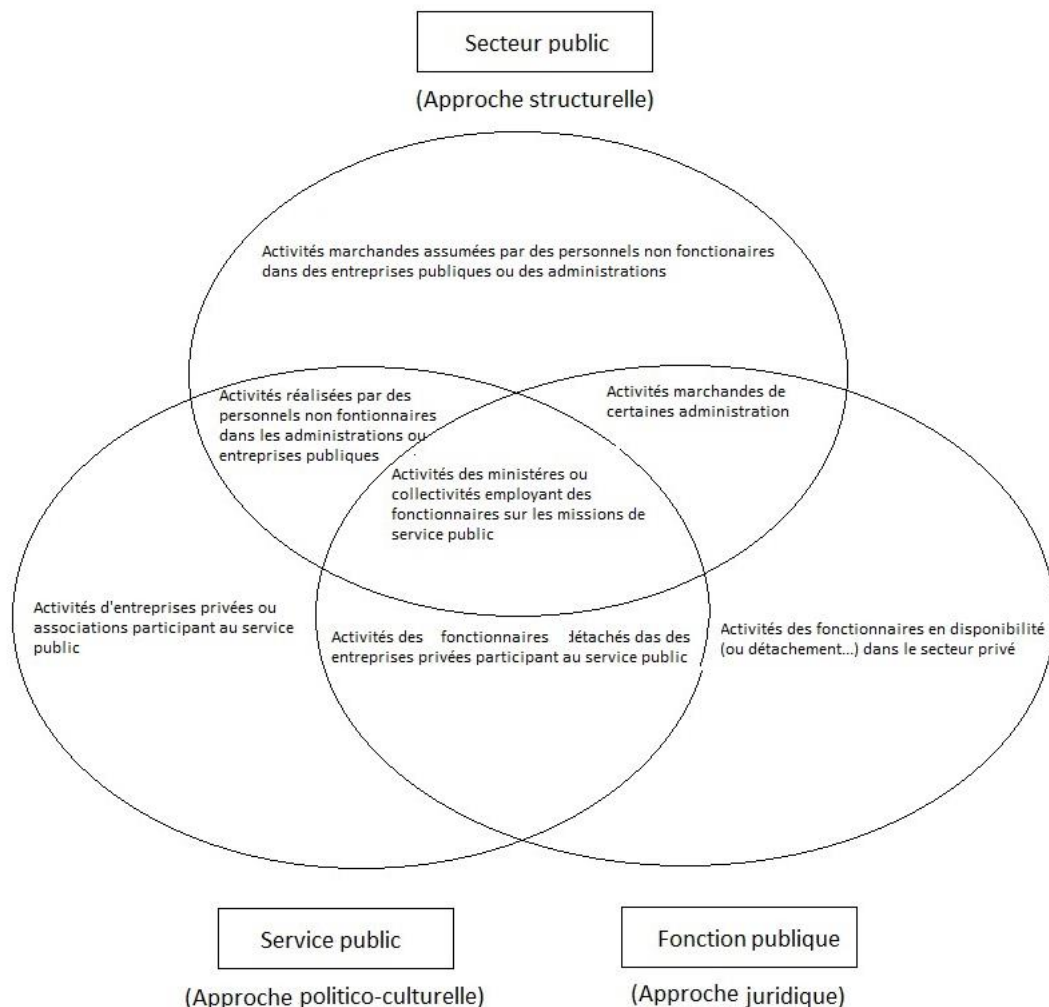
¹² Op. cit.

¹³ Idem.

exercer une activité à titre non exclusif lorsqu'elle autorise les particuliers à fournir de façon concurrentielle un service analogue.

La notion de fonction publique quant à elle relève du domaine juridique, et repose, selon Bartoli (2015), sur deux composantes essentielles : les fonctionnaires et les règles de gestion les concernant d'une part, et le régime spécifique du droit public d'autres part.

On constate généralement des confusions entre les concepts de secteur public, de service public et de fonction publique. Il existe, pourtant, des distinctions indéniables entre ces trois notions qui, en même temps, se croisent. Nous empruntons à Bartoli (2015) la **Figure 2** qui montre ces points de convergence.



Source : Bartoli, (A) 2014, pp. 59.

Figure 2 - Quelques exemples de distinction entre secteur public, service public et fonction publique.

En somme, les pouvoirs publics qui comprennent les entreprises publiques, les administrations (centrales et locales, les délégations ministérielles et les municipalités), et les collectivités territoriales, fondent leur légitimité sur le respect de l'intérêt général en fonction duquel sont évalués les prestations offertes aux usagers.

1.1 Les enjeux de l'administration publique

Ngambo-Fondjo (1996) considère que la modernisation des administrations africaines se heurte à quatre défis :

- « *Un défi sémantique : le concept de modernisation de l'administration côtoie celui de réforme administrative* ». Or, d'après cet auteur, ces deux termes ne sont pas interchangeables car le premier est ancien, et le second n'est apparu que récemment dans le vocabulaire administratif ;

- « *Un défi de développement : les administrations publiques africaines se sont constituées récemment à partir de structures coloniales qu'il est nécessaire de développer* » ;

- « *Un défi éthique : les malversations dans la gestion des biens publics et l'implication récurrente d'acteurs politiques et économiques dans des opérations illégales font de plus en plus l'objet de condamnations. Les valeurs d'intégrité, de transparence, et de désintéressement doivent être désormais mises en avant* » ;

- « *Un défi technologique : les administrations africaines ne sauraient rester à l'écart des évolutions technologiques. Les TIC doivent accompagner les changements au sein de l'État au niveau des missions, des structures, et des compétences* ».

D'après Damar (1996), on perçoit un triple objectif de la modernisation de l'administration à travers la dynamique qui pousse au changement :

- « *Une plus grande efficacité de la bureaucratie, c'est-à-dire l'amélioration du rapport entre les services rendus et les ressources utilisées, et plus concrètement l'optimisation du travail à moindres coûts* » ;

- « Une plus grande efficacité des services publics, adaptés aux réels besoins des citoyens » ;

- « Une plus grande réceptivité qui se traduit par la conciliation entre le secteur public et l'État non seulement parce que celui-ci devient efficient, ce qui plaît au contribuable, et efficace, ce qui plaît à l'utilisateur, mais aussi parce que la relation est plus humaine, plus conviviale et participative ».

L'administration publique est un domaine clé qui permet d'améliorer la compétitivité d'un pays. Silicani, (1996) présente six facteurs à l'origine des réformes administratives, qu'il considère communs à tous les pays :

- La possibilité d'engager aisément des réformes dans une administration jeune. Paradoxalement, cette même situation peut freiner le changement ;
- La mondialisation : la performance des systèmes administratifs détermine désormais les grands choix économiques et sociaux dans le monde ;
- La multiplication des acteurs publics et privés. Le Cap Vert, à titre d'exemple, a connu la création de nombreuses universités, d'hôpitaux, d'établissements éducatifs, de municipalités, etc. Cela s'explique par le monopole qu'exerçait l'État pendant certaines années sur la vie politique, administrative, économique et sociale ;
- L'évolution très rapide des besoins de l'ensemble de la société (des citoyens, des entreprises, et des fonctionnaires dont le niveau de formation s'est améliorée) ;
- Le développement rapide des nouvelles technologies intégrées au fonctionnement des administrations : demande d'acte de naissance et paiement en ligne, création immédiate d'entreprises etc. Ce changement modifie inéluctablement les relations entre les usagers et l'administration en renforçant l'efficacité administrative ;
- La nécessité de maîtriser la situation financière d'un pays.

Silicani (1996) distingue quatre axes principaux pour optimiser les services administratifs : la réduction de la complexité des administrations et des procédures, la redéfinition de la répartition des pouvoirs au sein de l'État, l'amélioration de la gestion publique, et l'évolution de la culture administrative.

Une étude réalisée par l'OCDE, (2004) sur ses pays membres montre qu'il est tout aussi fondamental de renforcer les procédures administratives internes (l'arrière guichet) que d'optimiser les services aux usagers (le guichet) pour parvenir à une gestion publique efficace. Ainsi, l'État, par la formation des fonctionnaires, peut résoudre les difficultés sociales, (marginalisation, exclusion sociale, ...) économiques (répartition des revenus, compétitivité, qualité) politiques et administratives (réformes politiques, ...).

Le développement des TICE, en marquant l'avènement de la société de l'information, change profondément la culture et les méthodes de travail dans le monde. C'est pourquoi il devient primordial de moderniser le management et l'administration publics. Afin de répondre aux besoins des citoyens, comme l'affirme l'OCDE, « *les administrations vont devoir suivre le rythme de la société de l'information* ». Pour ce faire, il est nécessaire de recourir aux TICE qui permettront de moderniser les organisations publiques, et promouvront la transition vers l'administration électronique¹⁴, caractérisée, selon l'OCDE (2004), par « *l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, et plus particulièrement d'internet pour améliorer l'administration* ».

Afin de justifier cette transition, l'OCDE (2004) avance que :

1. L'administration électronique simplifie le traitement des grands dossiers et de toutes les tâches administratives. De plus, l'utilisation d'internet devra augmenter l'efficience

¹⁴ Il existe plusieurs définitions de l'administration électronique que ne sont pas universellement utilisées. D'ailleurs leurs différences ne sont pas seulement sémantiques mais peuvent refléter certaines priorités des stratégies publiques :

- Administration Electronique est définie comme la fourniture des services (en ligne) sur internet et d'autres activités en rapport avec internet, comme la consultation électronique.
- Administration électronique est assimilée à l'usage des TICE dans l'administration. Alors que la priorité est généralement donnée à la fourniture de services et au traitement, la définition la plus large comprend tous les aspects de l'activité de l'administration.
- L'Administration Electronique est définie comme la capacité de transformer l'administration public au moyen des TICE ou de fait est utilisée pour décrire une nouvelle forme d'administration bâtie autour des TICE. Cet aspect est habituellement lié à l'usage d'internet.

administrative en facilitant la collecte d'informations, la transmission des données, la communication avec les usagers et l'accès de ces derniers à l'information ;

2. Elle améliore les services, qui est l'objectif visé par toute réforme administrative ;
3. Elle contribue à réaliser des résultats spécifiques. En effet, Internet favorise l'échange d'informations et d'idées entre les parties prenantes pour s'entendre sur certains objectifs ou projets. À titre d'exemple, la disponibilité d'informations en ligne pourrait permettre d'établir un programme d'éducation ou de formation ; l'échange de données peut améliorer l'utilisation des ressources et des soins dans le secteur de la santé, de même le partage d'informations entre les administrations centrales et locales peut faciliter l'intervention dans le domaine agricole ;
4. Elle peut contribuer à améliorer les résultats économiques. Tout d'abord, l'administration électronique, en permettant de diminuer la corruption, renforcera la confiance des usagers quant aux projets politiques et économiques. L'OCDE mentionne également la réduction des coûts du fait de l'efficacité accrue des programmes informatiques, et l'accroissement de la productivité des entreprises grâce à la simplification des démarches administrative et l'amélioration des informations fournies par les pouvoirs publics. L'administration électronique permettra par ailleurs l'essor du commerce électronique ;
5. Elle peut être un instrument important de réforme ;
6. Enfin, elle peut aider à renforcer la confiance entre les administrations et les usagers, ce qui est essentiel à une bonne gouvernance. En effet, les TIC peuvent permettre d'intégrer les citoyens au processus politique en encourageant la mise en place d'une administration accessible à travers laquelle chacun peut s'exprimer.

2. L'évolution de l'Administration Publique au Cap Vert

Afin de comprendre les enjeux du développement de l'administration publique capverdienne, il faut retourner aux prémices de la construction de l'État postcolonial, à l'origine de toutes les structures sur lesquelles repose le fonctionnement du système administratif actuel. Cela permettra, en effet, d'expliquer et de proposer des théories concernant le processus de modernisation administrative en cours aujourd'hui.

L'indépendance de 1975 consacre le Cap Vert comme nouvel État souverain. Le premier défi était alors de créer les conditions institutionnelles indispensables à la construction de l'État. Le projet institutionnel du gouvernement de transition de 1974 a ainsi jeté les bases des programmes politiques qui ont ensuite façonné l'État capverdien, avec toutes les contraintes et les évolutions que nous lui connaissons aujourd'hui.

Après avoir obtenu son autonomie, l'administration publique a évolué en trois étapes. Elle a d'abord été influencée par le processus d'indépendance politique marquée par l'affirmation de l'identité capverdienne à partir de 1975, période où le Cap Vert dépendait d'un système fortement centralisé. Pour pallier l'insuffisance des ressources humaines, le gouvernement a alors tenté de renforcer les institutions de l'État. Cependant, en conséquence des politiques mises en œuvre, et des difficultés inhérentes à l'archipel, l'administration publique a été contrainte de s'appuyer sur un personnel de faible qualification et n'offrait que des carrières peu attrayantes. Cela s'explique, toutefois, par l'urgence au cours de cette période, de consolider l'État à travers la mise en place d'institutions promotrices du développement économique et social. Quant aux ressources humaines on privilégiait la qualification massive de la population.

La problématique de la modernisation et des réformes administratives marque la seconde étape qui commence en 1985. Le développement du secteur privé et la réduction de la pauvreté étaient alors au cœur des discours officiels. En outre, la modernisation du secteur public représentait une stratégie indispensable à la mise en place d'une politique de développement global. L'État a ainsi poursuivi les mesures lancées au début des années 1980 pour notamment renforcer la décentralisation et les compétences des pouvoirs locaux (les municipalités), et ce en organisant les premières élections municipales en 1993. Au niveau de l'administration centrale, la gestion financière du secteur public et la gouvernance ont de même fait l'objet de réformes pour favoriser la construction d'un système démocratique. Il était également question de réduire le poids de la bureaucratie et de réviser la structure de l'appareil étatique.

C'est au cours des années 1990 que les changements politiques, en rupture avec l'idéologie qui prévalait jusque-là, ont permis l'avancée vers la décentralisation et la libéralisation de l'économie, bien que l'interventionnisme de l'État reste relativement fort. En conséquence de cette évolution, on prévoyait une réduction des fonctionnaires encadrée par des

programmes qui en restreignent le nombre dans certaines branches administratives et limitent le recrutement de personnes peu qualifiées. Ainsi, depuis les années 1990 plusieurs lois de finances prohibent systématiquement l'affectation de nouveaux contingents dans l'administration publique. En dépit de ces mesures, cependant, les effectifs n'ont cessé de croître au cours des années suivantes.

D'autre part, l'évolution¹⁵ politique entre 1980 et 2000, marquée par des préoccupations sociales, économiques, et juridiques montrent la nécessité de poursuivre les réformes administratives. En effet, les changements qui se produisent au Cap Vert présentent de nouveaux défis qui imposent une conception novatrice de l'administration publique, un modèle décentralisé de l'organisation du pouvoir public et de la société, le questionnement du rôle de l'État, des réformes économiques et de la possibilité d'ouvrir l'économie capverdienne aux marchés mondiaux, mais aussi l'utilisation des nouvelles technologies¹⁶ et la nécessité d'améliorer et d'adapter les services publics aux nouveaux besoins.

Il est intéressant de souligner, par ailleurs, que l'ouverture démocratique de 1990 a permis la création d'une centaine d'associations s'apparentant parfois à des coopératives. Après 1990, ces organisations se sont drastiquement réduites pour réapparaître à nouveau sous forme d'organisations non gouvernementales locales, régionales ou nationales en poursuivant les mêmes objectifs sociaux. Certaines de ces structures exercent des activités qui complètent les politiques gouvernementales, notamment dans les domaines économiques et sociaux. En outre, au cours des dernières années sont apparues des centaines d'associations qui sont devenues les interlocutrices¹⁷ des organisations gouvernementales pour réaliser des projets de développement local.

¹⁵ En 1990 le système politique change complètement avec le passage à la démocratie avec les premières élections libres, secrète et directe en 1991, où le peuple capverdien a choisi ses représentants.

¹⁶ Notamment les technologies de l'information et communication.

¹⁷ Le régime juridique des associations : Loi n. 25/VI/2003 du 21 juillet – définit le régime juridique général de la constitution des associations non lucratifs ; La Loi n. 26/VI/2003 du 21 juillet – définit le statut des associations de la jeunesse ; Loi n. 90/VI/2003, du 9 janvier – Le régime juridique des associations publiques professionnels, nomme « *ordem* » et le Décret-loi n. 59/2005, du 19 septembre qui définit le régime juridique des « *Pessoas colectivas de utilidade pública* ».

L'évolution actuelle de l'administration publique, consolidée, entre autres, par un système politique centralisé, constitue la troisième étape. Le Cap Vert se voit désormais confronté à de nouveaux défis et à la nécessité de s'engager davantage dans les politiques régionales et internationales. Cette nouvelle orientation du Cap Vert mérite une attention particulière, concernant notamment l'organisation institutionnelle de l'État. En effet, le modèle du gouvernement moderne¹⁸ envisagé devrait reposer sur la coordination de plusieurs niveaux décisionnels et sur la construction d'un consensus entre les différents acteurs institutionnels. Cette étape est également caractérisée par le recul de l'État dans l'économie et la décentralisation du pouvoir. La politique de privatisation, qui a commencé dans les années 1990 dans le cadre du programme de la réforme et de la modernisation administrative, a été cependant entravée par la résistance des fonctionnaires peu qualifiés aux changements.

La fragilité des ressources humaines dans l'administration publique capverdienne devient plus évidente avec l'accélération de la croissance économique tandis que l'orientation institutionnelle du secteur public prend une certaine complexité suite aux réformes¹⁹ établies.

¹⁸ D'après le Plan de Qualification des Ressources Humaines de l'Administration Publique (PQRHAP), le modèle du gouvernement moderne est fondamentalement différent du modèle du gouvernement traditionnel. La modernisation implique, en effet, que le gouvernement opère en réseau ce qui permet aux gestionnaires publics à répondre de façon plus satisfaisante aux défis complexes de la société d'aujourd'hui. Très souvent ces défis dépassent les frontières institutionnelles et géographiques.

¹⁹ Depuis les années 1990 plusieurs réformes ont vu le jour dans les Ministères, Instituts Publics et municipalités :

- Dans les secteurs de Justice : la législation du travail ; code des sociétés commerciales ; code du registre notarial ; code du registre civil ; code du registre commercial, etc.
- Dans le Ministère des Finances : réformes économiques ; réforme du système de planification ; Création de l'Agence de régulation économique.
- Dans le secteur de l'Éducation : réformes du fonctionnement de l'enseignement secondaire ; Réforme de l'enseignement technique et professionnel.
- Dans le secteur de la Réforme de l'État et de l'Administration publique : Approbation du statut de Gestionnaire Public ; recensement des fonctionnaires de l'Administration Publique ; création de « maison » du citoyen.

C'est dans cette situation que la capacitation institutionnelle prend toute son importance. Définie par le PNUD (2010) comme « *le développement des institutions, des ressources humaines, sa forme d'organisation et de gestion, l'administration à fonctionner selon une politique précise où les biens et les services produits sont utilisés à l'atteinte des objectifs d'intérêt général* », la capacitation institutionnelle constitue un moyen efficace pour pallier l'insuffisance des ressources humaines dans l'administration et stabiliser l'emploi. Il s'agit, en effet, d'améliorer la productivité et la qualité des services publics, en renforçant les compétences des fonctionnaires. De même, il est désormais nécessaire de mettre en place de nouvelles pratiques de gestion stratégique basées sur les résultats et l'évaluation des compétences (plusieurs documents officiels envisagent et proposent une gestion par résultat dans l'Administration Publique)²⁰. C'est pourquoi, la formation s'impose comme un outil indispensable au développement institutionnel puisqu'elle permet l'acquisition des connaissances, des aptitudes, des compétences et des comportements adéquats pour améliorer les services et adapter les fonctionnaires aux nouveaux objectifs institutionnels.

En continuation avec ses politiques antérieures, le Cap Vert entend construire un État plus près des citoyens et des entreprises, et favoriser une vaste participation et le développement

-
- Dans le secteur des infrastructures et transports : Création de l'Agence de régulation appelé Institut de Communication.
 - Dans le Ministère de l'Agriculture, alimentation et environnement : Création de l'Agence de sécurité alimentaire.
 - Au Parlement : De nouveaux services et conception des outils de gestion.
 - Aux tribunaux : Définition du nouvel organigramme du cours de justice ; création de tribunal spécialisé. Court de compte.
 - Banque central : révision des documents de structuration institutionnelle.
 - Institut National de Statistique : définition d'un nouvel agenda du système statistique du pays.
 - L'institut d'Emploi et Formation Professionnelle : loi-cadre de la formation professionnelle ; création de pôles de formation professionnelle et de nouveaux centres de formation.
 - Mise en place de plusieurs actions visant la gouvernance électronique.

²⁰ DECRPI, II, III ; Plan National du Développement ; Plan de Qualification des Ressources Humaines.

économique soutenu par une administration publique coordonnée, efficiente, efficace, et transparente, capable de mettre à la disposition des citoyens des services de qualité accessibles à tous . À cette fin, Le Programme du gouvernement 2005-2010 et les Grandes options du Plan national de développement (2005) ont été élaborés en vue de créer une administration publique au service des citoyens et du développement. L'objectif de ces réformes, dont le gouvernement prévoit la mise en œuvre de façon graduelle, est de préparer des gestionnaires plus ou moins qualifiés capables de fournir un soutien technique aux décideurs, et ce en renforçant notamment leurs compétences administratives. En outre, le Programme du gouvernement 2011-2016 affirme que *«la réforme de l'administration publique doit chercher à discuter et proposer de nouvelles technologies, de nouvelles formes organisationnelles et de nouvelles techniques de gestion afin de faciliter et de créer des conditions propices à la participation active et créative des fonctionnaires »*.

Dans cette perspective, le Plan national du développement 2002-2005, qui encadre les Grandes options du Plan du gouvernement vise la réforme et la modernisation du secteur public, en se concentrant sur les thèmes suivants :

- L'amélioration de l'interaction entre les administrations et les citoyens ;
- Le renforcement de la capacité de régulation et de contrôle étatique ;
- Le gain en efficacité et en efficience dans le processus décisionnel ;
- La mise en place d'une politique de ressources humaines intégrée ;
- La décentralisation et le renforcement du pouvoir local.

Après une analyse attentive de ce document et des Grandes options du Plan du gouvernement²¹, on peut constater le rôle primordial accordé aux ressources humaines dont l'insuffisance a empêché le développement des compétences nécessaires pour répondre aux nouvelles exigences. Cela est sans doute également attribuable au manque de créativité des gestionnaires, à la rigidité des procédures en matière de formation et au manque de moyens financiers.

²¹ Document qui structure les options du Gouvernement en matière du développement pendant les années 2005-2010.

Dans ce contexte a été élaboré le Plan de qualification des ressources humaines de l'administration Publique²² (PQRHAP) qui vise pour sa part la mise en œuvre de réformes profondes dans les services publics à partir des objectifs suivants :

1. Le développement des compétences de leadership des dirigeants en vue de transformer les valeurs et les attitudes dans l'ensemble du secteur public et de soutenir les réformes ;
2. L'adaptation des compétences des fonctionnaires aux fonctions stratégiques de chaque ministère.
3. L'utilisation généralisée des nouvelles TIC et des méthodes d'organisation du travail : administration en réseaux, coordination entre les unités centrales et locales, administration décentralisée, gestion des connaissances ;
4. La mise en place de plans sectoriels pour développer des compétences spécifiques ;
5. La professionnalisation de la gestion des ressources humaines, y compris la maîtrise des nouveaux outils d'évaluation ;

Le Plan de qualification des ressources humaines de l'administration publique présente dix thématiques pour renforcer les capacités de plusieurs branches stratégiques. Celles-ci comprennent, entre autres, le leadership, la gestion du changement, la planification stratégique, la gestion des ressources humaines, et la gestion des finances et du patrimoine.

Plusieurs mesures ont été prises pour concrétiser ces projets de réforme, parmi lesquelles on peut citer la modernisation de la gestion du personnel, la mise en œuvre des projets de formation, les programmes d'informatisation pour faciliter l'accès aux outils d'aide à la décision, le programme de restructuration de la gestion du patrimoine et des ressources humaines dans l'administration publique, la réforme de l'Institut national de l'administration et de gestion (INAG), et le renforcement des agences publiques de régulation (agences de régulation). La création de plusieurs organismes, notamment de l'Institut de la qualité, l'évaluation des fonctionnaires, et la mobilité professionnelle montrent également la volonté de moderniser le système.

²² PQRHAP – Plan de qualification des Ressources Humaines de l'Administration Publique, 2010.

3. La structure administrative du Cap Vert

Après l'indépendance en 1975, le système administratif portugais a continué à inspirer l'organisation et la structure administratives du Cap Vert. Le droit public s'articule autour de trois domaines principaux²³ :

- L'administration publique centrale ;
- L'administration autonome et locale ;
- Les entreprises et les institut publics ;

ENTITÉS DU SECTEUR PUBLIC	
Gouvernement Local	Gouvernement Central
Les Municipalités	
Paúl	Ministère de la Présidence du Conseil de ministre
Ribeira Grande	Ministère de l'Administration Interne
Porto Novo	Ministère de la Justice
Ribeira Brava	Ministère de la Culture
Tarrafal de São Nicolau	Ministère de la Défense Nationale
São Vicente	Ministère de l'Éducation et du Sport
Sal	Ministère de la Jeunesse, Emploi, et développement des Ressources Humaines
Boavista	Ministère de la Santé
Maio	Ministère des Communautés Emigrés
Praia	Ministère du Plan
São Domingos	Ministère des Infrastructures et Economie Marines
São Miguel	Ministère des Relations Extérieures
Santa Cruz	Ministère de l'Enseignement Supérieur, Science et Innovation
Santa Catarina	Ministère du Développement Rural
Tarrafal	Ministère de l'Environnement, Habitation et Aménagement du Territoire
Ribeira Grande De Santiago	Ministère du Tourisme et Développement des Entreprises
São Salvador do Mundo	Secrétariat de l'Etat de l'Administration Publique
São Lourenço dos Órgãos	Secrétariat de l'Etat Adjoint aux Finances
Mosteiros	
São Filipe	
Santa Catarina do Fogo	
Brava	

Tableau 6 – Les entités du Secteur Public.

L'administration centrale, constituée par les ministères, sert l'intérêt national. Cette branche offre deux types de prestations : des services directement contrôlés par l'État et des services qui en dépendent de façon indirecte. En effet, dans le premier cas, les différents organes de l'État offrent directement les services qui relèvent de leurs compétences. Ces prestations sont organisées sous forme pyramidale qui montre le rapport hiérarchique entre les différentes

²³ Cependant le décret-loi n. 93/82 du 6 novembre, avait établi la division administrative du pays en Concelhos (Municipalités), Freguesias (Paroisse), Povoados (Agglomérations) et Bairros (quartiers).

structures de l'administration publique. Il existe des organes ou des services centraux dont les compétences sont extensibles à l'ensemble du territoire national.

L'administration indirecte comprend tous les services offerts par les entités publiques qui jouissent de la personnalité juridique et de l'autonomie administrative et financière. Celles-ci sont soumises au contrôle de L'État pour garantir une meilleure coordination avec d'autres activités publiques. Ces structures peuvent être, à titre d'exemple :

- Des institut publics, c'est-à-dire des entités collectives publiques dotées de la personnalité juridique institutionnelle et intégrées au système administratif pour réaliser des activités opérationnelles ou des prestations de services²⁴. Actuellement le Pays compte une douzaine d'Agences de régulation et une vingtaine d'Instituts Publics ;

²⁴ La Loi n. 96/V/99 du 22 mars, établie le Régime Juridique General des Services autonomes, des Fonds autonomes et des Instituts Publics. Les administrations bénéficient d'une autonomie Administrative (c'est-à-dire possèdent des organes de direction et de gestion avec la capacité de pratiquer des actes administratifs, n'étant pas dans la dépendance directe et hiérarchique du gouvernement) ; autonomie financière (avec le pouvoir de collecter des recettes et gérer leurs budget) ; autonomie patrimoniale (existence de patrimoine prive constitue de biens, droits et obligations à qui la Loi confère lui permettant de réaliser ses finalités et de répondre pour les dettes juridiquement a la charge d'une personne ollective.

Instituts Publics	Agences de Régulation
ICIEG – Institut capverdien de l'Égalité et Équité en termes du Genre IBN – Institut de la Bibliothèque Nationale et du Livre IIPC – Institut de la Recherche et Patrimoine Culturel ICCA – Institut Capverdien de l'Enfant et de l'Adolescent IEFP – Institut de l'Emploi et de la Formation Professionnelle INE – Institut National de Statistique INDP – Institut National du développement de la Pêche IUE – Institut Universitaire de l'Éducation INIDA – Institut National de la Recherche et du Développement Agricole INGT – Institut National du développement du Territoire INMG – Institut National de Météorologie et Géophysique IGQPI – Institut de la Gestion de la Qualité et de la Propriété Intellectuelle HAN – Hôpital Dr. Agostinho Neto HBS – Hôpital Dr. Baptista de Sousa UNICV – Université du Cap Vert ISP – Institut de la Santé Publique IE – Institut des Routes IAHN - Institut des Archives Historiques Nationales IBNL – Institut de la Bibliothèque Nationale et du Livre INPS – Institut National de la Providence Sociale	ARE – Agence de Régulation de l'Économie ANAC – Agence Nationale des Communications AAC – Agence de l'Aviation Civile ANAS – Agence nationale de l'Eau et Assainissement ARFA – Agence de Régulation et Supervision de l'Industrie Pharmaceutique AMP – Agence Maritime et Portuaires ARAP – Autorité régulatrice des acquisitions Publiques ATIC – Agence du Tourisme et Investissement de Cap Vert ARES – Agence de Régulation de l'Enseignement Secondaire ADEI – Agence pour le Développement de l'Entreprenariat et Innovation CNE – Commission Nationale des Elections BCV – Banque Centrale du Cap Vert ACPP – Autorité Compétente pour les Produits de la Pêche

Tableau 7: Instituts Publics et Agences de régulation.

- Des entreprises publiques qui sont des organisations économiques à but lucratif, créées avec des capitaux publics et soumises à la direction et la fiscalisation des entités publiques. Appartiennent aussi au domaine des entreprises publiques les autres formes de participation publique prévues dans la Loi n. 47/VII/2009 du 7 décembre.

ASA – Aéroport et Sécurité Aérien
ENAPORT – Entreprise Nationale de l’Administration des Ports
TACV – Transports Aérien du Cap Vert
CABNAVE – Agence de Navigation Maritime du Cap Vert
ELECTRA – Entreprise d’Electricité et l’Eau
RTCI, S.A. – Radio et Télévision du Cap Vert et Inforpress
IFH – Immobilière Foncière et Habitat
SDTIBM – Société du Développement du Tourisme des îles de Boavista et Maio
FIC – Foire Internationale du Cap Vert
CCV – La poste du Cap Vert
CVTELECOM - Cap Vert Télécommunications
EMPROFAC – Entreprise National des Produits Pharmaceutiques, SARL
INCV, SA – Imprimerie Nationale du Cap Vert
SCS – Société Capverdienne des Savons
SGZ – Société de Gestion de la zone industrielle du Lazareto
BVC – La Bourse du Cap Vert
SONERF – Société Nationale de l’ingénierie Rurale et Forestiers
NOSI, EP – Cellule Opérationnelle de la Société de l’Information
LEC, SA - Laboratoire de Génie Civil

Tableau 8 : Les entreprises Publiques.

Parallèlement aux services centraux, il existe également des administrations locales qui englobent les municipalités, les collectivités territoriales et des associations locales autonomes dont la fonction est de représenter les habitants et de veiller au respect de l’intérêt général. Ces entités publiques sont réglementées par la loi n. 134/IV/95 du 03 juillet.

Enfin, le deuxième type de service appartenant à l’administration publique autonome et local comprend les associations publiques, entités créées par le pouvoir public pour assurer la poursuite d’intérêts non lucratifs appartenant à des groupes de citoyens organisés pour sa réalisation.

En outre, certains services publics peuvent faire l’objet d’une « délégation » sur décision de l’État qui les confie à un opérateur privé²⁵. D’autre part, l’État peut déclarer comme « entité d’utilité publique » des associations ou des fondations qui collaborent avec l’administration publique ou servent l’intérêt général (décret-loi n. 59/2009 du 19 septembre).

²⁵ Il y a des situations d’entreprises privées que dans le cadre d’un contrat avec les pouvoirs publics peuvent fournir certaines catégories de services publics comme est le cas de CABO EOLICA pour la production d’énergie dans le secteur de service public d’énergie.

On compte enfin, des services autonomes de l'État que se trouvent sous la tutelle des différents Ministères.

On peut dire qu'il existe trois catégories de services publics au Cap Vert :

- Les services de souveraineté qui correspondent aux fonctions traditionnelles de l'État (justice, police, défense, finances publiques) ;

- Les services sociaux et culturels, qui se sont fortement développés au cours des quatre dernières décennies et comprennent notamment l'éducation, la santé, la protection sociale, les actions culturelles, etc. ;

- Les services à caractère économique qu'offre l'État en vue de satisfaire certains besoins fondamentaux dans des domaines spécifiques (énergie – ELECTRA, transport aérien – TACV, Communication – CV TELECOM).

4. Les limites de l'Administration Publique capverdienne.

En dépit des initiatives annoncées par les programmes gouvernementaux, une étude du (SEAP, 2008) a révélé, « *l'existence de structures organisationnelles opaques dont les fonctions, souvent répétitives, ne sont pas coordonnées* ». On reproche généralement aux responsables un manque de rationalité patent dans l'administration publique dans la mesure où l'on autorise la création de structures inadaptées aux besoins réels. Ces questions se posent, en effet, au niveau des ministères chargés de coordonner l'ensemble des services administratifs, et avant tout au niveau du Secrétariat d'État de l'Administration Publique (SEAP). Les dysfonctionnements observés au sein de ces institutions découlent principalement du manque de coordination entre les différents projets et programmes, du défaut de supervision et de contrôle dans leur application, et de l'insuffisance des ressources humaines et financières. De plus, la forte centralisation du pouvoir politique affecte la gouvernance du pays tandis que la hiérarchisation administrative empêche la collaboration des fonctionnaires dans plusieurs branches. Cela peut expliquer en partie les résultats mitigés des réformes qui visaient à définir précisément le rôle de l'État, et la modernisation de l'organisation institutionnelle et les ressources humaines dans l'Administration Publique.

Les études réalisées sur le renforcement de la capacitation institutionnelle (Ministère de la Réforme de l'Etat et de l'Administration Publique, 2005) confirment cette tendance et montrent que « *l'administration publique est encore lente et bureaucratique, ce qui entrave son*

fonctionnement ». Les causes avancées par ces études tiennent à la « *qualification insuffisante des ressources humaines, aux carrières peu attrayantes, à une culture organisationnelle basée sur la centralisation du pouvoir, et à une conception institutionnelle fermée, peu flexible, et sans connexion avec les autres structures de l'administration publique, etc.* ».

Il est évident que l'efficacité des politiques publiques est liée à l'implication des différents acteurs à moyen et à long terme afin de garantir la continuité de l'administration. Si l'on se rapporte aux programmes successifs du gouvernement²⁶, on constate une démotivation générale parmi les fonctionnaires, notamment en raison des disparités des carrières au sein de la fonction publique (inégalités entre un '*cadre commun*' peu privilégié et le '*cadre privatif*' qui bénéficie de nombreux avantages), d'une gestion peu encourageante (qui ne reconnaît ni le mérite, ni les compétences ni l'expérience professionnelle des fonctionnaires), de l'absence d'une politique intégrée de capacitation et de développement des ressources humaines (Programme du Gouvernement, 2005), et en raison également du faible niveau de rémunération.

À ces difficultés s'ajoute le manque d'un personnel suffisamment qualifié pour répondre aux besoins de la population rurale, et ce du fait de la centralisation administrative. Actuellement, l'Administration directe de l'État (MREAP, 2005)²⁷ ne compte que 14393²⁸ fonctionnaires. Il serait pertinent d'approfondir cette question, cependant une étude au sujet du renforcement des capacités humaines et institutionnelles au Cap Vert lancée en 2008 pour analyser l'adéquation des ressources humaines aux besoins de l'administration publique n'a pu aboutir, car « *le manque de données statistiques précises sur le nombre des fonctionnaires affectés aux différents ministères et leurs niveaux de qualification représente un obstacle à la compréhension de la dimension du problème* ».

Si une partie du personnel administratif, notamment les cadres supérieurs, possède les qualifications nécessaires, les fonctionnaires récemment recrutés, en revanche, ne bénéficient

²⁶ Programme du Gouvernement 2001, 2006 et 2011.

²⁷ Ministère de la réforme de l'État et de l'Administration Publique - Donnée fournie par la Direction générale de l'Administration Publique

pas, sauf certaines exceptions (quelques Ministères), d'actions spécifiques de formation. À travers son fichier, l'administration publique fournit des données statistiques instructives à propos de la gestion du personnel dont la complexité augmente en raison de la multiplication des statuts particuliers. Le MREAP, animé par une forte volonté politique, entend améliorer la gestion des finances publiques et renforcer, par des réformes, les structures ministérielles. Néanmoins, les faiblesses du système persistent du fait, par exemple, de l'absence d'un organe de coordination dans la finance.

CHAPITRE II LES FONCTIONNAIRES ET LA FORMATION DANS LE SECTEUR PUBLIC

SECTION I LES FONCTIONNAIRES

1. Les effectifs

L'évolution de l'administration publique et de l'organisation étatique a engendré de nouvelles structures et entraîné le changement des ressources humaines. De 1990 à 2010, l'État, rappelons-le, a entrepris de réduire l'effectif des fonctionnaires et de renforcer la qualification du personnel. Le but de ces mesures était de réduire le nombre de fonctionnaires faiblement qualifié. Toutefois, cet objectif n'a pas été atteint puisque les effectifs ont été, au contraire, augmentés. Cela s'explique par une forte demande en services et en ressources humaines dans le secteur de la santé, mais aussi par le développement du système éducatif et la nécessité d'augmenter le nombre de techniciens et de cadres supérieurs dans certains secteurs clés comme la justice, la douane et la sécurité. De surcroît, la loi autorise, chaque année, des exceptions concernant la contractualisation de nouveaux salariés dans certaines branches de la fonction publique comme l'enseignement, la sécurité, la santé, la justice et la finance. Ainsi, les effectifs ont augmenté de 10.051 fonctionnaires en 1991 à 19.035 en 2002, et à 21.922 fonctionnaires en 2006, ce qui représente une augmentation de 50% sur une période de 15 ans. En 2015, 18.327 employés sont répartis dans l'appareil administratif du Cap Vert selon le tableau suivant :

Institutions administratives	Nombre de fonctionnaires	%
Ministère de la Défense	3,227	17.6
Ministère de l'Education Nationale	9,332	50.9
Ministère de la Santé et des Affaires Sociales	2,024	11.0
Ministère de l'Environnement, de l'Agriculture et l'Aménagement territorial	2,186	11.9
Finances et Economie	1,141	6.2
Autres	417	2.3
Total	18,327	100.0

Source: SEAP, 2015.

Tableau 9 - Répartition des fonctionnaires dans l'administration publique.

Comme on peut le remarquer, la majorité des effectifs se concentre dans l'éducation nationale. Ceci est la conséquence des politiques gouvernementales qui ont privilégié l'éducation et la santé, domaines stratégiques qui relèvent toujours du secteur public.

Enseignants	Nombre	%
Enseignement de Base	4819	58.6
Enseignement Secondaire	3274	39.8
Enseignement Supérieur	135	1.6
TOTAL	8228	100.0

Source : DGAP, 2015.

Tableau 10: Répartition des enseignants dans l'administration publique.

Parmi ses caractéristique, l'administration publique capverdienne emploie une main-d'œuvre très jeune. En 2006 les données (SEAP, 2007) montraient que l'âge de 47% des fonctionnaires publics était inférieur à 40 ans. D'après les données de 2015 (SEAP, 2015), en

revanche, environ 60% des fonctionnaires sont âgés de plus de 40 ans inclus, tandis que 23,2% sont âgés de moins de 34 ans.

Le cadre commun représente 26% du personnel des services publics centraux, et constitue 39% des effectifs municipaux. Les statistiques révèlent, d'autre part, un nombre élevé de fonctionnaires sans spécialisation qui représentaient en 2006 environ 72% du cadre commun. La loi n. 115/IV/94 du 30 décembre, relative au cadre privatif de l'administration publique, interdit l'augmentation des effectifs de cette catégorie en dehors des fonctions dont la complexité, la nature, le niveau de responsabilité, et le degré de spécialisation exigent un régime spécial. Cependant les effectifs du cadre privatif sont supérieurs à ceux du cadre « normal » ce qui conduit à en interroger la pertinence.

Le Plan national de la gestion des effectifs, approuvé par le décret-loi n. 98/87 du 14 septembre²⁹, établit les conditions d'accès à l'emploi public et de l'évolution professionnelle dans la fonction publique. En raison des besoins du service administratif central et en vue de mieux contrôler les effectifs des fonctionnaires, le gouvernement renforce ce premier dispositif en votant le 2 mai³⁰ le décret-loi 35/88 . Cette deuxième loi a permis la mise en place des instruments nécessaires à l'établissement du « *Plan annuel général des effectifs* » dont les objectifs sont les suivants :

- Fournir des informations sur les ressources humaines utilisées dans chaque unité ministérielle ;
- Soutenir la gestion prévisionnelle des ressources humaines ;
- Permettre de collecter des informations relatives aux différents aspects des ressources humaines (carrières, structures par catégorie professionnelle, postes vacants, etc.).

Concrètement, ces dispositifs, qui permettent chaque année le recrutement de nouveaux fonctionnaires sans qualifications adéquates, ont été limités aux aspects quantitatifs de la gestion des effectifs. De surcroît, ces plans ne prévoient aucune formation pour le nouveau personnel et négligent la question de son intégration aux structures des services. En somme, les

²⁹ Décret-loi n. 98/87 de 14 septembre

³⁰ Décret-loi 35/88 du 2 mai

dispositifs mis en place n'étaient pas dirigés vers le perfectionnement des fonctionnaires, ni même vers l'amélioration des compétences du personnel le moins qualifié.

2. Le niveau de qualification et le statut des fonctionnaires

L'analyse du profil des fonctionnaires de la fonction publique est essentielle à l'identification des contraintes et des principales difficultés qui se posent dans la gestion des ressources humaines. Cela permet également de comprendre la répartition du personnel dans l'administration publique, et de mieux évaluer ses qualifications.

Au début des années 1990, le cadre législatif appelé « Plan de Fonction, des Carrières et des Salaires » qui régit l'évolution des fonctionnaires publics stipule deux catégories de fonctionnaires : celui constitué dans « cadre commun » et celui de « cadre privatif ». Ce dernier se caractérise par la spécificité du profil de certaines catégories de cadres, possédant des qualités et compétences techniques particulières visant à satisfaire les besoins en ressources humaines de certains services spécialisés de l'État. Cela veut dire que pour ce type de cadres il s'agit d'une exception dans l'Administration publique notamment en termes d'effectifs. En pratique, pour un corps de cadres créé pour répondre à des besoins particuliers en main-d'œuvre spécialisée, que devrait être une exception, ce personnel du cadre privatif va dépasser quantitativement le personnel du cadre commun. Au total ils ont été onze catégories de cadres « privatifs » comportant en termes d'effectifs plus importants que ceux du cadre commun (54,7% du total des effectifs de l'État).

Certaines études concernant l'administration publique en 2000 et 2007, (SEAP, 2000), (SEAP, 2007) révèlent la faiblesse du niveau de qualification du « *cadre commun* » qui affecte l'ensemble du système. Cette situation, associée à la mauvaise répartition des effectifs dans la fonction publique et au manque de formation (37% des travailleurs ne sont pas qualifiés) contribue à la dégradation de la qualité des services aux citoyens.

Toutefois, des études récentes (SEAP, 2015) montrent une nette amélioration des compétences des fonctionnaires. Au cours des décennies précédentes, la reconfiguration de l'administration publique a entraîné la croissance fulgurante des municipalités avec un élargissement de leurs attributions et de leurs compétences, tendance qui se poursuit actuellement. Concernant les ressources humaines, les données de 2006 montrent que les 22

municipalités employaient 20% du total des fonctionnaires. Le problème qui persiste dans ces organes locaux se pose au niveau des compétences techniques du personnel. En effet, les fonctionnaires municipaux présentent dans leur majorité un niveau d'éducation primaire et occupent les postes les plus mal référenciés dans le catalogue national des qualifications. Cela empêche les municipalités de remplir pleinement leurs fonctions et entrave la conception et la mise en œuvre de leurs projets. Dans une administration locale hétérogène, les petites municipalités peinent davantage à surmonter l'insuffisance des compétences des ressources humaines.

Tout agent public a besoin de connaître au moins les réglementations basiques relatives à son emploi, au service et à l'institution auxquels il est affecté, puisque le fonctionnement interne des organisations publiques repose sur des statuts particuliers qu'il est tenu de respecter. De plus, le cadre de son action dépend du choix et des orientations décidées par les autorités. En effet, le statut des fonctionnaires dépendant du régime de la fonction publique est régi par plusieurs lois, parmi lesquelles :

- Les bases généraux de la Fonction Publique (Loi n. 42/VII/2009 du 27 juillet);
- Les statuts des municipalités (Loi n. 134/IV/95 du 3 juillet) ;
- Le régime juridique général des services et des fonds autonomes et des instituts publics (Loi n. 96/V/99 du 23 mars);
- Le régime juridique sur la constitution, la modification et l'extinction de la relation juridique de l'emploi avec l'Administration Publique³¹ (Loi n. 102/IV/93 du 31 décembre);
- La loi relative à l'instruction, la décision et la publication des actes de gestion des ressources humaines de l'administration publique (Décret-Loi n. 64/97 du 6 juin) ;
- La mobilité professionnelle et territoriale des fonctionnaires (Décret-Loi n. 86/92 du 16 juillet, décret-loi n. 56/78 du 15 juillet, décret n. 149/79 du 31 décembre) ;
- Le statut disciplinaire des fonctionnaires (décret-législatif n. 9/97 du 8 mai, amendé par le Décret n. 469/82 du 1^{er} août) ;
- Le régime juridique du travail dans l'administration publique (Loi n. 44/V/98, décret-loi n. 70/97 du 10 novembre, Résolution n. 56/97 du 22 décembre, « Portaria » n. 4/2000 du 6 mars).

³¹ Contrat de travail dans l'Administration Publique.

En vertu de ces textes, le fonctionnaire est affecté, dans le cadre d'un concours public, à un emploi permanent, et titularisé dans un grade hiérarchique appartenant à une structure administrative qui se soumet aux normes de la fonction publique.

L'évolution de l'administration publique, qui mise de plus en plus sur les compétences, a naturellement entraîné le changement du profil des fonctionnaires. L'augmentation d'offres de formations professionnelles et la création d'institutions de formation destinées aux cadres comme l'Institut national d'administration et de gestion (INAG) intégrée en 2008 à l'Université Publique du Cap Vert (UNICV), ont modifié les critères de recrutement qui reposent désormais sur des exigences plus élevées. En effet, on assiste pendant les années 1990 et 2000, le budget d'Etat bien qu'il était très limité ouvrait exception pour la contractualisation dans des cas très spécifiques aux candidats qui doivent avoir une formation supérieure. Il a eu des réductions budgétaires pendant 10 ans, mais elles n'ont pas touché les cadres supérieurs de l'administration.

3. La mobilité professionnelle

3.1 Les réformes de la mobilité professionnelle

Par nécessité d'adapter de façon dynamique et permanente les fonctionnaires aux nouveaux besoins des usagers, la législation relative à l'administration publique a été révisée en vue d'assouplir le système. Celui-ci laissait aux différents acteurs de ce secteur une marge de manœuvre trop limitée pour offrir des services de qualité. Afin de pallier cette difficulté, un nouveau décret³², qui prévoit plus de flexibilité concernant la mobilité des fonctionnaires, vient atténuer la rigidité imposée par le Décret-Loi 87/92, du 16 Juillet.

En effet le dispositif de mobilité prévu dans le Décret-Loi 87/92 se limitait à la mobilité professionnelle des fonctionnaires publics dans les situations suivantes, d'un côté la mobilité professionnelle et territoriale prévue dans les autres dispositifs légaux, de l'autre une mobilité qui vise faire les fonctionnaires plus versatiles prêts à subir à des changements aux sein des différents services de l'Administration Publique. Le Décret 54/2009 vient compléter le

³² Décret-Loi n. 54/2009, du 7 décembre – Mécanismes de Mobilité des fonctionnaires de la fonction Publique.

mécanisme de mobilité prévu dans le Décret-Loi 87/92 et apporter des innovations en permettant la mobilité des fonctionnaires publics en dehors du secteur public par des périodes bien déterminées.

De façon générale, la mobilité professionnelle peut être géographique (changement du lieu de travail) ce qui implique une mobilité résidentielle (changement du lieu de résidence). Il peut s'agir également d'une mobilité fonctionnelle (changement de poste au sein d'un même service), ou encore une mobilité interne ou externe à l'organisation (service, entreprise...). Le décret-loi 87/92 porte sur la « *mobilité professionnelle et territoriale* » entendue comme une « *mutation du fonctionnaire au sein d'un autre service (public ou privé) ou d'un organisme international de droit public, avec changement ou maintien de sa catégorie et de son niveau de carrière de façon provisoire ou définitive (...)* »³³. La nouveauté apportée par la loi n. 54/2009 tient à la flexibilité de la mobilité, « *appliquée à l'ensemble des services de l'administration publique sans compromettre les conditions spéciales de mobilité entre, d'une part, les services de l'administration publique et les organismes internationaux, et d'autre part entre les entreprises publiques et le secteur privé* ».

Ce décret énumère plusieurs types de mobilité qui peut s'effectuer par « transfert » (*Transferência*), « échange » (*permuta*), « réquisition » (*requisição*), « détachement » (*destacamento*), « reclassement professionnel » (*reclassificacao*), « reconversion professionnelle », ou par « affectation spécifique » (*afectação específica*) c'est-à-dire, la possibilité d'obtenir un congé spécial pour travailler dans les organismes internationaux ou dans le secteur privé pour une période déterminée.

Selon le décret, le *transfert* est « la mutation du fonctionnaire, sans une approbation préalable dans un concours, à un poste équivalent au sein d'un autre service ». L'*échange* consiste à s'échanger de façon simultanée et définitive des fonctionnaires appartenant à des structures et services différents, ces deux services appartenant aux services du droit public ».

La *réquisition* désigne « l'exercice de certaines fonctions à titre transitoire dans un service différent (...) à la charge du service d'accueil ». Quant au *détachement*, le terme renvoie à l'exercice de certaines fonctions à titre transitoire dans un service différent, mais sous la

³³ Ibidem.

responsabilité du département gouvernemental du service d'origine (...), qui endosse toutes les charges ». Le *reclassement professionnel* consiste à intégrer le fonctionnaire dans une catégorie et une carrière différentes, à condition qu'il existe un poste vacant et que le fonctionnaire acquière de nouvelles qualifications professionnelles et se conforme aux conditions prévues par le Décret-Loi n. 54/2009. La *reconversion* renvoie de même à la reclassification du fonctionnaire (toujours en termes de catégorie et de carrière), à cette différence que le fonctionnaire doit acquérir de nouvelles compétences relatives à des domaines qui n'entraient pas initialement dans sa spécialité. Enfin *l'affectation spécifique* désigne la mutation du fonctionnaire dans un service ou une entité publique différents, mais dans la même catégorie et le même niveau de carrière pour satisfaire des besoins spécifiques et transitoires en accumulation avec les fonctions dans le service d'origine ».

Il est en outre important de souligner que toute mobilité implique une formation professionnelle, prévue également dans le décret-Loi n. 54/2009, ou une requalification professionnelle afin de permettre au fonctionnaire de s'adapter à ses nouvelles fonctions. S'il est question de réintégrer l'employé à son poste d'origine, trois étapes s'imposent pour consolider ses compétences : une phase de transition, puis de requalification et enfin de compensation.

Au-delà de l'ajustement institutionnel, cette nouvelle législation (D-L n. 54/2009) visait aussi à décloisonner les mécanismes de mobilité, à leur donner plus de transparence et à renforcer l'égalité des chances³⁴. En outre, elle tend à équilibrer et rationaliser les critères de mobilité et de rémunération entre les deux groupes de fonctionnaires, à savoir le cadre « privatif » et le cadre « commun ». D'ailleurs, le Régime général de la fonction publique de 2009 (D-L n. 87/2009) a introduit des changements importants dans les mécanismes de la gestion des fonctionnaires, ce qui révèle l'impertinence de la législation de 1990, relative aux carrières et aux salaires dans la fonction publique. En outre, ce Décret établit les grandes lignes de la politique administrative et introduit un ensemble de nouveaux principes qui mettent en forme tout le processus professionnel des fonctionnaires.

³⁴ La législation antérieure prévoyait beaucoup de subjectivité dans l'analyse des éléments permettant la promotion des fonctionnaires réserve uniquement dans l'évaluation fait par un supérieur hiérarchique et lui-même avait les prérogatives de faire progresser le fonctionnaire.

Ce diplôme qui structure les bases de la fonction publique a introduit plusieurs éléments, en classant, d'abord, dans deux catégories distinctes, les fonctions à haut niveau de qualification technique et celles qui ne requièrent pas de compétences académiques et techniques particulières. Il impose également une nouvelle approche de gestion par objectifs basée sur l'évaluation des dirigeants. De plus, il établit les concours comme seule voie d'accès à la fonction publique en nécessitant de la sorte un niveau minimum de qualification (l'enseignement supérieur). De la sorte, la reclassification et l'évolution professionnelles ne sont désormais possibles que par concours. Cette nouvelle mesure met également en place une prime associée à l'ancienneté et au niveau de formation des employés. Ce Décret, en visant à définir le profil des fonctionnaires, réglemente la mobilité professionnelle selon l'évaluation des compétences et encourage la formation pour renforcer l'attractivité des métiers de la fonction publique.

3.2 La promotion par la formation

Les chapitres concernant la formation professionnelle dans les différents textes de loi, bien que peu nombreux, en prévoient néanmoins les aspects essentiels qui méritent notre attention comme le rapport entre la formation, l'évaluation et la rémunération, et entre la formation et la mobilité professionnelle. Parmi ses objectifs, la formation professionnelle dans l'administration publique qui s'effectue dans un cadre intégré de gestion et de rationalisation des moyens, vise à moderniser et promouvoir l'efficacité des services et à développer les ressources humaines. La philosophie du document de base de la fonction publique³⁵ est d'encourager « *l'Administration Publique à favoriser les initiatives et à développer les programmes de formation professionnelle et académique, de façon à concilier les priorités des services et les projets individuels* ». Ainsi, les actions de formation professionnelle, dûment certifiées par les organismes compétents détermineront l'évolution professionnelle des fonctionnaires et l'attribution des primes. Ces avantages valent également pour les formations réalisées deux ans avant les concours de recrutement. Cela s'inscrit, en effet, dans l'objectif d'établir une pratique d'actualisation permanente dans l'administration publique.

³⁵ Loi de base de la Fonction Publique (Lei de Base da Função Publica).

Le développement professionnel³⁶ est possible par promotion, dont les conditions reposent sur l'habilitation académique, une formation professionnelle certifiée par les organismes compétents, l'ancienneté du fonctionnaire, l'évaluation des compétences³⁷ et l'admission au concours. Cependant, certaines fonctions comme celles des « cadres spécialistes » ne sont accessibles qu'à la condition d'avoir enseigné dans les programmes de formation continue destinés aux fonctionnaires, et parfois, après avoir présenté un travail de recherche dans le domaine initial de spécialité.

La portée incitative des lois relatives à la formation professionnelle en montre l'importance. En effet, après quelques années de service, les fonctionnaires qui ont obtenu une excellente évaluation et participent annuellement à une formation d'au moins 20 heures peuvent prétendre à une prime qui varie entre 10% et 35% du salaire net selon des critères d'ancienneté. Ces dispositions se révèlent donc en rupture avec la législation antérieure qui attachait la promotion professionnelle presque exclusivement à l'acquisition d'une qualification professionnelle diplômante, et ne prévoyait pas de primes.

Ce nouveau cadre législatif exige une organisation différente des services publics, du recrutement, et notamment des formations destinées aux fonctionnaires afin de préserver l'égalité d'accès à la mobilité professionnelle. Dans ce sens, le rôle des acteurs de la formation (formateurs, centres de formation, les services publics, les fonctionnaires, les chambres de commerce, etc.) est crucial dans le développement de leurs compétences.

Il faut ajouter, enfin, que le rôle des syndicats, des associations professionnelles, les négociations collectives sont très réduit dans la création des instruments juridiques régulateurs notamment dans les matières de droit du travail, du droit de la formation et des mécanismes de mobilités professionnelle du personnel.

³⁶ Nous entendons ce concept dans le sens d'évolution professionnel des fonctionnaires, c'est-à-dire, pour le personnel que se trouve encadré dans une carrière dans la fonction publique.

³⁷ L'objectif d'évaluation, d'entre autres, identifier les besoins de formation et de développement professionnel adapté à l'amélioration de l'organisme, des dirigeants et des fonctionnaires.

SECTION II LA FORMATION DANS LE SECTEUR PUBLIC

1. La législation relative à la formation

1.1 Le droit à la formation

En dépit de son importance, la formation des fonctionnaires, à l'exemple de toute formation professionnelle au Cap Vert, a été instituée comme un droit en 2010 seulement et n'a connu, jusqu'à cette date, qu'un faible progrès. Cela est sans doute lié à l'histoire du droit du travail capverdien, longtemps régi par la législation postcoloniale dont il ne s'affranchit qu'en 1990. D'après le droit du travail et de la formation, « *l'administration publique doit proposer des actions de formation professionnelle, de perfectionnement et de recyclage permanents* » en vue de renforcer « *la capacitation et la performance des fonctionnaires et des agents* ». Quant à l'objectif général de ces mesures, il consiste fondamentalement à réduire le chômage et à augmenter l'employabilité des salariés.

Cette législation récente³⁸ reconnaît au fonctionnaire le droit à la promotion selon la structure des carrières professionnelles de son service, et interdit les pratiques discriminatoires. En outre, les travailleurs bénéficient désormais du droit d'appartenir à une catégorie professionnelle qui encadre et détermine leurs fonctions. En revanche, ils sont tenus d'exercer les activités qui correspondent à la catégorie prévue dans leur contrat. Dans ce cas les travailleurs sont supposés de mettre au point leurs compétences professionnelles afin d'adapter aux changements et adapter aux nouveaux processus, des nouvelles méthodes et outils technologiques. On trouve dans le code du travail (2007) qui consacre le devoir de la formation professionnelle :

« - *Le travailleur a le devoir d'assurer pour sa formation professionnelle en faisant des efforts pour acquérir des connaissances nécessaires visant le perfectionnement systématique et permanente de sa performance professionnelle ; (...)*

- *Le travailleur avec plus d'expérience professionnelle a le devoir fonctionnel de créer des conditions appropriées pour faciliter la transmission et l'acquisition de connaissances aux*

³⁸ Code du travail (Código Laboral Cabo-verdiano), approuvé par le Décret-législatif n. 5/2007, du 16 octobre.

travailleurs moins expérimentés afin d'éviter les goulots qui entravent le normal fonctionnement des organisations », Code du Travail du Cap Vert, Art. 129.

Le code du travail (2007) anticipe l'évolution de l'emploi en imposant à l'employeur, «*d'assurer au salarié la formation professionnelle nécessaire à l'exercice de nouvelles fonctions et de lui accorder une période suffisante d'adaptation au nouveau poste si des changements technologiques ou organisationnels modifient significativement les prestations des travailleurs ou les contenus fonctionnels* ». Pour protéger l'employé, la loi précise qu'en cas «*d'inadaptation permanente aux nouvelles fonctions, l'employeur doit, si possible, l'affecter à un autre poste plus compatible avec ses aptitudes professionnelles* ». Le code du travail régit, par ailleurs, le système d'apprentissage en vertu duquel l'employeur consent à former un apprenti qui a en contrepartie l'obligation d'exécuter les tâches inhérentes à sa formation. Seules les entreprises qui disposent «*d'un environnement de travail et de moyens humains et techniques adaptés aux formations* » peuvent conclure des contrats d'apprentissage.

De façon générale, le code du travail contraint les employeurs à offrir, «*dans le cadre de leurs responsabilités et de leur engagement en matière d'hygiène et de sécurité au travail* », des formations de capacitation à leurs employés. Ces formations doivent «*concilier les exigences du développement socio-économique du pays et les intérêts individuels des travailleurs* ». De plus, la nouvelle législation³⁹ leur impose également de «*faciliter aux travailleurs l'accès aux formations, aux stages et aux séminaires* » (Art. 141 n. 3), surtout lorsque cela n'affecte pas le fonctionnement du service ou de l'entreprise. Les formations dépendent naturellement du type d'activité exercée, l'employeur doit, à titre d'exemple, accorder aux employés de nuit⁴⁰, une formation aux premiers secours.

En vertu des nouvelles dispositions, «*les employeurs doivent, selon la dimension de l'entreprise, mettre progressivement en place des plans de formation professionnelle adaptés aux besoins de perfectionnement, de recyclage et de reconversion des collaborateurs* » (Art. 142). Ces plans, dont l'adéquation au secteur de l'activité de l'entreprise sera préalablement évaluée, doivent être coordonnés par les institutions officielles et les responsables du système

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Référencé dans : les Principes Fondamentaux du régime Juridique de l'Administration Publique (Loi n. 44/V/98 du 09 mars).

de formation. Les partenaires sociaux, peuvent également orienter les planifications des formations. En retour, certains avantages comme des allègements fiscaux, des subventions, des primes de distinction, etc. sont prévus pour compenser les employeurs.

Après les résultats mitigés des lois de 2010, le gouvernement établit le 26 février 2013 le décret-loi n.9/2013 qui énonce les grands principes, les règles et les critères de l'organisation et du développement professionnels dans l'administration publique. Ce décret établit le nouveau Plan des postes, des carrières et des salaires pour la fonction Publique, tout en renforçant la législation antérieure.

1.2 La réglementation des congés de formation

Afin de protéger le fonctionnaire et promouvoir la formation, le code du travail capverdien garantit un « *congé sans salaire au travailleur souhaitant effectuer des formations professionnelles* ». En effet, le décret-loi n. 1/87 du 10 janvier 1987⁴¹, qui concerne l'ensemble du secteur public, reconnaît aux fonctionnaires le droit à un congé pour pouvoir suivre des formations universitaires à l'étranger, en prévoyant néanmoins de leur allouer 5/6 de leur salaire pendant la période de formation. Cette possibilité n'était auparavant accordée que de façon ponctuelle, tandis que l'absence de normes claires qui définissent les droits et les obligations des parties impliquées (fonctionnaires et services) a créé des disparités de formation entre les fonctionnaires donnant lieu à de multiples injustices.

En vue de satisfaire aux exigences professionnelles qui s'imposent dans l'administration, les autorités publiques peuvent, dans l'esprit des grands principes établis par ce décret, sélectionner le fonctionnaire⁴² apte à suivre les cours, les stages ou les formations de perfectionnement professionnel et de spécialisation (du niveau master ou doctorat) à l'étranger. Ce droit est, en outre, accordé aux employés qui possèdent, au moins, le grade de Maîtrise. Le choix des formations proposées par les services administratifs et la sélection des fonctionnaires

⁴¹ Ce Décret-Loi «Comissão eventual de serviço » qu'on peut traduire comme Conge Payé Formation stipule les termes, conditions pour bénéficier de ce droit.

⁴² D'après ce décret, pour bénéficier de ces formations, les fonctionnaires candidats doivent posséder au minimum la Maîtrise (Licenciatura).

relèvent précisément des compétences du Secrétariat d'État de l'Administration Publique. On constate donc que le droit au congé de formation, qui sert l'intérêt institutionnel de l'État en s'apparentant davantage à une nécessité, fait l'objet d'un contrôle minutieux. En effet, l'objectif de la formation dans cette législation consiste à améliorer le fonctionnement de l'administration et à renforcer les compétences des employés afin de leur permettre d'exercer des fonctions plus exigeantes. D'autre part, l'évolution législative du Cap Vert a entraîné la modification du décret-loi de 1987 par le décret-législatif 3/93 de 5 avril 1993, qui a été abrogé par le décret-loi n. 3/2010 du 8 mars 2010.

Cette dernière loi définit plusieurs types de congés :

- a) Le congé sans salaire de courte durée (trois mois) et dont bénéficient les fonctionnaires ayant exercé ses fonctions depuis plus de trois ans dans l'Administration Publique ;
- b) Le congé sans salaire de longue durée (c'est-à-dire de plus de 5 ans) ;
- c) Le congé sans salaire pour accompagner l'époux (se) en mission à l'étranger ;
- d) Le congé sans salaire pour travailler dans des organismes internationaux ;

Ce qui frappe dans cette typologie est la préoccupation de garantir au fonctionnaire sa liberté et de sauvegarder l'intérêt public, sans néanmoins mentionner le congé de formation. Si le décret de 1987 autorisait les congés aux employés pour suivre des formations même si celles-ci étaient jugées inadéquates par leur service d'affectation, le décret de 2010 ne prend aucune disposition à cet égard. En dépit des nouvelles réglementations introduites par le décret-législatif⁴³ n. 3/93, aucune mention du congé de formation n'a été faite. En revanche, le décret-loi n. 3/2010 établit expressément le congé de formation pour les fonctionnaires, mais sans prévoir du salaire pendant la période de formation, à la différence du décret n.1/87. Dans le cadre de la Loi de 2010, cette formation doit partir de l'initiative du fonctionnaire qui doit faire les démarches auprès de l'institution de formation où il va suivre la formation et de faire la demande de congé auprès de son service d'affectation. L'accord de cette demande n'est obtenu qu'au cas où le domaine de formation souhaité est considéré relevant d'intérêt pour le service.

⁴³ Décret-Loi n. 3/93 de 5 avril intitulé Régime de Vacances, Absences et Congés (Regime de Ferias, Faltas e Licencias).

2. Le système de formation

2.1 L'appareil de formation au Cap Vert

Avant l'indépendance, l'appareil de formation professionnelle capverdien se résumait à quelques programmes proposés par les Écoles d'Arts et Métiers à Praia (Santiago) et Mindelo (São Vicente). Ces formations concernaient la menuiserie, la marine, la mécanique, la mécanique automobile, et d'autres branches de la métallurgie. Deux écoles d'Arts et Métiers, connues sous le nom d'écoles du Père Philippe étaient établies à Mindelo depuis 1940 ; en 1957, on fonde dans cette même ville la première école industrielle et commerciale du Cap Vert qui devient l'Institut supérieure de l'ingénierie et des sciences de la mer (ISECMAR) en 1990 avant d'être intégrée en tant que département à l'Université du Cap Vert. L'île de Santiago, de son côté, comptait trois écoles : l'École des Arts et Offices, l'École des contremaîtres agricoles situées à São Jorge dos Órgãos, et l'École de cabotage d'abord établie à Praia puis transférée à l'île São Vicente. Ces établissements assuraient également la formation des fonctionnaires, et ont permis de préparer, à travers des formations en alternance, une main-d'œuvre qui a amélioré le fonctionnement des services publics en dépit de ses qualifications limitées.

Depuis 1975, la formation supérieure a toutefois connu un progrès considérable, notamment grâce aux bourses d'études offertes par les partenaires du Cap Vert, comme l'Algérie, Cuba, l'URSS, l'Allemagne, le Portugal, la France, et les États-Unis. Parallèlement aux formations à l'étranger, d'autres formations courtes du type polytechnique ont été proposées pour répondre à des besoins conjoncturels. À partir de 1995, l'État lance des réformes éducatives en créant l'enseignement technique en vue de préparer une main-d'œuvre de niveau intermédiaire. Ainsi, on construit plusieurs lycées techniques qui couvrent les domaines de construction civile, des services et du commerce, de l'électricité et de la mécanique. Durant les années 2000, l'État continue à développer ce champ d'enseignement en créant, dans plusieurs municipalités, des lycées techniques dont l'objectif est de mieux articuler l'éducation générale, la formation et l'emploi.

On peut dire, à juste titre, que la création de l'Institut de Formation et de Perfectionnement Professionnel Extra-scolaire (IFAP) en 1978 a marqué le point tournant de l'éducation au Cap Vert, en témoignant de la volonté des pouvoirs publics d'établir un système de formation professionnel orienté vers le marché du travail. En effet, l'IFAP a fourni des

formations dans plusieurs domaines et a lancé de nombreuses initiatives de formation/emploi afin de répondre à l'urgence de préparer des employés de niveau intermédiaire pour les entreprises et l'administration. En outre, l'institut a contribué à mieux coordonner et organiser les formations professionnelles mises en place dans les années 1980 et 1990, bien qu'il peine à centraliser le système. Cette organisation a en réalité négligé certains secteurs et omis de prendre en considération tous les aspects de l'emploi au Cap Vert. L'IFAP a de ce fait conduit des formations désarticulées et inadaptées aux besoins du marché du travail.

En 1994, l'État crée le Conseil National de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (CNEF), une instance consultative de composition tripartite, constituée de représentants de l'autorité publique et de partenaires sociaux dans les domaines de l'emploi et de la formation professionnelle. À cette même date, l'État fonde également l'Institut de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (IEFP), un organe de planification, de gestion et de pilotage, chargé d'évaluer le système national de formation. L'IEFP doit articuler directement la formation avec le marché du travail et contribuer à améliorer l'emploi à travers le financement des projets et des programmes de formation ainsi que des projets d'insertion professionnelle, et par la promotion et le soutien aux microentreprises génératrices d'emploi⁴⁴. On établit dans ce même objectif le Fond de Promotion de l'emploi et de la Formation Professionnelle.

2.2 La formation des fonctionnaires

Afin de former les fonctionnaires, le gouvernement de 1978 a mis en place, à titre expérimental, le Centre de Formation et de Perfectionnement Administratif (CENFA)⁴⁵ placé sous la responsabilité du Secrétariat d'Etat de l'Administration Publique, qui était chargé de superviser la mise en œuvre de la capacitation des fonctionnaires. Le CENFA a assuré plusieurs

⁴⁴ Vidé : Statut de l'IEFP

⁴⁵ Sous la tutelle directe du gouvernement, le CENFA se donnait l'objectif de promouvoir la recherche, le perfectionnement professionnel et contribuer à la modernisation de l'Administration Publique capverdienne. D'entre ses missions le Centre avait la responsabilité d'organiser la formation, recyclage et le perfectionnement des cadres dirigeants et des fonctionnaires dans les domaines de l'Administration Publique ; proposer des cours de formation initiale dans le domaine ; promouvoir le recueil et traitement des documents et données de l'intérêt pour l'Administration Publique ; encourager les études et recherches en matière de l'Administration Publique.

formations⁴⁶, séminaires et ateliers en jouant un rôle primordial dans le renforcement des compétences des municipalités.⁴⁷ Après le succès réalisé par le Centre à une période où le Cap Vert manquait cruellement de ressources humaines, le gouvernement décide de l'institutionnaliser en 1981⁴⁸. Cependant, la structure institutionnelle du CENFA a affecté la qualité des formations, inadaptées aux nouvelles réformes administratives. En dépit de ce constat, les politiques antérieures perdurent sans introduire de changements.

Par souci d'adaptation, l'État finit par créer en 1998 l'Institut National d'Administration et de Gestion (INAG) pour remplacer le CENFA. Ce nouvel institut vise tant à former les fonctionnaires qu'à soutenir la mise en œuvre du programme de réforme de l'administration publique. De plus, contrairement au CENFA, l'État confie à l'INAG la responsabilité de préparer également les futurs employés du secteur privé. Au cours de trois décennies, toute la réforme administrative a reposé sur cet institut⁴⁹ qui avait la mission de conseiller le pouvoir public. Pour renforcer les actions de l'INAG, le gouvernement décide par un Décret-Loi⁵⁰ de consacrer à la formation 2% de la masse salariale de chaque ministère.

⁴⁶ Il faut souligner les formations suivantes : Formation de Direction Administratif, formation de « Responsable Opérationnel » ; formation en comptabilité publique ; gestion de la qualité, l'aspect légal de l'administration publique, contrat international, gestion des conflits, en partenariat avec institutions de formation étrangères.

⁴⁷ En 1998 est organisée une formation de deux ans destinée surtout aux personnels des municipalités afin de renforcer le pouvoir local.

⁴⁸ Décret-Loi n. 21/81 de 21 février. Le centre avait l'objectif d'organiser et mettre en place de actions de formation et de perfectionnement professionnelle et délivré avec le grade de curso medio qui comprenait trois étapes : 1. Cycle général avec la durée de 12 mois ; 2. Cycle de spécialisation avec durée de 6 mois ; 3. Cycle de stage professionnelle avec durée de 6 mois.

⁴⁹ Les objectifs de l'INAG ont été, entre autres : organiser des cours ; organiser des colloques et symposium ; programmer et mettre en place des formations initiale et continue, de perfectionnement professionnel, recyclage des fonctionnaires et des cours de spécialisation professionnelle ; conseiller ; Appui à la formulation de politique de formation ; divulgation des connaissances sur Administration publique et gestion des entreprises ; promouvoir études, élaborer projets à être mise en œuvre.

⁵⁰ Décret-Loi 86/92, 16 juin.

En 2004 le gouvernement réduit de 60% le budget alloué à l'INAG qui, pour continuer à assurer son fonctionnement, se voit contraint de louer ses salles de classe et son matériel pédagogique à d'autres établissements. L'institut renforce également son partenariat avec des institutions de formation, et avec l'Association Nationale des Municipalités du cap Vert (ANMCV)⁵¹ pour diversifier ses ressources. Cependant ces moyens de financement étant insuffisants, l'INAG peine à développer et à mettre en place des programmes de formation solides. Les conséquences de cette mesure se font d'ailleurs immédiatement sentir, puisqu'en 2004, l'établissement n'a pas pu réaliser une partie du plan de formation proposé par les ministères et les municipalités.

Plusieurs changements s'opèrent lorsque l'INAG est intégré à l'Université Publique en 2008 sous le nom de l'École de Commerce et de Gouvernance. Ce nouveau département connaît en effet une demande de formation accrue de la part des ministères et des entreprises. Cependant, l'École de Commerce et de Gouvernance poursuit désormais une politique différente, davantage orientée vers la formation universitaire initiale que vers l'administration publique.

L'analyse du décret-loi n. 86/92 de 16 juillet⁵² nous permettra, par ailleurs, de mieux comprendre la problématique de l'encadrement de la formation dans l'administration publique capverdienne. Dans le but de moderniser la gestion des ressources humaines, ce décret vise à fournir des moyens de gestion mieux ajustés, à encourager la politique de formation, à offrir davantage aux fonctionnaires des opportunités de valorisation et de progression professionnelle, et enfin, à structurer les fonctions selon les qualifications professionnelles du personnel. Le fonctionnaire qui obtient, pour une durée de 2 ans, une formation complémentaire spécialisée officiellement reconnue, pourra progresser plus rapidement dans sa carrière. De surcroît, chaque service doit bénéficier d'un budget annuel destiné à la formation qui doit au minimum représenter 2% des dépenses de fonctionnement de ce même service.

⁵¹ L'ANMCV a été créée en 1995 associant les municipalités du Pays pour résoudre les...

⁵² Décret-loi n. 86/92 de 16 juillet, intitulé : Plan de Postes, Carrières et salaires pour la fonction Publique (connu par PCCS)

3. Les limites du système de formation

Au-delà de toutes les mesures de réformes prises depuis les années 1980, l'articulation entre les politiques d'éducation, de formation et d'emploi continue à poser problème. Quelles sont les réelles conséquences du système de formation au Cap vert ? Existe-t-il une cohérence entre l'offre de formation et la demande du marché du travail ?

Dans le système capverdien, on constate d'abord un manque de coordination patent entre les organisations de formation et les entreprises, mais aussi l'absence quasi totale de partenariats entre le secteur public et privé pour viabiliser les projets et garantir le suivi adéquat et la qualité des cours et des actions de formation (IEFP, 2006). Cela aurait pourtant permis d'améliorer l'efficacité interne du système de formation, à condition également de respecter un suivi rigoureux des participants comme outil de mesure d'impact. Par ailleurs, si la formation professionnelle capverdienne a contribué à améliorer les compétences des employés dans des domaines divers, elle n'a, en revanche, pas réussi à satisfaire tous les besoins en matière d'emploi. D'après le Plan Stratégique pour la Formation Professionnelle « *les organes créés n'ont pas joué leur rôle et les activités de formation réalisées n'ont pu être organisées en un système cohérent pour atteindre les résultats souhaités* » (IEFP, 2006).

Dans l'administration publique, les lacunes concernant le renforcement des capacités sont d'une part, liées à des procédures inadéquates de recrutement et de promotion, et d'autre part à la faiblesse du niveau de rémunération, ce qui a empêché l'État de retenir les cadres formés dans les structures de l'administration publique. Ces deux facteurs sont aggravés par l'insuffisance des formations qui ont seulement bénéficié à un nombre restreint de fonctionnaires, et n'ont couvert que certains domaines. En effet, on peut relever plusieurs inégalités en termes d'accès à la formation professionnelle : inégalités au niveau de la formation initiale dont dépend l'accès à la formation continue (les cadres qualifiés sont d'emblée avantagés par rapport aux fonctionnaires les moins formés), entre les sexes (les femmes participent moins à la formation continue) et au sein même de l'appareil étatique (inégalités de budget entre les services). Jusqu'à présent, aucun critère ne précise les conditions d'accès à la formation. De plus, les participants ne bénéficient d'aucun suivi et ne sont pas évalués au terme de leur parcours.

La planification inadéquate des formations conçues sans études préalables, et parfois en fonction des offres de formation disponibles ajoutent à la fragilité du système. En effet, les formations, souvent théoriques, reposent sur des thématiques sans lien avec la pratique quotidienne des participants. Il est en outre manifeste que les formations ont été dispensées de façon ponctuelle sans réel encadrement institutionnel et juridique, ce qui a naturellement conduit à une conception désarticulée de nombreux programmes, parfois orientés vers des domaines secondaires (IEFP, 2006). Hormis leurs retombées sur la performance des services publics, ces dysfonctionnements entravent la structuration et le développement de la formation professionnelle.⁵³

Peu structurée, la formation professionnelle initiale suit plusieurs modalités, non réglementées, en fonction des différentes institutions de formation comme les écoles techniques, les instituts, les ateliers, les petites structures, les centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes, les centres de la jeunesse ou les établissements gérés par les ministères, les coopératives, les ONG, les associations commerciales, et les Chambres de commerce. On recense en 2001 86 établissements et centres de ce type (Enquête aux Structures et aux Modalités de FP, 2001). En 2001, l'État crée des centres d'emploi et de formation professionnelle qui organisent des sessions courtes de formation sur la base de programmes d'enseignements formels. Ces structures existent dans plusieurs municipalités comme Santa Cruz, Praia, Mindelo, Porto Novo, Assomada et dans les îles de Fogo et Brava.

Cependant, le contenu et le nombre d'heures de cours n'ont pas été réglementés, puisqu'il n'existait pas jusqu'à cette date d'un système national de certification responsable de cette normalisation, et à même de faciliter la validation et la comparaison des diplômes dans la fonction publique. De plus, certaines organisations de formation échappent au recensement, tandis que les services publics ne fournissent pas de données sur les activités de formation, et d'autres informations importantes comme le nombre des participants, les formateurs etc.

L'ensemble de ces difficultés est accentué par le manque de compétences adéquates des formateurs (initiale et continue), ce qui a été confirmé par l'IEFP (IEFP, 2006)⁵⁴. Comme tous les autres groupes professionnels, les formateurs et les jeunes diplômés qui souhaitent exercer

⁵³ Plan Stratégique de la Formation professionnelle, IEFP, 2006.

⁵⁴ Livre Blanc de la formation professionnelle.

ce métier ne bénéficient que de formations pédagogiques ponctuelles. De plus, les centres de formation professionnelle déplorent souvent l'insuffisance du matériel pédagogique et technique pour réaliser leurs projets.

CHAPITRE III LA SITUATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DES FORMATEURS AU CAP VERT DANS LA FONCTION PUBLIQUE

Introduction

Bournazel, (2005) affirme que la formation professionnelle reste un passage obligé pour affronter les grands questionnements de la société moderne. Aujourd'hui, les situations professionnelles exigent qu'on maîtrise des compétences nécessaires lors de l'accès à l'emploi et constamment tout au long du parcours professionnels. Ainsi, une étude du CEDEFOP (2010) montre que la formation professionnelle doit s'adapter aux nouvelles règles du travail qui modifient l'équilibre des spécialités professionnelles et des contenus. Désormais, l'objectif est de répondre aux exigences de socialisation, et d'améliorer les capacités d'apprentissage des salariés. De même, la formation professionnelle doit remplir de nouvelles fonctions pour faciliter la reconversion des employés et leur adaptation aux nouvelles technologies, en permettant l'insertion des catégories les moins qualifiées dans le marché du travail. À cette fin, les procédés pédagogiques doivent se diversifier selon les différents publics et leurs besoins. En outre, l'intervention de nouveaux acteurs implique la diversification des « modes de fonctionnement » de la formation professionnelle.

Un rapport de l'OCDE de 1995 concernant le même sujet affirme que les progrès technologiques et organisationnels imposent aux cadres un rôle stratégique dans tous les démarches du changement. La productivité de la main-d'œuvre y compris la plus qualifiée, se trouve étroitement liée à ses capacités d'adaptation. Aujourd'hui, c'est justement parce que son importance semble aller de soi, que la notion de formation et son rôle au sein des organisations méritent d'être interrogés.

SECTION I LA FORMATION

1. L'élaboration de la formation

Noel-Hureaux (2011), en analysant les enjeux de la formation dans les métiers de la santé, avance que le changement « *des perspectives de formation tout au long de la vie professionnelle, les démarches stratégiques, les exigences managériales, la réforme de l'enseignement supérieur, la validation des acquis d'expérience etc.* » Noel-Hureaux (2011), p. 189, permettent à la formation de jouer un rôle plus important entre l'éducation et le travail. Ainsi, articuler les contenus pédagogiques et le travail s'impose comme l'objectif principal de toute formation professionnelle (initiale ou continue) qui doit :

- Favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs ;
- Permettre leur maintien dans l'emploi ;
- Développer leurs compétences et faciliter l'accès aux différents niveaux de qualification professionnelle ;
- Contribuer au développement économique et culturel et permettre la promotion sociale.

Ce dernier point met en avant le rôle de la formation dans l'accompagnement voire l'anticipation des changements au sein des organisations. Ces quatre dernières décennies, l'intérêt s'est, en effet, porté sur la thématique des compétences et les savoirs mobilisés par les travailleurs en vue d'assurer la productivité des entreprises.

Selon De Witte, (1989), l'élaboration des programmes de formation doit reposer sur une étude exhaustive du contexte politique et des conditions dans lesquels ils seront mis en œuvre. En effet, la formation professionnelle dépend des politiques suivies par un État qui en définit les objectifs généraux, et les priorités dans chaque moment.

La formation professionnelle⁵⁵ se décompose en plusieurs activités qui comprennent évidemment les fonctions pédagogiques, le cœur du métier, et d'autres fonctions périphériques.

⁵⁵ Les métiers de la formation des adultes, Centre Info, Edition 2000.

Les tâches principales du formateur consistent à analyser les besoins des publics visés, à maîtriser et construire les outils et les supports pédagogiques, à transmettre et évaluer les connaissances et enfin à assurer l'animation pédagogique. Les activités périphériques englobent la gestion, la communication, la commercialisation, et la recherche sur la formation.

L'élaboration des programmes de formation suit plusieurs étapes qui consistent à :

- Établir un diagnostic des publics visés et des acteurs de la formation. Il s'agit de déterminer le profil des futurs formateurs, d'analyser les objectifs du public visé et des commanditaires, et d'établir le bilan des compétences des collaborateurs en commanditant éventuellement l'audit d'une organisation ou d'un service ;
- Analyser les besoins de formation du public cible ;
- Déterminer les objectifs pédagogiques de la formation ;
- Concevoir et élaborer la réponse de formation, autrement dit établir le parcours, les programmes, les méthodes et les outils de formation, planifier les actions de formation, sélectionner les prestataires éventuels, et négocier le budget. Lorsqu'il s'agit de construire de nouveaux profils professionnels, cette phase peut comporter l'élaboration d'un référentiel de formation en relation avec les activités professionnelles à conduire (qui font elles-mêmes parfois l'objet d'un référentiel d'activités).
- Former, acte qui s'articule autour de la transmission des savoirs et de tout ce qui y concourt. Il en existe plusieurs modalités : stages (formation en groupes plus ou moins homogènes) ou formation individualisée, en face à face pédagogique (formation présentielle), ou formation à distance, autoformation, formation-action, formation en situation de travail, en continue ou en alternance ;
- Évaluer la formation pour en mesurer l'adéquation aux objectifs fixés.

Au Cap Vert, comme dans d'autres pays, il existe une inégalité de revenus entre les salariés ayant le même niveau d'éducation, et cela s'explique en partie par une articulation déficiente entre la formation et le travail. Pourtant, les organisations misent de plus en plus sur la formation pour se développer, ce qui nécessite une étude de terrain et une élaboration appropriées à leurs stratégies. Au-delà des étapes du processus de formation citées, il s'agit dans ce cas de :

- Définir des axes stratégiques de développement de la formation adaptés à l'évolution technologique, économique, et organisationnelle de l'organisation ;

- Déterminer les objectifs de la formation susceptibles d'être mises en œuvre en analysant l'évolution des qualifications et du public potentiel et en choisissant les méthodes les mieux adaptées ;

- Organiser des stages ;

L'ensemble de ces tâches sont souvent confiées aux formateurs, ce qui nous conduit à nous interroger sur le rôle et les compétences qu'ils doivent acquérir pour mener à bien leur mission.

2. Les réglementations et les acteurs de la formation

2.1 Le régime général de la formation au Cap Vert

D'après la législation en vigueur, l'État capverdien, en collaboration avec les municipalités, les partenaires sociaux et d'autres acteurs, est responsable de l'élaboration de la politique de formation professionnelle. Dans le cadre de ses fonctions, l'État a donc établi le Régime Juridique Général de la Formation Professionnelle⁵⁶ (RJGFP), un Décret-loi qui définit le système de formation professionnelle capverdien en réglementant la certification et le financement de la formation, l'entité qui la crédite, le régime juridique des apprentissages, le statut du formé et du formateur, les centres et les organismes de formation professionnelle, sans oublier les unités de formation au sein des établissements de l'enseignement secondaire. La formation professionnelle dans ce décret est considérée comme « *le processus global et permanent à travers lequel les jeunes et les adultes, insérés ou non dans le marché du travail, se préparent à l'exercice d'une activité professionnelle* » (RJGFP, Art. 2 n. 1, a)⁵⁷. En vertu de cette législation, la formation doit être régie par les principes d'égalité concernant l'accès à la formation, et la répartition des organisations de formation sur le territoire (îles, municipalités, etc.), ce qui a permis la création de centres de formation dans toutes les régions du Cap Vert.

⁵⁶ Régime Juridique général de la Formation Professionnelle, Décret-Loi n°37/2003 du 6 octobre.

⁵⁷ Idem.

Dans cet esprit, nous constatons que l'administration centrale encourage de plus en plus les municipalités et les partenaires sociaux à s'impliquer davantage dans le système de formation professionnelle afin de garantir le développement économique et social du pays. La formation professionnelle est, en effet, conçue dans une perspective de soutenabilité, c'est-à-dire de rationalisation des ressources à travers le partage de coûts entre l'État, les municipalités, les organismes de formation et les formés.

Les finalités visées à travers la formation sont les suivantes :

- le développement social des individus et le renforcement des capacités professionnelles ;
- l'adéquation du profil de formation au niveau de qualification des salariés pour répondre aux défis de l'évolution des fonctions ;
- la modernisation et le développement des organisations, de la société et de l'économie ;
- l'amélioration de la créativité et de l'innovation.

Le Décret-Loi n°37/2003 prévoit une articulation du système éducatif et du système de formation professionnelle qui doivent se compléter à travers des alternatives de transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement technique (RJGFP, 2006), Art. 7, n. 1,2,3,4). Concrètement, le titulaire d'un diplôme professionnel pourra, en respectant certaines conditions, être admis dans les cycles d'études secondaires.

Le RJGFP définit trois types de formation professionnelle⁵⁸:

- La formation professionnelle initiale qui vise à « *préparer les jeunes à intégrer le marché du travail à travers l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle* » ;
- La formation professionnelle en exercice, « *destinée à améliorer, recycler, et perfectionner les compétences des employés qui exercent déjà une activité professionnelle* ». Ponctuelle, cette formation est proposée pour résoudre les problèmes liés à la requalification et l'évolution professionnelles ;

⁵⁸ Ibidem.

- La troisième, la formation professionnelle continue, « (...) vise favoriser l'adaptation aux mutations vérifiées dans les domaines technologiques, organisationnelles et favoriser la promotion et améliorer la qualité d'emploi » (IEFP, 2008).

Le Cadre National de Qualifications (CNQP), 2010 approuvé par le D-L n. 65/2010 vise la reconnaissance, la validation et la certification des compétences obtenues soit dans le cadre formel qu'informelle afin de permettre une meilleure valorisation des qualifications professionnelles des individus. Il s'agit d'un instrument conçu pour faciliter la classification des qualifications suivant un ensemble de critères, permettant à l'individu obtenir un niveau de qualification professionnelle. Dans le cadre ce dispositif il est permis aux établissements de l'enseignement secondaire d'organiser des formations professionnelles, quand « ces derniers possèdent des espaces dédiés à cet effet ». Dans ce cas, la gestion des espaces de formation doit être conjointement assurée par l'établissement, l'entreprise concernée et les syndicats. Ce cadre juridique vise d'ailleurs à articuler les associations d'entrepreneurs, les syndicats et les organismes de la jeunesse pour promouvoir la formation. Il concerne, en outre, les acteurs de la formation professionnelle comme les formateurs, les tuteurs, les gestionnaires de formation, les organismes promoteur, ainsi que les organismes de formation, de certification et d'accréditation.

Le développement d'un système de formation professionnelle, en articulation avec le système éducatif et le marché du travail constitue l'un des axes stratégiques définis dans le système National des Qualifications Professionnelle prévu dans le D-L n. 20/2000. En concertation étroite avec les partenaires sociaux ce plan vise à donner une meilleure cohérence entre les politiques d'emploi, celle de la formation et la valorisation des ressources humaines (IEFP, 2010).

2.2 Le Système national de certification du Cap Vert

Dans une étude concernant les systèmes nationaux de certification, l'OCDE (1995) montre l'influence de la qualité de la formation sur les apprentissages formels et informels dans différents pays.

Le Décret-loi n. 37/2003 qui établit le système national de qualifications, actualisé en 2010 par le D-L 20/2010, résulte de la nécessité de renforcer la compétitivité du pays à travers

l'amélioration de la productivité des entreprises. C'est dans cette perspective que s'inscrit également la volonté de l'État de créer un système d'éducation, de formation et d'emploi stable et flexible capable de répondre à la demande du marché du travail. À cette fin, le gouvernement a établi, en 2010, le Système National de Certification, un ensemble d'outils et d'actions destinés à promouvoir, développer et structurer l'offre de formation. Ce système est supposé résoudre le problème de certification qui prédominait jusque-là en raison de l'absence d'un cadre juridique à même de réglementer les activités de formation. Souvent réalisées de façon ponctuelle, ces actions n'ont pu produire les qualifications et les compétences nécessitées par le marché du travail, d'autant plus qu'elles concernaient des domaines secondaires.

En vue de combler les lacunes antérieures de l'appareil de formation, le Système national de certification vise à :

- Améliorer le niveau de formation des Capverdiens à travers une offre élargie de formation ;
- Structurer la formation technique et professionnelle pour mieux les articuler avec le marché du travail ;
- Garantir une certification scolaire et professionnelle des formations inscrites dans la Catalogue National de Qualifications ;
- Promouvoir l'offre de formations diversifiées et l'apprentissage tout au long de la vie ;
- Encourager l'entrepreneuriat ;
- Mettre en place le système de certification de compétences ;
- Promouvoir la transparence et la comparabilité des qualifications au niveau international, ce qui permet la transmissibilité et la portabilité des crédits ;
- Améliorer l'image de la formation technique et professionnelle.

Le SNC fonctionne en partenariat avec le Conseil national de l'emploi et de la formation professionnelle (CNEF), un organe consultatif de composition tripartite, créé en 1994, et constitué de représentants de l'État et de partenaires sociaux impliqués dans la formation. Les responsables du système collaborent également dans une équipe appelé **l'Unité de Développement du Programme** constitué d'acteurs d'organisations comme l'Institut d'Emploi et de la Formation Professionnelle (IEFP), la Direction de l'Enseignement Secondaire Technique (DEST), le Responsable du Répertoire National de Certification et des Modules de Formation. Hormis ces organismes, il existe un partenariat avec la Commission d'accréditation

des centres de formation professionnelle, et la commission nationale des équivalences professionnelles pour la reconnaissance des qualifications acquises à l'étranger.

Le fonctionnement du Système national de certification professionnelle repose sur plusieurs mécanismes, dont le Cadre National de Certification (CNC). Créé en 2009, ce cadre hiérarchisé permet de classer les qualifications, et les compétences qui leur sont associées en fonction de certains critères. Le CNC vise à coordonner les sous-systèmes de l'éducation et de la formation professionnelle afin de faciliter l'accès à la formation et d'en renforcer la transparence, le développement et l'adéquation au marché du travail. Ce dispositif inclut tous les niveaux d'enseignement (primaire, secondaire et supérieur) et de formation ainsi que la certification des compétences obtenues en dehors du système formel.

Le CNC est structuré en huit niveaux de qualification qui spécifient les compétences obtenues par différents types d'apprentissage (voir tableaux 11).

Chaque niveau de qualification est défini selon ces trois critères :

- 1) Les connaissances, entendues comme l'assimilation, par l'apprentissage, d'un ensemble de faits, de principes, de théories, et de pratiques liés à un domaine d'études ;
- 2) L'habileté, c'est-à-dire la capacité d'un individu à appliquer des connaissances pour finaliser une tâche et résoudre un problème ;
- 3) La responsabilité et l'autonomie, autrement dit, la capacité d'un individu à appliquer des connaissances, et à mobiliser ses compétences personnelles, sociales et méthodologiques dans des situations académiques ou professionnelles.

Niveaux de qualifications et accréditation des qualifications	
Niveau	diplôme
1	Diplôme de scolarité de base
2	Diplôme d'éducation de base des adultes avec un parcours de double certification qui correspond la certification professionnelle de niveau 2
3	Certification de l'enseignement secondaire 10ème année de scolarité - niveau 3
4	Diplôme d'enseignement secondaire (12ème année de la voie générale); diplôme d'études decondaires (12ème année voie technique) avec un double parcours de certification. Certificat de qualification professionnelle niveau 4
5	Diplôme d'etudes supérieurs professionnalisants - qualification professionnelle niveau 5
6	Licence
7	Master
8	Doctorat

Tableau 11 - Structure du Cadre National des Qualifications.

Associé au CNC depuis 2010 le Répertoire national de certification Professionnelle (RNCP), un dispositif placé sous le contrôle du Conseil National de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (organe consultatif) classe les qualifications en familles professionnelles selon les niveaux de qualification et les normes fixées. Régi par le Décret-Loi 66/2010 du 27 décembre, il s'agit, en effet, d'un outil dynamique de gestion stratégique de qualifications, destiné notamment à stimuler l'économie et visant à définir les profils professionnels et à garantir la qualité de l'évaluation des compétences. Le RNCP est également un instrument important pour établir des liens solides entre les citoyens, les entreprises, les établissements de formation et l'État. Son objectif est, en effet, de satisfaire les entreprises et les employés en matière de formation, d'harmoniser le marché du travail en favorisant la mobilité professionnelle, de construire des compétences plus cohérentes et transparentes, et de permettre la comparabilité des qualifications au niveau national et international. Comme le CNCP, le RNCP vise également à adapter la formation aux besoins du marché du travail et à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie en certifiant les compétences obtenues dans différents contextes.

En outre, le RNCP établit un répertoire modulaire de formation technique et professionnelle qui constitue un référentiel commun aux deux enseignements. De cette manière, le CNFTP prétend atteindre les exigences de formation imposées aux entreprises. Il définit, par ailleurs, les conditions d'accès (notamment les prérequis académiques) à chaque niveau de formation, comme l'obligation d'avoir obtenu le diplôme de scolarité de base pour accéder à une formation de niveau 3, et le diplôme d'études secondaires pour le niveau 5. Le RNCP prévoit, dans certaines situations, des épreuves d'admission pour évaluer la capacité du candidat à suivre la formation demandée. Certaines catégories, comme les candidats ayant déjà acquis, dans un autre domaine, un niveau de qualification équivalent à celui de la formation souhaitée, sont néanmoins dispensés de ces tests. Les étudiants salariés ont le droit de bénéficier de régimes spéciaux dans l'accès à différents niveaux de formation.

2.3 Les acteurs de la formation

Les acteurs de la formation se divisent en deux grandes catégories :

1) **Les commanditaires**, qui peuvent remplir les fonctions de responsables de formation dont la mission est de gérer, entre autres, la formation des salariés au sein de l'entreprise ou l'administration à laquelle ils se rattachent. Plus exactement, leur tâche consiste à organiser soit des formations internes (permanentes ou ponctuelles) au moyen de compétences et de ressources propres à l'organisation, soit des formations externes en sollicitant les organismes compétents. Les commanditaires peuvent également être des **représentants de financeurs publics ou privés**, dont la fonction est de gérer le budget de formation au profit d'acteurs extérieurs à leur propre entreprise. Dans le cas de l'administration publique, on parle d'acheteur public.

Dans cette catégorie, les entreprises occupent une place sans cesse plus importante. En effet, le rapport du CEDEFOP réalisé en 2010 sur la recherche en formation et l'enseignement professionnelle en Europe portant sur cinq pays de l'Union européenne montre le rôle de plus en plus déterminant de la formation au sein des entreprises, qui l'orientent en fonction des évolutions technologiques et organisationnelles, et de leurs stratégies de développement. Dans cette étude il est également affirmé que ce qui est surtout recherché c'est le développement des compétences transversales et sociales. C'est pourquoi, elles font désormais davantage appel aux organismes de formation privés et publics parallèlement à leurs centres internes de

formation. Cette nouvelle tendance, si elle s'étend à l'ensemble des organisations, concerne avant tout les petites et moyennes entreprises, puisque les grandes entreprises disposent davantage de moyens pour organiser des formations internes.

D'autre part, la formation des fonctionnaires peuvent se dérouler selon trois schémas: des formations internes assurées par des prestataires externes privés ; des formations internes dispensées par les services ministériels ou des formations assurées par l'École de Commerce et de Gouvernance (rattachée à l'Université Publique qui propose et organise des formations thématiques destinées aux fonctionnaires⁵⁹).

2) La deuxième catégorie comprend **les prestataires** (ou dispensateur) dont l'activité économique est le produit « formation ». Ce groupe est composé de formateurs indépendants⁶⁰ et d'organisme de formation (regroupant plusieurs spécialistes : responsables et ingénieurs de formation, conseillers, consultants, coordinateurs, formateurs). Au sein des grandes entreprises, les formateurs sont très souvent des collaborateurs internes et des consultants indépendants (comme dans les banques, les entreprises d'assurance et de télécommunication, la compagnie aérienne national – TACV, etc.).

3. Le système de formation technique et professionnelle

Au Cap Vert, l'effort de scolarisation s'est inscrit dans une politique essentiellement orientée vers l'enseignement général. À partir de 2005, l'enseignement technique ou technologique connaît un certain progrès qui reste pourtant timide. Cette branche est désormais intégrée au système de l'éducation nationale comme une filière de l'enseignement secondaire, accessible à partir de la 10^{ème} année⁶¹. L'objectif est d'offrir une capacitation technique et professionnelle et d'encourager la spécialisation. La branche technique comprend deux années d'études au terme desquelles l'étudiant peut accéder à une année complémentaire de

⁵⁹ L'ENG dans sa vocation originale avec comme mission la formation des fonctionnaires de l'Etat, d'ailleurs une fonction qu'elle a remplie, d'une façon plus active, dès sa création jusqu'à son association avec l'Université Publique en 2008.

⁶⁰ Il est prévu un statut particulier du formateur Décret-Règlementaire n. 14/2005, du 26 décembre.

⁶¹ Correspond au 5^{ème} dans le système éducatif français.

professionnalisation ou poursuivre des études supérieures. L'année complémentaire permet la spécialisation des étudiants à travers une formation modulaire orientée vers le marché du travail. Proposées dans plusieurs établissements de l'enseignement secondaire, lycées et écoles techniques publiques et privées, les filières techniques comprennent l'électrotechnique, l'électronique, la mécatronique, la construction civile, les arts graphiques, l'informatique de gestion, la comptabilité et l'administration.

La gestion de l'enseignement technique est assurée par le Ministère de l'Éducation nationale, et à travers l'Institut de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (IEFP), par le Ministère de la Jeunesse et du Développement des Ressources Humaines. Administrativement et financièrement autonome, l'IEFP peut mettre en œuvre des projets de formations au sein de tous les centres de formation professionnelle du Cap Vert.

Le système national de formation technique et professionnelle du Cap Vert, comme l'indique son nom, comprend deux composantes complémentaires et articulées, c'est-à-dire l'enseignement technique et la formation professionnelle, organisée en cinq niveaux dont le premier est accessible à partir de la 6^{ème} année du cycle primaire, tandis que le cinquième correspond au niveau du baccalauréat. La formation professionnelle est principalement financée par l'État avec la contribution des partenaires internationaux.

Le Régime Juridique Général de la Formation Professionnelle⁶² spécifie que les organismes de formation peuvent être publics ou privés, ce qui inclut les établissements de l'enseignement général, les centres de formation publics et privés, les syndicats, les associations patronales, les entreprises, les municipalités et les associations qui s'y rattachent, les institutions de solidarité ainsi que les associations culturelles de développement local et régional. Ces institutions proposent des programmes de perfectionnement, de reconversion et de spécialisation professionnels, selon une méthodologie de formation présentielle ou à distance.

Afin de l'adapter aux besoins des entreprises, selon l'IEFP, la formation est censée s'articuler avec les organisations des employés, les associations de jeunesse, mais aussi avec les programmes de développement social au niveau régional et local. L'État impose aux

⁶² Op. cit.

institutions de formation certains prérequis (compétences, ressources humaines, expertise technique et matériels adéquat) pour développer des actions de formation.

L'augmentation de la demande de formation associée à la prolifération des institutions de formation professionnelle, a incité l'État à établir en 2005⁶³ le Décret sur le statut des centres de formation professionnelle pour en réglementer la création, l'organisation, le fonctionnement et la gestion. Ce dispositif concerne également les unités de formation au sein des établissements de l'enseignement secondaire, accréditées⁶⁴ par l'Institut de l'emploi et de la formation professionnelle (IEFP). En outre, l'État et les municipalités peuvent créer des centres de formation dotés de la personnalité juridique, qui doivent être également accrédités par l'IEFP⁶⁵.

4. Les limites de la formation professionnelle au Cap Vert

Si l'on analyse l'appareil de formation professionnelle capverdien, on constate un certain nombre de lacunes liées au manque de coordination entre différents programmes, comme le montre l'articulation incohérente entre le plan stratégique du secteur éducatif, le plan stratégique de la formation professionnelle et le plan stratégique de l'emploi. De plus, les représentants du secteur privé, et les associations syndicales ne participent que faiblement à la planification, la gestion, l'organisation et le financement de la formation professionnelle. En dépit des nombreuses structures de formation existantes, très peu d'organismes d'accréditation ont été créés. Cela explique en partie le nombre très élevé (à hauteur de 53%) des institutions de formation technique et professionnelle partiellement spécialisées voire étrangères à leurs domaines d'enseignement.

⁶³ Décret n. 15/2005 du 26-12, qui formalise le Statut des Centres de Formation professionnelle.

⁶⁴ Le décret-réglementaire n. 18/2005, du 26 décembre définit les normes d'accréditation des organismes de formation qui souhaitent proposer des cursus et des actions de formation professionnelle.

⁶⁵ D'après le cadre juridique de la formation professionnelle, l'entité d'accréditation est « *responsable du processus de validation globale et de la reconnaissance formelle de la capacité d'une entité (...) à développer des actions de formation dans des domaines de formation où elle démontre des compétences spécifiques, des moyens, des ressources humaines, des techniques, et le matériel adéquats* ».

Mal structurée, la formation professionnelle repose sur un ensemble hétéroclite d'institutions qui ont adopté, sans aucune coordination, des contenus, des systèmes d'évaluation et des critères différents, sans parler de l'incohérence des certifications qui impliquent la disparité des compétences. On observe également un déséquilibre entre la demande et l'offre de formation car souvent cette offre de formation ne prend pas en compte les besoins du marché du travail et qu'il existe très peu de partenariats entre le secteur public et privé pour développer et financer les cursus de formation.

Au-delà d'un cadre institutionnel lacunaire, le système encourage peu l'apprentissage tout au long de la vie, en raison notamment d'une articulation déficiente entre la formation initiale et la formation continue, et de l'insuffisance des mécanismes destinés à valider les compétences et les acquis d'expérience. En ce qui concerne la gestion du système, peu d'efforts ont été fournis pour renforcer les compétences des gestionnaires et améliorer le fonctionnement des institutions de formation. De plus, la sous-utilisation des installations et des équipements affecte le déroulement des formations.

SECTION II LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATEURS

1. La professionnalisation, nouvel enjeu économique.

La professionnalisation est un terme relativement nouveau, défini selon les approches propres à plusieurs champs d'étude (sociologie des professions, politique publique, gestion des ressources humaines, et formation professionnelle).

Selon Elisabeth Noel-Hureaux (2011), professionnaliser, c'est d'abord partir de situations de travail réelles qui servent de référence pour apprendre à raisonner et à agir dans des situations complexes.



Source : Repenser la formation, Martin (2006).

Figure 3 - Les axes de la professionnalisation.

Au sens sociologique, la professionnalisation, selon Pemartin (1991), désigne la profession conquise par un groupe de praticiens à un moment donné à travers un ensemble d'éléments comprenant l'existence d'un besoin social à satisfaire, des connaissances et des savoir-faire complexes, organisés et formalisés, et des règles destinées à protéger le public dans sa relation aux professionnels et à orienter ces derniers vers l'intérêt public (c'est le rôle des codes déontologiques et des institutions qui veillent à leur respect). Dans une première approche concernant la constitution des professions, la professionnalisation est entendue comme un processus inscrit dans des luttes sociales menées par un groupe en vue de conquérir des avantages concernant le positionnement social, l'autonomie intellectuelle, et la rétributions (Martin, 2006). La professionnalisation est ainsi considérée comme un processus de construction sociale qui s'établi en confrontation et en positionnement par rapport à d'autres métiers ou professions.

Martin (2006) définit la professionnalisation comme suit : « *la professionnalisation englobe :*

- *Des contenus de plus en plus variés parce que complémentaires,*
- *Une capacité à mettre en forme l'information et à la transmettre de manière appropriée,*
- *À organiser son temps,*
- *À travailler en équipes avec des partenaires ayant des missions différentes,*
- *À assurer plusieurs fonctions sur une même ligne de production*
- *À être capable de changer de lignes de produit », (D.) Pemartin, 1999, p. 22.*

Par ailleurs, la définition politique donnée à la professionnalisation établit une relation entre la formation et le monde du travail, autrement dit entre le système éducatif et l'amélioration de l'employabilité. Ainsi, dans le cadre des politiques publiques de la formation, la professionnalisation est le processus qui vise à mieux articuler la formation et l'emploi pour préparer les jeunes à une activité professionnelle. À titre d'exemple, la professionnalisation en médecine consiste à organiser, au-delà des cours théoriques, des stages hospitaliers au terme desquels l'étudiant doit acquérir une certaine expérience professionnelle. Il est en effet aussi important de maîtriser les connaissances théoriques que d'apprendre à les appliquer en situation. Thierry Ardouin⁶⁶ (2008), rejoint cette définition en mettant en avant la dimension pédagogique de la professionnalisation, qui doit, selon lui, rapprocher la formation du monde du travail.

Dans son analyse de la notion de professionnalisation, (Demazière, 2009, p. 85) tente de cerner les "*mouvements diversifiés, ambigus et contradictoires de la transformation des activités professionnelles* ». Il en identifie plusieurs étapes dans ce processus tels que « *l'émergence, l'identification, la délimitation, la catégorisation, la légitimation, l'invalidation, l'érosion, la segmentation, la destruction et la disparition (...)* ». Pour expliquer ce qu'il entend par la problématique de la professionnalisation, cet auteur lui attribue quatre dimensions.

D'après cet auteur, elle répond d'abord à des considérations politiques ou administratives, c'est-à-dire "*qu'elle est définie par l'objectif de développement de nouvelles*

⁶⁶ Op. cit.

activités, dont l'utilité une fois reconnue, (...), se transformeraient finalement en emplois" (p. 85).

Ensuite, la professionnalisation prend une dimension « *culturelle ou identitaire* », et peut à ce titre être mobilisée dans le contexte de l'activité professionnelle et dans le cadre de la carrière » (Demazière, 2009, p. 86). Ainsi, se professionnaliser revient à accumuler des expériences professionnelles, et à enrichir les savoirs acquis pour maîtriser les tâches-clés d'un métier.

Enfin, la professionnalisation répond à des besoins de gestion pour permettre aux responsables d'encadrer leurs employés.

Dans le nouveau contexte économique caractérisé par une demande croissante de professionnalisation, Le Boterf, (2005) avance plusieurs facteurs à l'origine de cette nouvelle orientation :

- **Le besoin de confiance**, qui pousse les organisations à mettre en place des procédures et des dispositifs automatisés en vue d'améliorer la qualité, le respect des délais, et la maîtrise de la sécurité. Instaurer la confiance entre les clients et les professionnels devient donc progressivement l'une des préoccupations majeures des entreprises. Exercer un métier, c'est en effet, détenir et pouvoir mettre en œuvre un savoir-faire, une expertise. Comme l'écrit Le Boterf « *les ordres professionnels (ordre des avocats, ordre des médecins, ordre des architectes...) produisent des règlements et des normes dont l'une des finalités est bien de donner confiance aux clients ou aux patients. Ils permettent à ceux-ci de pouvoir se confier à des professionnels* », Le boterf , 2003, p. 26. À titre d'exemple, la profession de formateur ne se limite plus simplement à la diffusion du savoir, mais elle présente désormais des situations d'apprentissage complexes. Dans ce cadre, le formateur doit adopter une approche critique par rapport à ses propres pratiques, savoir formaliser ses méthodes, pouvoir choisir et élaborer ses stratégies pédagogiques et résoudre les problèmes liés à des situations inattendues ;
- **L'accroissement de la complexité et de l'inédit** du fait de changements permanents dans le monde du travail, des nouvelles configurations organisationnelles, et de situations inédites, complexes et évolutives qui requièrent des capacités solides d'initiative, de réaction, de négociation, d'adaptation et d'arbitrage ;

- **L'employabilité**, entendue comme la capacité du salarié à construire des combinaisons de ressources pertinentes (savoir, savoir-faire, raisonnement, etc.), adaptées à de nouveaux emplois ou à de nouvelles situations de travail : on peut entendre cette exigence comme une responsabilité des employeurs vis-à-vis les employés. Alors qu'il est de plus en plus question de *carrières nomades*, la mobilité professionnelle aujourd'hui n'est plus envisagée uniquement dans une perspective de promotion, mais aussi d'acquisition de nouvelles expériences dans divers contextes de travail pour construire des compétences variées ;
- **La nécessité d'impliquer davantage des professionnelles aux compétences élevées ;**
- **La fragilité des tissus professionnels**, qui entrave le processus de professionnalisation des employés, et notamment des groupes qui envisagent de conquérir un statut personnel. En effet, l'analyse des situations de travail montre la nécessité, pour un salarié, de pouvoir se référer aux normes et aux règles de son milieu professionnel afin de construire avec confiance ses propres pratiques. Il s'agit de développer des compétences propres à chaque métier par l'interaction, au sein du corps professionnel, avec des praticiens plus expérimentés.

Pour organiser des situations de professionnalisation, Martin (2006) propose un processus en quatre étapes :

- Identifier et décrire les situations de professionnalisation qui, d'après Le Boterf, (2005) comportent plusieurs éléments comme les diplômes, les savoirs de référence les résultats attendus, les pratiques, et les collaborations à mettre en œuvre.
- Tracer le parcours d'un individu à partir des situations de travail et d'apprentissage potentiel ;
- Concevoir des situations de travail réellement formatrices, où la personne découvre de nouvelles ressources ou mobilise celles qu'elle a déjà acquises.
- "*analyser la situation*" pour évaluer la capacité du salarié à agir avec pertinence, ce qui, comme l'affirme Philippe Meirieu⁶⁷ lui permet d'articuler "*une famille de problèmes et un programme de traitement*"⁶⁸. À partir d'études relatives à la sociologie des

⁶⁷ Cité par (Martin, 2006).

⁶⁸ Idem.

professions Vincent Lang (1999)⁶⁹ qui a analysé le cas des enseignants, avance que l'emploi du mot professionnalisation peut prendre plusieurs dimensions. En effet, cette notion « renvoie au développement de compétences méthodologiques, relationnelles et communicationnelles »; « elle constitue une réponse à la nécessité de développer un nouveau métier, et une nouvelle culture professionnelle, dans un contexte d'évolution rapide »; « elle est aussi pensée comme le moyen d'une revalorisation sociale". Dans ce sens, la professionnalisation valorise le processus d'émergence de compétences spécifiques à une profession, et leur reconnaissance par la société

Certains auteurs (Corteel & Pelisse , 2009) préfèrent élargir l'approche des processus de professionnalisation pour essayer d'intégrer la dimension collective, et d'identifier notamment les difficultés rencontrées par les groupes professionnels, que nous qualifions « d'émergents », (non établis) dans leur construction identitaire.

Des études réalisées par Bessières, (2009) concernant la professionnalisation des « *communicateurs publics* » montre que le système de recrutement de ces professionnels dans l'administration les uns sont recrutés par concours et les autres à travers d'autres procédures, ce qui fragilise le groupe professionnel en cours de constitution.

La théorisation du concept de professionnalisation identifie de nouveaux objectifs pour la formation professionnelle. Selon Sorel & Wittorski (2005), « *les pratiques des formations qui ont pour objectif d'accompagner et de structurer des changements organisationnels et se faisant – (de développer des compétences des salariés* », (Sorel & Wittorski, 2005, p. 20). Cela traduit donc la volonté d'améliorer les activités professionnelles et « d'articuler » voire « réconcilier » les deux espaces apparemment disjoints : le travail et la formation. L'auteur va plus loin en évoquant des objectifs implicites et explicites de la professionnalisation, qui présente deux aspects : d'un côté l'intention de faire prévaloir, au niveau de l'organisation, une logique des compétences (par souci d'accompagner les évolutions du travail et de repositionner le pouvoir dans les organisations) et de privilégier de l'autre côté une logique de qualification au niveau des acteurs (pour faire reconnaître les professionnalités à l'initiative des salariés dans les organisations).

⁶⁹ Cité par Emmanuelle Leclercq et Daniel Niclot (2009).

Lorsqu'on on parle de professionnalisation, trois typologies relatives aux employés, aux activités et aux organisations doivent être mises en perspective selon (Wittorski, 2008). Dans son analyse, « la professionnalisation des individus correspond au processus de développement de la professionnalité, soit par la formation soit par le travail », et relève plus exactement :

- *D'une intention (au niveau de l'organisation) de « mettre en mouvement » des sujets dans les systèmes du travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ;*

- *D'un processus (au niveau de l'individu ou du groupe) de développer des « process d'action » entendus comme la façon d'agir d'un individu dans une situation où on lui attribue une compétence, reconnue par l'organisation ;*

- *D'un processus de transaction (au niveau de l'individu et de l'organisation) en vue d'attribuer une professionnalité⁷⁰ à l'individu à partir des 'process d'action' développés.*

La professionnalisation des individus comporte ainsi un double enjeu relatif à la mise en reconnaissance par le sujet, mais aussi à une reconnaissance sociale.

Lorsqu'il s'agit de la professionnalisation des activités, le processus engagé s'apparente à la formalisation, souvent par un groupe d'acteurs aspirant à fonder une profession, de savoirs professionnels (référentiel et processus d'action) décrivant des pratiques validées par ce groupe comme étant légitimes par rapport à l'exercice de cette activité (il s'agit de construire le système d'expertise d'une nouvelle profession). Enfin la professionnalisation des organisations, consiste selon Wittorski (2005), à « *construire les repères d'exercice du métier, repères qui serviront tout autant à l'interne pour organiser les activités, qu'à l'externe pour communiquer l'expertise de l'organisation ; ces repères, là encore, remplissent une fonction identitaire, à la*

⁷⁰ La professionnalité renvoie pour cet auteur aux compétences, capacités, savoirs, connaissances détenues par un individu et reconnues par une organisation à ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un « vrai » professionnel. Un autre mot associé la professionnalisation et professionnalité est le professionnalisme indissociable pour la compréhension de la notion de professionnalisation. Le professionnalisme relève de l'efficacité dans la mise en œuvre de la professionnalité : il dépend de critères d'évaluation sociale et éthique émanant des contextes organisationnels.

fois « pour soi » - l'organisation que j'entends être – et « pour autrui », Sorel (M.) & Wittorski (R.), (2005).

La professionnalisation des organisations, selon ces auteurs, correspond au « *processus de formalisation par les collectifs composant une organisation, de règles d'action et de gestion qui vont faire l'objet d'un codage et d'une mémorisation de manière à constituer un « patrimoine » d'expériences communes* », Sorel (M.) & Wittorski (R.), 2005, p. 254.

Selon d'autres approches, notamment celles de Jobert, (1989, p.26), la construction d'une profession s'articule autour « *d'une rhétorique à trois termes : le besoin, le savoir et l'éthique* ». Afin qu'une profession émerge, il faut qu'il existe d'abord un besoin social à satisfaire. Ensuite, s'impose la nécessité de disposer d'un ensemble de connaissances et de savoir-faire complexes, organisés et formalisés de façon à être transmissibles, et suffisamment objectifs . Chapoulie (1973) avait déjà abordé l'importance de l'éthique dans l'exercice des professions libérales car celle-ci est supposé protéger l'intérêt du public face aux intérêts du praticien.

La professionnalisation des formateurs s'inscrit ainsi dans la revendication d'une identité professionnelle et d'un statut social.

Corrélée au concept plus large de professionnalisation, la professionnalité peut être définie comme l'ensemble des compétences caractérisant généralement les membres d'un groupe professionnel à un moment donné.

Certains auteurs considèrent que la professionnalité résulte du lien socialement construit entre trois phénomènes qui sont eux-mêmes des constructions sociales. Le premier comprend les qualités ou les propriétés physiques, psychiques, et sociales des individus (comme les savoirs et les savoir-faire de tous types, formels, implicites, pratiques ou théoriques, garanties ou non par les diplômes, conscients ou inconscients, et liés au maniement de la matière, de la nature, des outils, des machines, des signes, des hommes et des organisations. Ces ressources, acquises ou conquises par l'expérience, sont de nature cognitive, affective, relationnelle...). La professionnalité découle ensuite des exigences liées à des situations de travail ou à des postes, c'est-à-dire des prérequis définis par les employeurs, le marché du travail, les organisations et les besoins sociaux pour accomplir des tâches. Enfin, le troisième phénomène concerne la reconnaissance sociale, sous forme de rétribution matérielle ou symbolique de l'adéquation des

caractéristiques personnelles avec les prérequis des situations professionnelles à maîtriser. Cependant, cette reconnaissance sociale ne se produit pas sans un travail stratégique, symbolique et rhétorique mené par les groupes professionnels, ce qui renvoie au rôle des organisations en tant qu'acteurs collectifs.

Altet (1992)⁷¹, en s'intéressant à la professionnalisation des individus, définit la professionnalisation comme étant l' « *ensemble des actions qui transforment un individu en professionnel apte à tenir un rôle dans des configurations professionnelles complexes* ». Le professionnel est entendu comme « *une personne dotée de compétences spécifiques, spécialisées, qui reposent sur une base de savoirs relationnels, reconnu, venant de la science ou issus des pratiques* ».

L'articulation entre les caractéristiques des individus, l'ensemble des tâches à accomplir et les modes de reconnaissance définit plusieurs formes d'échanges sociaux autour du travail, qui orientent, les modes de professionnalisation possibles, y compris dans les cas où les compétences non formelles sont très importantes. Cet auteur défend, en effet, la diversité du processus de professionnalisation dont les modalités qualitativement différentes, paraissent, selon (Dubar, Tripier, 1998), également attrayants et « efficaces » en ce qu'ils parviennent réellement à influencer le statut du groupe, à lui assurer une autonomie professionnelle, à le protéger, et à produire des tactiques qui « réussissent ». Plusieurs échelles de professionnalisation peuvent donc être construites autour de modèles diversifiés.

En somme, la professionnalisation s'impose comme une thématique d'actualité, qui fait l'objet d'études théoriques (on trouve de nombreuses recherches et de colloques sur ce sujet), et d'initiatives pratiques mises en œuvre par différents acteurs afin de gérer (générer) des activités, et revendiquer un statut dans la structure des professions. Dans ce cadre, la notion de parcours semble intéressante et pertinente, car elle évoque une professionnalisation et un accès à la professionnalité qui ne s'élaborent pas sans détours, sans heurts, sans inflexions. Certains auteurs parlent d'ailleurs de parcours de professionnalisation (Rosotte et Jacques Bonnet, (2006).

⁷¹ Cité par Jacques Fraise.

2. Les caractéristiques du groupe des formateurs

2.1 Définition du groupe professionnel

Demailly (1981) entend la professionnalisation comme le processus qui transforme un ensemble d'individus à la fois en un groupe spécialisé dans la division du travail et en un acteur collectif. Le terme « groupe spécialisé », d'après l'auteur, s'inscrit dans un échange social et économique autour du travail et de l'acquisition de compétences spécifiques. Le terme « acteur collectif » implique quant à lui le développement d'une autonomie et d'une solidarité qui renvoient à des capacités d'action, au pouvoir professionnel et à la capacité de se protéger (des profanes, des usagers, des clients, des concurrents, des partenaires de travail...).

À partir de ces deux notions, elle définit le *groupe professionnel* comme un ensemble d'individus occupant objectivement des places semblables dans la division technique et sociale du travail. Un groupe professionnel revêt, pour ses membres, une existence subjective plus ou moins présente, et dispose d'une organisation interne et de capacités d'intervention externes plus ou moins fortes, sur la base de principes de structuration divers.

D'après les principaux travaux de la sociologie française, trois critères clés caractérisent les groupes professionnels :

- Une place similaire et relativement stable dans la division du travail, de façon extra organisationnelle et extraterritoriale, ce qui transcende les limites des organisations productives et celles des territoires, et définit la spécificité du « professionnel » dans son champ d'action par rapport à d'autres domaines ;
- Une existence spécifique et collective subjective ;
- Une certaine capacité spécifique et collective d'intervention dans le champ social.

Dans la littérature française, l'absence de l'un des trois critères peut être considérée comme un signe de non construction. Certains auteurs mentionnent d'autres critères comme par exemple, la relation avec le client.

Les auteurs fonctionnalistes, montrent la présence de nouveaux critères comme études supérieures longues et la présence d'organisations professionnelles autonomes dans la

consolidation de groupes professionnels. Au fondement de toute profession, ces éléments contribuent à la dynamisation de groupes professionnels et contribuent aussi à la professionnalisation. Les auteurs sont consensuels à affirmer que les associations professionnelles remplissent un rôle de revendication, de représentation, et de socialisation professionnelle et de renforcement de leurs positions auprès des autorités de l'éducation et de la formation.

Les évolutions récentes témoignent d'une réalisation partielle de l'idéal type structuro-fonctionnaliste du statut professionnel (Paradeise, 1988), lorsque ce dernier est appréhendé à travers de critères relatifs à la formation, à la socialisation professionnelle, aux compétences, à l'éthique ou à l'autocontrôle par les pairs.

2.2 L'identité des formateurs

L'identité est un mouvement permanent, si elle n'est jamais donnée, jamais immédiatement visible, elle peut se nourrir de ses multiples racines Gravé, (2002).

Contrairement au concept d'identité et d'appartenance présenté par (Gravé, 2002) à partir des questions « *qui suis-je ?* » et « *qui suis-je par rapport aux autres, qui sont les autres par rapport à moi ?* », (p. 3). Zarifian, (2001) place son analyse non pas au niveau de l'être mais du devenir, en avançant que l'identité se définit par rapport à la question « *qu'est-ce que je deviens ?* ». Selon lui, « *si je peux dire que je m'appartiens, c'est dans la conduite de ce devenir, en tension permanente entre un passé (mais présent dans la totalité de ma mémoire) et un futur encore à venir (mais présent dans les anticipations que je fais de l'avenir...)* ».

En tant qu'acteur, chacun possède une certaine « *définition de la situation* » dans laquelle il vit. Dubar, C. (2010) prend en considération ce fait pour montrer comment l'individu se définit lui-même et définit « les autres ». Sa conception de l'identité repose donc sur un argument qui implique des intérêts et des valeurs, des positions et des prises de positions. En effet, selon lui, chacun se définit en fonction d'une trajectoire aussi bien personnelle que sociale, car l'identité est reliée à des formes d'identification personnelle, socialement identifiables.

Dans son processus de constitution, l'identité d'un groupe professionnel repose sur deux éléments complémentaires : les représentations qu'ont les autres des fonctions émergentes du groupe et les représentations du groupe lui-même concernant sa propre profession. Selon Dubar, (2010) qui écrit « *je ne sais jamais qui je suis que dans le regard d'autrui* », cette « *identité pour soi* » et « *l'identité pour autrui* » sont indissociables, car l'identité se construit progressivement grâce à l'ensemble des interactions sociales liées aux différents contextes traversés par l'individu.

D'ailleurs, l'identité correspond à l'identification des ressemblances et d'éléments distinctifs qui caractérisent un individu par rapport aux autres. À ce propos, Allouche-Benayoun, (2000), adopte une approche négative, ainsi, selon lui, « *les formateurs, quelle que soit leur place professionnelle, se définissent d'abord par ce qu'ils ne sont pas : en priorité, ils se revendiquent comme non-enseignants, (...), non-animateurs, non-éducateurs, non-assistants sociaux* » (p. 115). Ils adoptent, en revanche, les références négatives, les valeurs, les normes et les conduites de groupes proches.

Cela nous conduit à aborder le terme de *formateur* qui, parmi les nombreuses dénominations existantes comme agent ou professionnel de la formation, s'impose dans le vocabulaire courant pour désigner « *toute personne ayant comme rôle d'animer, de guider, et de conseiller l'adulte dans son processus de formation continue* ». Cette définition met en avant deux aspects essentiels du métier de formateur : il assure des formations continues et s'adresse à un public adulte. Cette dénomination exclut donc les enseignants de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur quand ils s'adressent à des élèves en formation initiale. Le terme « formateur » implique également des fonctions de "*directeur de formation, de coordonnateur de formation, d'agent de formation ou des relations professionnelles, de professeur, d'instructeurs...*» (Legendre, 2006)⁷².

Au Cap Vert, on utilise généralement le terme formateurs dans le sens que lui donne le décret-législatif n. 14/5005 du 26 décembre intitulé *le Statut des formateurs*. Ce statut est

⁷² Définition selon le dictionnaire actuel de l'éducation de Roland Legendre (2006).

attribué indistinctement au personnel qui, « *de façon permanente ou occasionnelle, forme des employés dans des cours et/ou des actions de formation officiellement reconnus* ».

Allouche-Benayoun, (2000), structure la profession de formateur autour de trois fonctions. Il s'agit *tout d'abord d'un métier fondé sur le développement personnel* : le formateur est considéré comme un « accompagnateur », un « guide », facilitant la compréhension et l'ouverture au monde. La formation joue donc un rôle de socialisation et d'initiation. La formation repose ensuite *sur la relation* : le formateur se perçoit comme un spécialiste des relations humaines et de la communication. Enfin, elle est conçue dans une perspective de *changement* pour aider les jeunes à s'adapter aux mutations du monde du travail.

Cependant les formateurs d'adultes constituent un groupe difficile à cerner et à caractériser, tant les actions de formation sont nombreuses et diversifiées. Les données relatives à cette catégorie sont à la fois imprécises et floues, ce qui est en partie dû à la multiplicité des actions de formation, à la mobilité des formateurs, mais aussi à la question de la reconnaissance de leur statut. Au sein du groupe des enseignants, les formateurs constituent en effet une catégorie particulière, hétérogène et marginale, toujours soupçonnée de manquer d'expertise. Peu représenté par leurs propres associations, les formateurs sont des professionnels à la professionnalisation problématique (Larchet & Péliasse , 2009) en dépit de leur rôle déterminant dans la régulation des mécanismes de formation. C'est en prenant en compte ces lacunes que devront être abordées les questions sur la formation, les instances représentatives, le sentiment d'appartenance, comme autant d'indices de professionnalisation inséparables de l'existence d'une entité professionnelle.

2.3 Les profils des formateurs

La formation professionnelle couvre un large éventail de domaines d'activités, et ne se limite plus seulement à la didactique professionnelle, à l'évaluation et à l'animation, autrement dit à l'ingénierie pédagogique. Fablet, (2001) constate, en effet, la complexification de la formation, qui exige la connaissance du langage et des pratiques essentielles pour être un interlocuteur compétent dans les nombreux partenariats engagés avec différents acteurs. Cette évolution est accompagnée par l'élargissement des compétences individuelles et collectives des formateurs pour aboutir à une polyvalence de plus en plus grande. D'après ce même auteur, la prise en considération dans les années 1990 des problématiques d'orientation, de bilan, de

développement local, et d'insertion économique, sociale et professionnelle a élargi les compétences du formateur à l'organisation, à la gestion et à l'administration. Du management pédagogique à l'ingénierie, de la lutte contre l'illettrisme à l'accompagnement de l'autoformation, les compétences attendues du formateur aujourd'hui se démultiplient bien au-delà des figures traditionnelles de transmission et d'animation de stages. Désormais, le formateur est considéré comme un « facilitateur », un accompagnateur, un coach, termes qui indiquent à quel point sa mission a changé.

En dépit de l'hétérogénéité manifeste du groupe des formateurs, certaines études ont néanmoins permis d'en identifier les quelques figures professionnelles principales (Leclercq & Niclot, 2009). On trouve d'abord des formateurs spécialisés en formation de base pour des publics peu éduqués voire illettrés ; ce groupe est caractérisé par une grande diversité de profils tant au niveau des diplômes d'accès, que de l'âge et des origines familiales. On distingue par ailleurs les formateurs qui interviennent au sein des entreprises pour adapter le personnel aux évolutions techniques, et les formateurs des enseignants qui exercent dans différents lieux de formation. Selon Leplay (2005), Fretigne et Lescure (2007), on peut également mentionner les formateurs qui travaillent dans le domaine social et les formateurs consultants.

Une autre étude conduite dans les pays européens montre plusieurs cas de figures concernant les formateurs. On note en effet un nombre croissant de « formateurs » qui ne réalisent jamais de formation, en revanche de plus en plus de personnes « profanes » exercent le métier de formateur de façon temporaire ou à temps partiel, aussi bien dans les entreprises que dans les centres de formation. On observe également la professionnalisation progressive des « tâches » périphériques à la formation. Cette étude montre donc que le monde de la formation s'ouvre de plus en plus aux « non-formateurs ».

Noel-Hureaux, (2011) qui a étudié le cas des formateurs en soins infirmiers, montre que la majorité d'entre eux ne possèdent pas de compétences suffisantes en pédagogie et en gestion. À quelques exceptions près, écrit-elle, que les entreprises et les instituts de formation ne sont pas sensibilisés aux rôles en pleine évolution des formateurs.

Pour faire face à l'évolution de la formation, une étude réalisée par Eurotrainer Consortium sur les formateurs en entreprise met en relief trois niveaux de compétences, considérés comme pertinents :

- Les compétences professionnelles qui permettent aux formateurs de transmettre les habiletés relatives à la pratique du travail, et les compétences professionnelles basiques et techniques ;

- Les compétences pédagogiques et sociales qui visent à faciliter les processus didactiques et le travail des jeunes et des collègues, en encourageant notamment la fonction d'intégration de la formation, le mentorat, les éléments de l'apprentissage organisationnel et le transfert efficace des connaissances ;

- Les compétences de gestion pour appuyer les processus de formation communément qualifiés de « *secondaires* », incluant le contrôle de qualité, la gestion de projet, la coopération avec les différents services d'autres établissements, etc.

Le Boterf, (2005) pour sa part, insiste sur la nécessaire adéquation des compétences du formateur aux quatre postures éducatives qui consistent à « diriger » (c'est-à-dire « enseigner »), à « suivre » (ce qui est convenu de manière contractuelle avec les stagiaires), à « animer » (organiser le groupe et en réguler la dynamique), et à « accompagner » (accueillir, écouter, aider à clarifier les projets personnels, à les adapter en fonction des phases de la formation, à les expliciter, et à les justifier devant).

Comme l'écrit Wittorski (2005), il s'agit donc de réfléchir constamment sur l'action. Cependant, la représentation du travail ou de l'emploi comme les apports antérieurs à la formation génèrent des comportements spécifiques engendrés par l'individu, l'institution et le formateur lui-même.

Perrenoud (1999) insiste sur l'importance des « *déterminants institutionnels* » pris en amont qui échappent au formateurs (temps, espace, organisation, modalités pédagogiques).

Pour Ardoino (1990) il est nécessaire réfléchir à la posture en termes de pouvoir (institutionnel, sur les valeurs, de la connaissance), pour avoir les repères nécessaires à l'intelligibilité des pratiques.

Les mutations de la formation modifient également le statut du salarié qui de « *formé* » devient aujourd'hui « apprenant », terme qui dénote un rôle plus actif dans la relation pédagogique ; il ne s'agit plus d'apprendre de façon passive mais de s'approprier des

connaissances, des habiletés, et des attitudes nouvelles en développant une attitude d'apprenance.

2.4 Le statut des formateurs

Dans l'étude citée plus haut, Eurotrainer Consortium (2008) présente plusieurs éléments d'analyse concernant leur situation :

- La valeur et l'investissement accordés à la formation par une entreprise ne dépendent pas seulement des tendances nationales de formation, des cadres juridiques de l'enseignement et des politiques de l'emploi, mais aussi en grande partie de l'évolution des marchés du travail et de l'économie. Lorsqu'une entreprise considère la formation comme essentielle, les formateurs « *gagnent une nouvelle reconnaissance, leur travail étant alors mis en avant, et leur contribution valorisée* », ce qui favorise « *un perfectionnement professionnel continu* », Eurotrainer Consortium (2008), p. 4;

- Le statut du formateur, fortement déterminé par le facteur organisationnel de la formation, dépend de son milieu de travail. La réputation et les responsabilités des formateurs varient considérablement selon leur situation géographique et la valeur relative accordée aux qualifications et aux programmes offerts ;

- Les pays qui valorisent la formation professionnelle, et reconnaissent le statut social des travailleurs qualifiés et leur parcours professionnel, favorisent davantage la position professionnelle des formateurs. Néanmoins, on remarque que les programmes de formation destinés aux jeunes faiblement qualifiés et financés par le gouvernement sont généralement perçus comme étant de qualité inférieure ce qui s'accompagne souvent d'une dévalorisation de la position des formateurs dans la société.

- La plupart des pays étudiés ne reconnaissent pas à la grande majorité des formateurs une identité distincte par rapport à leurs fonctions et à leur groupe professionnel ;

- En matière de qualifications et de compétences, on observe que le formateur n'est pas tenu, dans la majorité des pays étudiés, de posséder des qualifications et des certifications particulières en formation, à condition d'être un travailleur qualifié ayant acquis une bonne expérience de travail.

Du fait de l'absence de réglementations spécifiques relatives au statut des formateurs au Cap Vert, il existe, pour les désigner, une diversité d'appellations telles que vacataire, animateur, formateur occasionnel, ou intervenant en formation. La législation capverdienne leur attribue le statut de travailleur indépendant ou de salarié. Il appartient au formateur de définir son propre statut en accord, toutefois, avec son employeur et conformément à la politique éducative et à la législation en vigueur. En somme, le statut des formateurs dépend des besoins des parties impliquées et des contraintes liées à l'exécution de la prestation exigée.

Les formateurs indépendants, libres de toute contrainte juridique vis-à-vis d'un employeur, exercent leur activité de façon autonome en matière de contenu et de méthodes pédagogiques. En contrepartie, ils sont contraints de faire face à certains frais pour financer leur activité (prospection, achat de documents, de matériel), frais qui ne sont pas toujours couverts par les recettes escomptées. Les formateurs salariés sont en revanche liés par leur contrat aux conditions que leur imposent son employeur. En outre, les formateurs peuvent intervenir dans les entreprises, l'administration publique ou les organismes de formation. C'est pourquoi l'attribution du statut de travailleur indépendant ou de salarié implique certaines particularités. Ainsi, lorsque les formateurs travaillent en entreprise ou dans l'administration, ils peuvent prétendre :

- Au statut de salarié permanent, chargé d'une activité de formation, à titre principal, accessoire ou occasionnel. Dans ce cas le formateur est titulaire d'un contrat de travail à durée indéterminée ;

- Au statut de salarié sous contrat à durée déterminée ou de travailleur indépendant, en tant que formateur occasionnel auquel l'entreprise fait appel pour des besoins ponctuels.

Cependant, cette classification ne couvre pas toutes les réalités du métier de formateur. Comme le souligne Centre Info (2006),

« D'un organisme à l'autre, l'intitulé d'un même emploi peut recouvrir des activités différentes. Inversement, deux dénominations différentes peuvent correspondre aux mêmes tâches ». D'ailleurs, « les fonctions de la formation ne s'exercent pas toujours à titre permanent et ne constituent pas des emplois au sens strict du terme : nombreux sont les formateurs 'occasionnels' qui ont une activité principale autre que la formation ; de la même façon, dans les petites et les moyennes

entreprises, les personnes qui gèrent la formation exercent d'autres activités (Centre Info, 2006 p. 37».

Le métier de formateur se révèle donc comme une combinaison variable d'activités en fonction du contexte organisationnel.

3. La formation des formateurs

Nous distinguerons deux groupes : les enseignants et les formateurs.

Les enseignants de leur côté participent dans la formation générale des élèves dans l'enseignement de base et secondaire et suivent des formations supérieures spécifiques et ont un statut spécifique. De leur côté les formateurs suivent des parcours différents dans le cadre de leur activité professionnelle, un statut propre et une formation universitaire générale suivie d'une formation de nature pédagogique complémentaire.

Donc, ce sont deux types de personnel différents qui directement ou indirectement participent avec des niveaux de participation différents, c'est clair, à la formation des cadres de l'Administration publique.

3.1 La formation des enseignants

Le Statut du personnel enseignant ⁷³au Cap Vert leur permet de participer au fonctionnement du système éducatif dans son ensemble, y compris l'orientation et l'innovation pédagogiques des établissements. C'est pourquoi, la formation continue de ce groupe vise une meilleure « *articulation entre les besoins organisationnels et les besoins sociaux* ». Il est par ailleurs primordial de souligner qu'au Cap Vert, le système de formation professionnelle et le système éducatif constituent un ensemble indissociable. Alors que le secteur de l'enseignement général a connu de nombreuses réformes, la formation professionnelle, domaine considéré comme secondaire, a été peu développée. Comme alternative aux formateurs, les enseignants,

⁷³ Le statut du personnel enseignant du 2004 (décret-législatif n.2 de 2004) actualisé en 2015 par le décret-législatif n. 69/2015. Ce statut prévoit les mécanismes de promotion et évolution professionnelle des enseignants de l'enseignement de base et du secondaire ainsi que les enseignants de l'enseignement technique.

dont on a renforcé les compétences, participent activement à la formation, notamment dans les lycées techniques. Ceux-ci, en bénéficient d'un statut reconnu au sein de l'administration publique, jouent, en effet, un rôle très important de socialisation professionnelle.

La Loi de base du système éducatif (LBSE, 2010) impose à l'État l'obligation de développer et de diversifier la formation, d'assurer l'actualisation et le perfectionnement des connaissances et de favoriser la mobilité professionnelle des enseignants. Toutefois, cette législation limite la formation aux *institutions spécifiques* (aux institutions de l'enseignement supérieur quand il s'agit de l'enseignement secondaire) en précisant que « *la formation continue est de l'initiative des institutions responsables de la formation initiale, des enseignants eux-mêmes et des structures représentatives* » (Art. 75, n. 3).

La LBSE⁷⁴ (2010) encadre tant la formation initiale que la formation continue, dont les fonctions diffèrent à plusieurs niveaux. Selon cette loi, « *la formation initiale doit être intégrée soit dans les plans scientifiques, techniques et pédagogiques, soit à l'articulation théorique pratique* », tandis que « *la formation continue des enseignants doit permettre l'approfondissement et l'actualisation des connaissances et des compétences professionnelles* », (Art. 75, n. 2). En outre, l'objectif commun de ces deux axes d'enseignement consiste à constamment adapter les enseignants « *aux évolutions pédagogiques, scientifiques et technologiques, ainsi qu'aux transformations sociales et culturelles* ». À cette fin, « *les méthodes et les contenus de la formation devront être en rénovation permanente* ». Au-delà de cette législation, les Délégations régionales du Ministère de l'Éducation sont chargées, par le décret qui en régleme les actions, d'aider à la formation en cours de service⁷⁵ et à la formation permanente du personnel enseignant et non enseignant .

Le système de formation des enseignants s'organise autour de deux modèles institutionnels : les instituts pédagogiques (IP) d'une part, et les instituts et les centres de formation d'autre part. Les instituts pédagogiques nationaux destinés aux enseignants de l'éducation de base, et l'Institut supérieur de l'éducation (ISE) consacré aux enseignants du cycle secondaire, offrent un formation académique et pédagogique. Les IP, établis dans l'île de São Vicente et de Santiago, jouissent de l'autonomie administrative, financière et pédagogique,

⁷⁴ Lei de base do sistema educativo, 2010 - (Loi d'Orientation du Cap Vert).

⁷⁵ Formation sur le tas.

tandis que la gestion dépend d'un président nommé par le ministre de l'Éducation. L'ISE offre par ailleurs le diplôme de maîtrise dans plusieurs domaines.

De leur côté, les centres et les instituts de formation couvrent les domaines des sciences de la mer, des sciences économiques, de l'administration et de la santé. Le Centre de Formation des Enseignants de l'Enseignement Secondaire (CFEES), (actuel ISE) créé en 1979, assure la préparation scientifique, psychopédagogique et didactique des enseignants du cycle secondaire. Le CFEES a longtemps proposé le diplôme de *Bacharelato*⁷⁶ qui certifie un cursus en trois (après la fin des études secondaires) dont la dernière année est dédiée aux stages pédagogiques dans les lycées, aux séminaires scientifiques et à l'élaboration d'un mémoire pédagogique.

Parallèlement au système national, de nombreux cadres du corps enseignant ont suivi des formations dans des universités étrangères. En dépit de leurs spécialisations multiples, la majorité d'entre eux n'ont pas bénéficié de formations pédagogiques.

Cependant, si la formation des enseignants est considérée comme essentielle à une mise en œuvre réussie de la politique éducative, elle présente de nombreuses lacunes. En réalité, les instituts pédagogiques nationaux présentent des compétences trop limitées pour répondre à tous les besoins de la formation pédagogique. Alors que le secteur souffre d'une insuffisance pénalisante d'actions de formation, les deux Instituts pédagogiques de Praia et de Mindelo montrent quant à eux de nombreuses faiblesses, notamment en ce qui concerne la formation pédagogique continue.

En effet, Le Statut du personnel enseignant (2004) indique que le concours est la procédure de sélection « *normale et obligatoire* » du personnel enseignant. Ce concours est ouvert à tous les individus qui possèdent une aptitude professionnelle pour enseigner. Cependant, le système permet « *quand la satisfaction des nécessités du système éducatif l'exige* », le recrutement de personnes n'ayant pas la qualification professionnelle pour exercer la fonction d'enseignant voire même aucune formation professionnelle ». (Art. 10). De ce fait, le Ministère de l'Éducation a été longtemps contraint de recruter de jeunes bacheliers, et en dépit des dispositions légales prévoyant des schémas d'intégration professionnelle, le suivi et

⁷⁶ Bacharelato correspond au diplôme de niveau bac + 3

la formation de ces jeunes restent défailants. Ces lacunes sont d'une proportion telle que toute tentative d'améliorer la qualité d'enseignement s'est souvent soldé par un échec.

Dans un domaine où l'hétérogénéité des cursus est la règle, aucun diplôme n'est exigé au Cap Vert pour exercer le métier de formateur, que ce soit en entreprise ou dans les organismes de formation. À partir de 2008 des formations *à la carte* de quelques heures, ont été organisées par l'IEFP⁷⁷, et plus tard d'autres formations de la même nature destinées aux formateurs ont été organisées par l'IEFP à Praia. L'IEFP, qui centralise les informations relatives aux formateurs (à travers la « *bolsa de formadores do IEFP* », une liste de formateurs), offre une « *formation de formateurs* » d'environ 40 heures dont le contenu est uniquement pédagogie, mais qui n'est toutefois pas indispensable à l'exercice du métier. En ce qui concerne la formation permanente, aucune obligation légale ou institutionnelle n'est imposée aux personnes qui s'orientent vers ce métier, et dont le sens d'appartenance au groupe des formateurs reste interrogeable. En dépit de son importance reconnue pour tous, pendant longtemps on ne trouvait paradoxalement aucune offre de formation spécialisée destinée aux formateurs et aux animateurs des actions de formation.

En outre, on constate un manque de coordination entre la formation initiale et la formation continue destinées au personnel enseignant. D'ailleurs, le système n'offre qu'un faible soutien en termes d'aide pédagogique ou d'orientation car les actions de formation restent ponctuelles et fragmentées. De ce fait, les enseignants doivent assumer eux-mêmes la responsabilité de construire leur profession.

3.2 La formation et professionnalisation des formateurs

D'après la législation capverdienne, « *les formateurs doivent être habilités pour un cours spécifique de formation qui atteste des compétences technico-scientifiques et pédagogiques adéquates à la formation dispensée* »⁷⁸. Du fait des dysfonctionnements du

⁷⁷ Institut de l'Emploi et de la Formation Professionnelle.

⁷⁸ Au-delà des qualifications académiques, pédagogiques et professionnelles dans le domaine les exigences pour l'attribution du statut de formateur sont les compétences technico-pédagogiques et

système éducatif, nous sommes pourtant en droit d'interroger les compétences des formateurs capverdiens, et les actions de formation qui leur sont destinées.

En effet, la profession de formateur dépend de deux principes qui se superposent : le premier est lié à la professionnalisation des formateurs, et le second au contenu des formations, adapté aux profils professionnels exigés pour justement garantir cette professionnalisation. Cela soulève donc deux questions qui nous semblent déterminantes : les formateurs qui exercent actuellement sont-ils adaptés à l'évolution des dispositifs de formation ? Quel type de professionnalisation envisager pour cerner cette réalité ?

Il est largement admis que la qualité de la formation⁷⁹ dépend des compétences de l'ensemble des acteurs de la formation. Or, comme le souligne le rapport CEDEFOP, (2010) « agir sur la formation des formateurs est un moyen pour agir sur les systèmes de formations ».

psycho-sociaux. Les exigences technico-pédagogiques pour l'exercice de l'activité de formateur, selon le statut, sont les suivants :

- a) La capacité de conduire le processus de formation et d'apprentissage selon les principes, méthodes, et normes pédagogiques recommandés ;
- b) Capacité de s'adapter à différents contextes organisationnels et différents groupes de formés ;
- c) La capacité de contribuer à la création d'un environnement favorable à la formation ;
- d) La capacité d'évaluer les résultats et de l'efficacité du processus de la formation professionnelle ;
- e) Capacité de contribuer à l'efficacité et à l'efficience du processus de formation.

En ce qui concerne les exigences psycho-sociales, ces exigences sont :

- a) Etre responsables et autonomes ;
- b) Esprit d'équipe
- c) Leadership
- d) Communication interpersonnelle ;
- e) Autonomie émotionnelle

⁷⁹ Qui dépend également de facteurs internes au centre de formation telle que : le niveau de formation du formateur, le type de soutien donné aux personnels, les matériels pédagogiques disponibles et les équipements, que de facteurs externes comme par exemple le type de partenariat entre le centre et les entreprises.

C'est pourquoi, les compétences occupent aujourd'hui une place centrale dans les politiques d'éducation et de formation.

Souvent appelées « formation de formateurs » (à tort car l'appellation est plus restrictive que la réalité), la formation d'initiation ou de perfectionnement s'étend, au-delà de la pédagogie et de la didactique professionnelle, à l'organisation, à la gestion, à l'évaluation, et à l'environnement social, juridique et politique de la formation. La multiplicité de l'offre témoigne à la fois de la réelle nécessité de suivre les évolutions rapides et nombreuses du métier, et d'un mouvement de professionnalisation qui s'illustre à travers le développement de diplômes spécifiques. Garantissant les compétences professionnelles, la formation pédagogique permet aux formateurs de se positionner par rapport à leur profession, car « *les métiers de la formation sont en voie de recomposition autour d'une double interrogation sur l'identité professionnelle du formateur et la différenciation de ses fonctions* » Carre, P., (2001).

Dans un article intitulé « se former aux métiers de la formation ou se professionnaliser comme acteur de la formation ? », Gérard (1991) propose de dresser un panorama de l'offre de formation en France pour comprendre les enjeux de la qualification des acteurs de la formation dans l'espace social français et européen, en se référant notamment au Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente). À travers ce travail, l'auteur questionne la place de la formation dans le processus de professionnalisation du secteur. Dans l'esprit de ces interrogations, (Fablet, 2001) p. 39, constate que dans le discours actuel « la formation » cède le pas à la « *professionnalisation des acteurs* ». Ce glissement sémantique, ajoute-t-il, n'est pas seulement dû à un engouement du secteur pour un mot nouveau, il semble comprendre une volonté des acteurs de donner une cohérence à leur itinéraire et de s'approprier de leur avenir.

En effet, la professionnalisation des acteurs de la formation ne se réduit pas à un plan ou une offre de formation. Selon Fablet (2001, p. 39), il s'agit d'un processus dynamique qui permet aux individus de construire, dans la durée, une identité et une compétence professionnelles, inscrites dans des références collectives et sociales :

- à l'échelle de l'individu, à travers des connaissances, des compétences et des expériences relatives à son parcours personnel ;

- à l'échelle d'une structure de travail, d'une institution (organisme de formation par exemple), à travers l'organisation du travail, et les relations qui existent au sein ou à l'extérieur de l'organisme (les partenaires, les commanditaires);

- à l'échelle d'une communauté professionnelle, à travers la structuration de la profession par elle-même, l'élaboration d'un corpus de savoirs reconnus, validés et légitimés, et la construction d'une éthique.

D'après Fablet (2001), l'analyse des pratiques montre que le processus de professionnalisation se construit en mobilisant des personnes et des collectifs à travers des modalités très diverses, comme la formation initiale et continue, mais aussi l'exercice et la maîtrise du métier, la possibilité de réaliser des activités variées, et l'analyse de l'expérience et son réinvestissement dans d'autres situations. Néanmoins la formation joue un rôle déterminant dans ce processus, car « *si elle n'est qu'un élément parmi d'autres dans la dynamique de la professionnalisation, écrit-il, la formation, courte, longue, diplômante ou non, doit cependant en être un moment privilégié : celui de l'apprentissage, de la confrontation, de l'erreur possible, de la remise en question accompagnée, mais aussi celui de l'expérimentation et de l'invention* ».

Pour Wittorski (2005 : p. 27) la professionnalisation peut prendre trois sens différents selon le regard dont on pose. Ainsi il parle de :

- « *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 (considérés 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 cette perspective la professionnalisation est vue comme un processus de négociation visant la reconnaissance sociale, l'autonomie et la spécificité d'un ensemble d'activités et un processus de formation d'individus aux contenus d'une profession.

Ainsi, on assiste aujourd'hui au développement d'un statut de la fonction enseignante guidé par cette professionnalisation afin d'en améliorer les représentations sociales et garantir la promotion professionnelle des enseignants. D'ailleurs, une grille salariale distincte de la « *Função Publica* » été établie. En effet, dans toute profession, ancienne, récente ou émergente, l'existence d'une formation spécifique dans des établissements spécialisés contribue à crédibiliser les qualifications des acteurs et à renforcer « l'identité par autrui ». La formation (scolaire, professionnelle, initiale ou continue) et le travail constituent en réalité des domaines pertinents d'identification sociale.

Enfin, le système de formation professionnelle mise en place vient dans le sens de renforcer les compétences et faire que les fonctionnaires puissent délimiter leurs territoires professionnels. La professionnalisation en se référant au processus d'amélioration ou le développement des compétences comme le dit Sorel (M.) et Wittorski (R.), 2005 cela met en évidence la nécessité de la qualité de la relation entre le professionnel (expert dans son domaine d'action) et les dirigeants. Ce rapport à toute évidence, suppose une réflexion sur la gestion des compétences.

Nous allons dans le chapitre suivant centrer sur la gestion des compétences, pour mieux comprendre les dispositifs, le processus de gestion des compétences pour une adaptation adéquate à l'évolution du marché du travail.

CHAPITRE IV LES COMPÉTENCES, ET LA GESTION DES COMPETENCES

SECTION I L'ÉVOLUTION DU TRAVAIL ET DE LA NOTION DE COMPÉTENCE.

1. L'Évolution du travail et de la notion de compétence

1.1 L'Évolution de l'organisation du travail

Selon Marcelle Stroobants, (2001) la mutation du système productif en réponse à l'instabilité des marchés et les nouvelles technologies a entraîné l'évolution de la notion de compétence. Pour expliquer ce fait, des auteurs comme Cadin, Guerin, Pigueyre (2002) mettent en avant plusieurs raisons :

- La première tient à la transformation des organisations productives qui doivent désormais renforcer la capacité d'adaptation de leurs salariés et favoriser la flexibilité du travail.
- La seconde concerne le développement du secteur tertiaire qui tient une place de plus en plus importante, y compris dans les activités industrielles classiques. En effet, le service au client devient une préoccupation majeure quelle que soit l'activité de l'entreprise, ce qui contribue à créer de nouvelles exigences vis-à-vis des salariés. Ceux-ci doivent donc développer des qualités comportementales et relationnelles qui dépassent le savoir et le savoir-faire, et privilégier l'esprit d'initiative.
- Enfin, la troisième raison, qui pourrait être considérée comme la conséquence des deux précédentes, concerne l'individualisation du rapport salarial dans la mesure où l'entreprise peut évaluer les employés selon leurs capacités à réagir à différentes situations.

D'après (Pemartin, 2005: p. 33), le nouveau système économique accorde une place de plus en plus importante au capital cognitif. En effet, "*l'apparition de la notion de compétence est liée à une modification profonde de la nature du travail, des activités cognitives qu'il requiert et de la manière résultante de gérer les hommes*". Par conséquent, "*ce sont le développement et la mobilisation des compétences (et non pas les technologies, ni les structures*

organisationnelles, ni les niveaux de salaire) qui feront la différence au sein de la compétition internationale".

Le rapport du CEDEFOP publié en 2010, montre que l'accélération du changement économique, et notamment des compétences exigées, remet en cause la conception du métier comme un ensemble relativement stable de connaissances et de capacités prédéfinies et traduisible en un programme, également stable, de formation. Dans la même idée, Marcelle Stroobants, (2001) affirme que l'évolution du modèle de compétence s'impose comme une « indispensable innovation », une manière de surmonter les insuffisances d'un régime figé et obsolète qui repose sur la qualification. De son côté, Zarifian (2001) considère l'évolution du modèle de compétence comme une mutation de longue durée, qui reflète la nouvelle donne économique. Il s'agit, d'après cet auteur, d'une nouvelle approche nécessaire qui « *vient remplacer le modèle du métier qui a remplacé le modèle du poste de travail* ».

En conséquence, les organisations n'attendent plus seulement des salariés qu'ils mettent leur « *force de travail* » à leur disposition mais les incitent à mobiliser et à développer les compétences dont elles ont besoin pour atteindre leurs objectifs. Elles requièrent donc un apprentissage continu, car l'accroissement des compétences individuelles peut contribuer à garantir leur pérennité face à l'évolution rapide de l'économie.

En outre, comme le soulignent ces auteurs⁸⁰, les difficultés liées à l'imprévisibilité des marchés encouragent également le recours à cette notion. Puisqu'il devient difficile voire impossible d'anticiper l'évolution de l'emploi, ce concept permet, par la prépondérance qu'il accorde à l'individu, de raisonner indépendamment des spécificités des emplois.

1.2 Les nouvelles définitions de la notion de compétence

La définition de la notion de compétence suscite des débats passionnés parmi les chercheurs en sciences humaines et sociales. Certains l'abordent comme un concept, d'autres,

⁸⁰ Loïc CADIN, Francis GUERIN, Frédérique FIGUERE, GRH pratiques et éléments de théorie, Dunod, Paris, 2002.

à l'exemple de (Zarifian, 2001), l'appréhende plutôt comme un modèle qui permet une réflexion plus large, d'autres encore la considèrent comme une approche de la gestion des ressources humaines. Certains auteurs (Cavestro, Colin, & Grasser, 2002) avancent que la notion de compétence est désormais essentielle à l'analyse des rapports sociaux. Ce débat apparaît également au sein même des entreprises en influençant significativement les relations de travail. En effet, des directeurs des ressources humaines, aux consultants, en passant par les formateurs et les syndicats, tous s'interrogent sur l'utilisation des compétences comme le critère des nouvelles règles économiques. Toutefois, ce qui nous intéresse dans ce travail n'est pas d'en établir une définition exacte, mais de chercher à mieux cerner ce phénomène en confrontant plusieurs théories.

Dans sa réflexion sur ce concept, Permardin (2005) écrit "*qu'aucune définition ne s'impose de manière indiscutable* », et ce pour deux raisons principales. Tout d'abord, les compétences n'ont de valeur opérationnelle que lorsqu'elles sont mises en œuvre dans l'entreprise, elles constituent, selon sa propre expression, un « *construit organisationnel opératoire spécifique* »⁸¹. En effet, « *Les objectifs* » de chaque organisation étant « *variables, la définition appropriée du concept sera diverse* »⁸². D'autre part, les enjeux explicites et implicites qui sont associés à la démarche compétence sont différents selon les rôles et les statuts de chaque individu appartenant à l'organisation. Les différentes définitions adoptées révèlent donc les jeux de pouvoir en place, leur intensité, les forces et les faiblesses relatives des partenaires en présence. Pour Permardin, la notion de compétence résulte d'une articulation entre trois éléments : la dimension organisationnelle, personnelle et sociale. Loin de se réduire à un principe isolable et transférable comme une "*combinaison spécifique à l'individu de ressources propres et appartenant au contexte, la compétence est un savoir agir et réagir valorisé par la structure, démontré par le salarié, reconnu et validé par l'environnement dans lequel il se manifeste et s'exprimant dans une situation complexe et/ou réclamant une prise d'initiative*", cela est qualifié de savoir-faire opérationnel validé (Meignant, 2009) .

Dolz & Ollagnier, (2002) étayent cette même thèse, avancent que les compétences caractérisent la capacité potentielle ou effective des travailleurs à agir efficacement en fonction des exigences des entreprises. Ces auteurs parlent ainsi du « *savoir intégrateur dans le cadre*

⁸¹ Définition donnée aussi par MEDEF.

⁸² Idem.

d'action » pour insister sur les conditions de mise en œuvre et la nature combinatoire de cette notion. Cela démontre que ce concept devrait se situer à un niveau de complexité qui dépasse les notions de capacité, de qualification, de savoir-faire, etc. en les englobant tous. Gilbert P. (2003) définit également la compétence « *comme un ensemble de connaissances, de capacités d'action et de comportement structurés en fonction d'un but et dans un type de situation donnée* », (Gilbert, 2003).

Pour Cabin (1999), la notion de compétence se caractérise par sa dimension latente et ne s'exprime que dans une situation donnée. Elle n'est pas un état ou une connaissance, mais un processus dynamique. Elle désignera donc autant la capacité à réagir à un imprévu qu'un ensemble figé de qualifications. Ce processus dynamique résulte de l'interaction entre plusieurs éléments : les connaissances, le savoir-faire mais aussi le savoir-être (il parle alors de compétences sociales), et les aptitudes cognitives (par exemple, la capacité à prendre une décision ou à s'autoévaluer).

D'après Le Boterf, (2005) si la notion de compétence est en crise aujourd'hui, c'est parce que son contenu traditionnel ne permet plus de faire face aux défis du nouveau contexte du travail. Ainsi, en abordant le sujet sous une perspective différente, Le Boterf, G. (2005) avance « *qu'être compétent c'est de plus en plus être capable de gérer des situations complexes et instables* ». Selon lui, les compétences résident dans trois éléments: le savoir agir, qui suppose une capacité à combiner et à mobiliser des ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, réseaux...); le vouloir agir qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel il intervient; et enfin le pouvoir agir, qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation de travail, d'un choix de management, et de conditions sociales qui rendent possible et légitime la prise d'initiative. La construction des compétences telle que nous l'entendons ici est une responsabilité partagée entre les employés, les organisations (managers) et les formateurs.

Par conséquent, ce qui est demandé à un sujet en situation de travail, c'est non seulement « *d'avoir des compétences* » mais « *d'agir avec compétence* » Le Boterf, (2005). C'est pourquoi, il est nécessaire, selon Le Boterf (2005), d'être capable de construire ou d'adapter la combinaison pertinente de ressources pour pouvoir répondre aux situations les plus diverses. Les compétences prennent donc une valeur stratégique dans l'évolution professionnelle de

chaque individu, et dans les nouveaux modes d'organisation du travail et de gestion du risque⁸³.

Concernant les compétences personnelles, Mennechet (2006) distingue les compétences comportementales des compétences relationnelles. Les compétences comportementales s'expriment à l'intérieur de l'équipe de travail et peuvent être définies par les critères suivants : disponibilité pour l'équipe, respect du temps d'autrui, cohésion, sens du collectif, diplomatie, pédagogie, sens de la traçabilité. Les compétences relationnelles ont à la fois trait à l'équipe et à l'environnement de travail (rapport à la politique de l'organisation, fournisseurs externes).

Ce débat nous conduit à dissocier les conceptions de qualification et de compétence, thèmes clés qui nous permettront de répondre à la question « *qu'échange-t-on sur le marché du travail ?* ». En effet, on constate de nos jours une disparition progressive du schéma de travail classique caractérisé par le triptyque poste, classification, et rémunération. Dans une nouvelle organisation du travail qui préconise la flexibilité, la notion de poste reposant sur une définition précise des tâches à accomplir, apparaît impertinente et révèle les lacunes du concept de qualification. Celui-ci renvoie généralement à la capacité potentielle du salarié à réaliser des tâches relatives à une activité ou à un métier en se conformant, de façon isolée, à des consignes précises. C'est pourquoi, Paradeise et Lichtenberger (2001, P. 38)⁸⁴ y opposent le modèle de compétence qui encourage la mobilisation des salariés, l'interdépendance, l'autonomie et la confiance au sein de l'entreprise. L'esprit d'initiative mis en avant par cette nouvelle conception suppose donc la mobilisation de deux types de ressources : les ressources internes personnelles que l'individu a acquies et développe en situation, et des ressources collectives apportées par l'organisation. Néanmoins, le concept de qualification n'est pas dénué d'intérêt dans le système économique actuel qui repose sur ces deux modèles.

D'autre part, la notion de compétence présente un double aspect qu'il faut impérativement prendre en compte : un **aspect opératoire** qui concerne les compétences mobilisées par le salarié en situation pour faire face à la gestion des événements, la production de service, et la communication. Et un **aspect normatif** qui concerne l'évaluation des compétences par rapport à certaines normes (Merchiers et Paharo).

⁸³ Idem.

⁸⁴ Cité par William CAVESTRO, Thierry COLIN et Benoît GRASSER (2002).

1.3 L'employabilité

On ne peut expliquer la nouvelle conception de compétence sans évoquer la notion d'employabilité. Définie comme la capacité d'insertion professionnelle, celle-ci naît dans un contexte de restructurations et de mutations économiques auquel les salariés peinent à s'adapter. L'entreprise ne pouvant plus garantir l'emploi, il appartient désormais aux employés de prendre les mesures nécessaires pour se maintenir à leur poste.

Selon Evequoz, (2004)⁸⁵, l'employé ou le demandeur d'emploi est actuellement confronté à une mutation du travail caractérisée par la disparition progressive des tâches répétitives, et l'importance croissante du facteur humain. Pour répondre aux nouvelles règles du marché, les entreprises privilégient le travail collectif et accorde une place toujours plus grande à la communication. En effet, les clients constituent aujourd'hui la préoccupation principale des organisations qui misent, par conséquent, sur les services en dépassant la répartition traditionnelle entre le secteur secondaire et tertiaire. Travailler, c'est donc interagir de plus en plus pour contribuer à la performance de l'entreprise.

D'après ce même auteur⁸⁶, l'employabilité est déterminée par les qualifications, l'expérience professionnelle et les traits de personnalité du salarié. La dimension personnelle étant secondaire et de faible prédictibilité dans le milieu du travail, Evequoz (2004) pense que l'employabilité doit être abordée sous le prisme des compétences, car il prend en considération l'interaction entre l'individu, ses modalités adaptatives et son environnement. Il distingue ainsi des « *compétences clés* », liées à la gestion des événements, au travail collectif et à la production de services. Ces compétences sont transférables à de nombreuses situations professionnelles et sont empiriques au sens où elles sont difficilement intégrables dans une structure formelle de formation.

⁸⁵ Ces trois dimensions sont : les liens avec le métier, la profession ou la fonction, avec la formation et la qualification et la personne elle-même.

⁸⁶ Idem.

2. Le rôle et l'acquisition des compétences au sein des entreprises

2.1 Les compétences dans la gestion des ressources humaines

Selon Arnaud et Lauriol (2008), l'instauration progressive d'une économie mondiale, en modifiant substantiellement les règles du jeu concurrentiel, explique, en partie les mutations qui bouleversent, depuis quelques années, le management des entreprises. Ainsi, « la mise en place de la notion de compétitivité globale s'établit à partir du déploiement de nouveaux modes d'action stratégiques, qui relèvent d'une logique de « *développement basé sur les ressources* ». Arnaud et Lauriol (2008).

Dans ce nouveau contexte, la gestion des compétences remplace la gestion des hommes. Les nouvelles approches relatives à ce concept ont favorisé l'individualisation des relations de travail qui a placé l'évaluation des compétences au cœur de la gestion des ressources humaines. D'après de nombreux chercheurs (Clamak & Fromage, 2006), l'entreprise qui vise l'excellence doit être en mesure de recenser les compétences stratégiques qui la distingueront de ses concurrents. En effet, ce capital dynamique doit être en permanence mesuré, consolidé et enrichi par l'ensemble des leviers disponibles (formation et évaluation) afin de placer chaque collaborateur en situation "*d'apprendre tous les jours*". De même, il est non seulement nécessaire de valoriser les salariés dans leur diversité, mais également de mettre en avant l'organisation et les valeurs qui les font « travailler ensemble » pour former une communauté économique. De plus, l'amélioration de la performance d'une entreprise s'accompagne de plus en plus souvent d'une réorganisation des processus de travail et plus largement d'une évolution du rôle et des qualifications de chaque acteur. Pour (Mennechet, 2006) une compétence s'exprime dans un contexte de recherche d'un résultat professionnel - *la réalisation d'un produit ou la prestation d'un service*. Il est donc désormais largement admis que les ressources humaines constituent un facteur de plus en plus déterminant dans la réussite des organisations publiques ou privées.

A ce sujet, (Penso-Latouche, 1993) avance en revanche que la gestion des compétences peut évoluer vers une gestion par les compétences. Dans cette situation, l'entreprise s'organise autour des compétences des salariés, dans une démarche stratégique qui prend en considération les impératifs technologiques et concurrentiels. Pour (Parlier, 2000), la gestion par les compétences englobe l'ensemble des pratiques par lesquelles une entreprise cherche à

développer les compétences de ses salariés. Cette démarche se traduit à trois niveaux : tout d'abord, la formation qui s'intègre dans un ensemble large et diversifié (l'activité de travail, la mobilité professionnelle, la coopération au sein des équipes, le soutien de l'encadrement, le management des savoirs) joue un rôle décisif. Les nouvelles pratiques se reflètent ensuite essentiellement dans la manière dont les compétences sont sollicitées et dont elles sont effectivement mobilisées dans les situations professionnelles. Elles se manifestent également dans la mise en place de parcours professionnels diversifiés qui dépassent la notion de carrière et permettent la construction de nouveaux "espaces professionnels". Enfin, ce type de gestion s'appuie sur la reconnaissance qui s'inscrit au niveau de toutes les composantes de la rémunération pour encourager une plus grande implication au travail.

Brochier D., (2002), en cherchant à établir les voies par lesquelles la gestion des compétences a pu parvenir à se déployer dans un nombre croissant d'entreprises françaises à partir du début des années 1990, évoque deux facteurs. Le premier trouve ses origines dans l'obligation légale qui impose aux organisations de financer les formations continues. L'entreprise devient ainsi « formateur » et découvre l'intérêt de développer les connaissances des salariés. Le second facteur tient à la nécessité d'accompagner l'évolution de l'organisation du travail. En effet, de nombreuses tentatives ont été entreprises au cours des années 1970-1980 pour casser la traditionnelle "*logique du poste*" et viser une forme de travail coopérative. Selon Brochier (2002), cette démarche a mis en avant la nécessité de développer de nouveaux principes de gestion des mobilités dans les marchés internes des entreprises. Le couple "post-ancienneté" qui constituait le principal moteur de l'évolution professionnel dans le schéma taylorien cesse de fonctionner dans un nouveau système où l'extension des domaines d'intervention du salarié (via multivalence ou polyvalence) devient la règle. Les compétences du salarié deviennent ainsi l'épicentre de la gestion des ressources humaines. Brochier, D. (2002) estime, d'autre part, qu'il est important de déterminer le niveau des compétences des salariés à partir de référentiels de compétences pour identifier les besoins de l'entreprise et concevoir des stratégies de progression.

Pour Dietrich (2015), la Gestion des compétences est toujours le résultat de compromis : entre les acteurs, entre les contraintes économiques et sociales, entre système technique et organisationnel, entre des connaissances et des situations de travail, entre les individus et leur motivation, entre des règles de gestion et d'organisation du travail.

2.2 La formation continue et les compétences

Des auteurs comme Aubret, Gilbert, & Pigueyre, (2010), considèrent que le management des compétences constitue un deal: "*en contribuant à la performance de l'entreprise le salarié développe des compétences et garantit ainsi sa capacité à se maintenir un emploi. Pour assurer cette performance du salarié l'entreprise s'engage à développer ses compétences. Mais l'employabilité n'est pas emploi cette échange est très inégal et peu favorable à priori au salarié* », Aubret, Gilbert & Pigueyre, (2010, p. 123). Ainsi, les investissements immatériels réalisés s'imposent non seulement comme un versant social de la politique des organisations mais aussi comme une nécessité. Un changement négocié étant plus efficace qu'un changement imposé, la formation joue un rôle essentiel dans le processus de transformation économique. Dans ce sens, les salariés privés d'une formation professionnelle continue et adaptée à même de consolider leurs acquis se trouvent démunis face aux nouvelles conditions de travail.

En effet, la formation permet la professionnalisation des employés que Perrenoud, P. (2012) définit comme « *la construction de nouvelles compétences professionnelles et la transformation d'un métier en profession* ». Perrenoud, P. (2012), Hoyle E. (1983)⁸⁷ pour sa part, attribuent à la professionnalisation une dimension technique et sociale : elle contribue, selon lui, à l'amélioration des compétences et la rationalisation des savoirs, et permet de valoriser le statut d'une profession à partir de stratégies collectives. Au-delà de l'apprentissage technique, la formation est également un processus psychosociologique qui peut aider les individus à conquérir leur autonomie. Elle s'intègre, en effet, au processus même de production, et parfois, accompagne la promotion sociale du salarié (Afonso, 2002), en permettant un « *changement de poste, de statut, et de conditions sociales* ». En outre, la formation est considérée comme un investissement économique qu'on peut évaluer en termes de qualification, de compétences, et de rendement (Orivel, F., 1979).

D'après Orivel, F (1979) et Afonso, M. (2002), la formation répond à une triple nécessité :

⁸⁷ Cité. Par Margarete Altet : La formation professionnel des enseignants, PUF, Paris, 1994.

- Permettre aux salariés de s'adapter à un changement social permanent.
- Actualiser les connaissances dont la dévalorisation rapide jette un doute croissant sur la pertinence de la culture héritée et transmise par l'école et l'université.
- Éviter d'exclure le citoyen du marché de l'emploi et de la société. Dans ce cas, la formation est vue comme un moyen d'émancipation de l'individu.

Dans son étude sur les enjeux de la formation dans les entreprises, Laflamma (1999) souligne que l'objectif visé est de répondre aux besoins organisationnels. La formation permet d'un côté l'intégration aux stratégies de l'organisation et favorise, de l'autre côté, une meilleure gestion des changements. Elle permet, par ailleurs, le développement d'une nouvelle manière de penser : en agissant sur le savoir-être et le savoir devenir, elle contribue à modifier les comportements, les croyances et les valeurs du monde de l'entreprise pour changer la culture organisationnelle.

Néanmoins, certains chercheurs tentent de démystifier le rapport entre formation et travail. D'après eux, la relation entre la création de capacités humaines productives et leur utilisation n'est ni simple ni mécanique. Il est important d'abandonner l'hypothèse de l'information parfaite et celle d'un système d'éducation et de formation idéal pour proposer une nouvelle logique qui repose sur la notion de compétence et sur une vision dynamique de leur genèse⁸⁸. En somme, les diplômes ne peuvent refléter l'ensemble des compétences du salarié, c'est pourquoi certains auteurs les décrivent comme de "*signaux imparfaits*" (Klarsfelds & Oiry, 2003, p. 44). Ce constat résulte du fait que plusieurs types de diplômes peuvent conduire à une même forme de compétence et, *a contrario*, un même diplôme peut couvrir des compétences très différentes. D'autres auteurs considèrent le décalage entre les compétences certifiées par les diplômes, les compétences acquises au sein de l'entreprise et celles requises pour un poste non pas comme un ensemble de distorsions, mais comme un décalage structurel inhérent aux relations entre formation et emploi.

Contrairement à la formation, Le Boterf (2005) avance que la transmission des compétences professionnelles ne devrait pas relever de l'enseignement général. En revanche,

⁸⁸ Rapport CEDEFOP, 2010, p 274.

écrit-il, celui-ci doit développer des "ressources" (connaissances théoriques, culture générale, méthode de travail, valeurs...) qui pourront plus tard contribuer à la construction de compétences professionnelles dont Brochier (2002) distingue trois niveaux d'acquisition : l'apprentissage individuel, collectif et au niveau de l'entreprise. Cet auteur considère que l'apprentissage ne devient un facteur de performance que s'il se situe au troisième niveau, celui de l'entreprise.

Parallèlement aux formations, les entreprises, par l'organisation, les infrastructures, et les moyens (techniques et financières etc.) qu'elle met à la disposition des salariés dans le cadre du travail, leur offre des opportunités d'acquisition et de développement de compétences sans pour autant y investir directement, et sans nécessairement les utiliser ou leur accorder une reconnaissance financière particulière. Il s'agit donc là d'une contribution passive de l'entreprise au sens où elle favorise, par l'environnement qu'elle crée, l'accroissement du capital de compétences de ses employés. Il est évident que la finalité de cette contribution n'est pas intentionnelle, car ce qui est visé en premier lieu est le résultat économique escompté sur la base du travail.

2.3 les organisations qualifiantes

En conclusion des points traités précédemment, toute action permettant de renforcer les compétences des salariés est considérée comme un outil de développement pour les entreprises. C'est pourquoi apparaît la notion d'organisation qualifiante pour désigner toute entreprise qui contribue à développer les compétences individuelles et collectives des employés. Au sein d'une organisation qualifiante, la « fonction formation » est totalement intégrée à la fonction production et ne peut en être détachée (Darvogne & Noyé, 2000).

D'après Amadieu et Cadin, (1996), une organisation est jugée qualifiante « *si elle permet une large ouverture des parcours professionnels qu'elle offre à ceux qui y participent ainsi qu'une grande transférabilité des compétences qu'ils y acquièrent* ». Ces auteurs évoquent trois critères pour définir le modèle idéal de ce type d'entreprise qui doit être :

- « *Une organisation conçue en fonction des compétences présentes des personnes qu'elle emploie ou recrute et de manière à les développer continûment grâce aux situations qu'elle aménage et aux dispositifs d'apprentissage qu'elle comporte* » ;

- « Une organisation qui a un potentiel d'utilisation des compétences (ou transforme en gain de performance l'augmentation des compétences de salariés ;

- « Une organisation construite pour évoluer en fonction des compétences et de leur progression ».

Effectivement, l'évolution et l'adaptation de l'organisation dépendent en partie de la capacité d'apprentissage et de progression de chacun, et repose de même sur la mise en place de parcours professionnels diversifiés dépassant la notion de carrière et permettant la construction de nouveaux « espace professionnels »⁸⁹.

⁸⁹

Idem.

SECTION II LA GESTION DES COMPETENCES

1. Les aspects généraux de la gestion des compétences

L'intérêt porté à la problématique des compétences tient à la nécessité d'encourager la modification de la logique du fonctionnement des organisations. Cela est, d'une part, liée aux exigences de la concurrence, et d'autre part à l'augmentation des investissements dans les technologies au sein des organisations, ce qui exige à moyen terme sa rentabilisation. En outre, la recherche de modalités de production plus flexibles et à des coûts réduits devient fondamental pour garantir la pérennité des organisations aussi bien dans le secteur privé que dans le secteur public. Dans cette perspective, une modification des contenus de l'emploi et des conditions dans lesquelles ils s'exercent devient indispensable.

En réalité l'intensification du travail constitue une caractéristique des organisations d'aujourd'hui. Dietrich (2015, p. 31) attribue les évolutions typiques de notre époque à quatre facteurs :

- La réduction des effectifs qui contraint les salariés demeurant dans l'entreprise à compenser les suppressions de poste avec des exigences de production ou de rentabilité identiques, voire accrues.
- La recomposition des emplois autour d'une polyvalence accrue.
- L'accélération des rythmes et le raccourcissement des délais sous la pression des clients et des usagers.
- L'augmentation des modalités et des formes de contrôle, la multiplication des échéances à respecter, l'obligation de *reporting*, et la généralisation de l'autocontrôle.

L'ensemble de ces facteurs impose l'aménagement de l'organisation de façon à gagner en efficacité et en efficacité. C'est face à cette transformation du travail qu'émerge la nécessité croissante d'une nouvelle organisation du travail et du management des hommes. À cette fin, la gestion des compétences occupe une place fondamentale.

Pour surmonter ces défis de l'environnement concurrentiel, certains auteurs proposent plusieurs logiques d'action telles que :

- L'adoption d'une logique de production au sein des entreprises ;
- Le recours à une logique de qualité et aux compétences individuelles ;
- La gestion des aléas ou le besoin des compétences collectives.

2. Les processus de la gestion des compétences

Véhiculant l'image d'une organisation efficace et dynamique qui crée de la valeur, les travaux se sont multipliés en GRH pour anticiper le rôle des compétences qui plaident pour de nouvelles configurations organisationnelles.

La gestion des ressources humaines est la fonction de l'entreprise qui vise une adéquation efficace et stable dans le temps entre l'emploi et les employés en termes d'effectifs, de qualifications et de motivation. Cette définition met en avant deux aspects clés de la GRH :

- Le contenu de cette gestion repose sur la contribution des hommes, pris individuellement ou collectivement, au bon fonctionnement des organisations, à la définition et à la réalisation de ses objectifs ;
- La GRH est un système qui comprend un ensemble de processus en interaction visant l'acquisition des ressources, leur affectation dans les structures organisationnelles, leur utilisation, leur préservation, leur développement et leur évaluation dans le cadre de la planification des besoins (Aubret & Gilbert, 2007).

Dietrich (2015), définit ainsi le management des compétences *comme suit* : « *manager les compétences consiste à développer les compétences individuelles et collectives pour accroître le professionnalisme des salariés et le mettre au service de la performance et de la création de valeur de l'entreprise. Cela implique une démarche formalisée, une pluralité d'acteurs et une instrumentation de gestion élaborée* », Dietrich (2015), p. 53. Il s'agit d'un mode de pilotage de l'organisation guidé par le développement des salariés et la performance de l'organisation.

D'après cet auteur le management des compétences peut être abordé à deux niveaux :

- « *L'initiation et le pilotage d'une démarche de changement visant à rationaliser l'organisation et à recombinaison ses ressources de manière à optimiser son fonctionnement, impliquant les acteurs de l'entreprise* » ;

- *La gestion des compétences en situation, intégrée aux pratiques de management des hommes et des équipes, impliquant le manager de proximité, mais aussi ses collaborateurs invités à devenir acteurs de leur développement professionnel* », Dietrich (2015), p. 55.

Certains auteurs Cohen & Soulier, (2004) reconnaissent, face à une variété de pratiques dans le champ de la gestion des compétences et la variété du vocabulaire dans le champ scientifique de la notion de compétence, trois niveaux de la démarche de la gestion des compétences :

- 1) La gestion des compétences ;
- 2) Le management des compétences ;
- 3) Le management par les compétences.

1) La gestion des compétences

Ce niveau constitue la première étape dont le rôle est de répertorier l'ensemble des « *compétences requises* » pour les métiers et les « *compétences détenues* » par les salariés afin d'obtenir, à terme, une meilleure adéquation entre les besoins (emplois) et les ressources (les hommes).

La gestion des compétences vise ainsi à permettre à l'organisation de disposer, en temps voulu, d'un personnel compétent qui détient les connaissances, l'expérience, les aptitudes et les motivations nécessaires pour assumer les responsabilités indispensables à l'évolution de l'organisation.

Dans cette perspective, la GRH va mettre en œuvre des politiques d'adaptation permanente visant à réduire les écarts en qualité (compétence) et en quantité (effectifs) entre les ressources internes et les besoins futures en emplois.

À ce niveau les managers s'intéressent à la maîtrise des compétences techniques qui peuvent être mobilisées dans le contexte du travail, ainsi qu'aux compétences transversales, car ce sont d'abord les « *qualités humaines qui permettent de maîtriser l'emploi dans un environnement ouvert* ».

2) Le management des compétences

Le management des compétences place les managers au cœur du dispositif en vue de réduire la disparité des compétences au sein de leur équipe. La GRH accompagne ces managers opérationnels qui, en soutenant les projets, endossent la responsabilité d'évaluer et de développer les compétences de leurs collaborateurs. Les objectifs fixés aux managers ne sont pas ici de décrire les métiers et les compétences requises dans le contexte de l'organisation du travail, mais plutôt d'optimiser des équipes pour améliorer des unités opérationnelles. Ainsi, les managers :

- « *Participent à l'élaboration des référentiels des métiers et des compétences ;*
- *Évaluent les collaborateurs sur les compétences exigées par l'emploi ;*
- *Sollicitent « le responsable de formation pour répondre non pas à un besoin de stage mais à un besoin de compétences ;*
- *Jouent le rôle de premiers développeurs de compétences ;*
- *Favorisent le départ en formation, car ils sont persuadés de l'importance des compétences pour faire réussir leur unité ;*
- *Les salariés connaissent les compétences liées à leur propre métier », Cohen & Soulier, (2004), p. 28.*

3) Le management par les compétences

L'objectif du management par les compétences est d'inciter les salariés à dynamiser le contexte professionnel pour garantir la réussite collective, ce qui requiert une politique solide pour le développement des compétences des salariés.

Se situant au niveau stratégique de l'organisation, cette gestion a trait :

- Au développement de l'ensemble des composantes de la GRH ;

- Au développement des compétences stratégiques collectives.

En ce qui concerne la typologie des compétences, les auteurs mettent en perspective deux catégories de compétences :

a) **Les compétences stratégiques de l'individu**, acquises en dehors ou dans le contexte professionnel pour améliorer son employabilité. Dans ce cadre, il revient aux salariés de développer leurs compétences tout au long de la vie, une position d'ailleurs assumée par la direction générale de l'organisation. Ces compétences contribuent à augmenter et à valoriser le capital humain en permettant la création d'un avantage compétitif unique ;

b) **Les compétences stratégiques de l'entreprise**, structurées autour de trois types de compétences :

- Les macrocompétences, qui désignent les compétences clés spécifiques à une entreprise pour la différencier de ses concurrents directs ;
- Les compétences collectives, définies comme « *un ensemble de compétences essentielles qui sont liées à l'entreprise et non à l'emploi et qui permettent de travailler autrement dans des entreprises et un environnement instable* ». Elles contribuent à organiser les relations entre les individus et le collectif au sein d'organisations mouvantes et évolutives dans le cadre desquelles les auteurs identifient trois ensembles de compétences : « *les compétences ayant trait à la conduite des processus, en particulier la conduite de projets, et plus globalement celle du changement* » ; les compétences relatives à la capacité à anticiper et à innover, et plus exactement à « *élaborer des stratégies, à proposer des scénarios, à échafauder des solutions non expérimentées pour faire face à des problèmes nouveaux lorsqu'ils surgissent : déclencher des ruptures, mettre en place et animer des activités de recherche, de conception, de création, de veille ... ou même rechercher des solutions innovantes avant même que les problèmes se posent* » Cohen & Soulier, (2004), p. 29 ; et les compétences relationnelles d'un nouveau type destinées à « faire vivre » les relations entre les personnes et les groupes dans des organisations réinventées ou en pleine turbulence. On peut citer la capacité à travailler en réseau, à pouvoir capitaliser et transférer son savoir, à travailler dans des univers multiculturels.

Enfin, on parle également de « *compétences endormies* » et de « *compétences cachées* », fondamentalement distinctes : les « *compétences endormies* » désignent les compétences

possédées par l'organisation mais volontairement mises en sommeil pour des raisons spécifiques, tandis que les « *compétences cachées* » renvoient aux compétences acquises par un salarié mais sans être connues et utilisées par l'organisation. Il incombe justement au management de repérer et de réveiller ces compétences.

Pour réussir la mise en place de la démarche compétence, selon certains les auteurs (Cohen & Soulier, 2004), il s'avère indispensable de maîtriser d'abord la gestion des compétences (de premier niveau) et le management des compétences avant de bâtir la démarche du management par les compétences. Dans cette perspective, les auteurs présentent douze étapes qui permettent de réaliser la démarche de la gestion par les compétences :

- Diagnostiquer l'état actuel de la gestion des compétences de l'organisation ;
- Communiquer autour du projet ;
- Mener une réflexion sur l'évolution des emplois et l'identification des métiers sensibles,
- Repérer les compétences détenues par les salariés ;
- Analyser les écarts de compétences ;
- Opérer des ajustements ;
- Favoriser le développement des compétences par le management de proximité ;
- Orchestrer la prise en main par la direction générale du management par les compétences.
- Identifier les compétences stratégiques et analyser les secteurs émergents ;
- Piloter le processus de capitalisation ;
- Mesurer et valoriser le capital humain.

La gestion par les compétences s'impose à la fois comme une rupture et un aboutissement de la gestion prévisionnelle de l'emploi dont la méthodologie sous-jacente, selon Pemartin (2005), peut être résumée de la façon suivante :

- a) L'élaboration de différents scénarios possibles (analyse prospective) en anticipant les évolutions les plus importantes ;
- b) La valorisation de l'un de ces scénarios ;
- c) L'identification des conséquences de celui-ci sur la structure de l'emploi de l'entreprise ;
- d) La mise en relation de l'organigramme résultant avec l'organigramme actuel ;

- e) La définition du plan d'action pour réduire le décalage : formation, conversion, recrutement, changement de l'organisation.

Le concept « *emplois sensibles* » qui désigne selon Pemartin (2005) des postes pour lesquels il existe des enjeux économiques et sociaux importants (dans 3 à 5 ans) se trouve au cœur de la démarche. La GRH anticipe les difficultés de recrutement, la baisse ou l'accroissement des effectifs, et les reconversions nécessaires, c'est pourquoi on parle de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.

a) La gestion prévisionnelle des compétences

L'analyse de la littérature nous conduit à affirmer que l'apparition de la notion de compétence est liée à une modification profonde de la nature du travail, des activités cognitives qu'il requiert et de la manière résultante de gérer les hommes. Pemartin (2005) réunit plusieurs éléments d'analyse pour aider à construire une réflexion à propos de la valorisation des compétences :

- L'analyse stratégique dans la gestion du personnel liée à la dématérialisation de l'économie constitue, pour lui, l'une des raisons de la mise en avant de la logique compétence.
- La nécessité de promouvoir une représentation valorisée de l'entreprise – « *les compétences sont devenues une référence managériale obligée pour les partenaires internes (salariés, représentants du personnel) et externes (clients, actionnaires et peut-être grand-public)* » ;
- L'amélioration de l'employabilité des salariés. En effet, si dans le passé la réduction des effectifs était uniquement la conséquence des difficultés économiques, aujourd'hui les employés ont conscience que la réussite économique de l'entreprise ne garantit plus l'emploi. La logique de compétence va permettre un enrichissement continu du capital de compétences des salariés. Dans ce cas, une conciliation d'intérêts s'impose dans une logique « gagnant-gagnant » pour améliorer l'employabilité des salariés et favoriser la rentabilité des organisations. Cette démarche de conciliation garantit aux deux parties plusieurs avantages :
- Elle permet de faciliter l'évolution des organisations ;

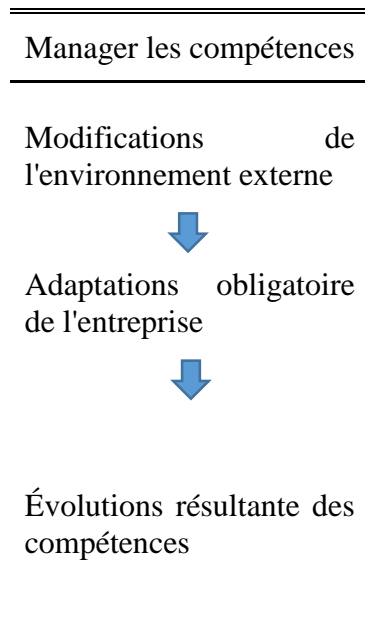
- Pour les salariés, elle présente un moyen de se protéger contre la précarité croissante. Dans ce sens, l'opportunité de développer ses compétences constitue un élément majeur dans le rapport des salariés à l'organisation.
- L'objectivation de l'évaluation du capital humain de l'organisation.

Le pilotage du capital humain exige au préalable une évaluation suffisamment objectivée des compétences disponibles. La connaissance du capital cognitif du personnel n'est pas nécessairement une fin en soi, mais elle permet aux managers de déterminer l'organisation de la production la plus appropriée, de mesurer la capacité du personnel à affronter une évolution technologique, d'optimiser le plan de formation, d'identifier les étapes d'un processus d'apprentissage, ou de mettre en place un plan social. Enfin, l'évaluation des compétences permettra aussi une meilleure compréhension de certains dysfonctionnements organisationnels.

D'une manière générale, comme le souligne Pemartin (1999), « *la gestion par les compétences est un outil ayant comme perspective de proposer des itinéraires d'apprentissage hiérarchisé (en fonction de leur difficulté), d'activer les compétences acquises pour en autoriser la permanence ou l'intensification, de désactiver la stimulation de certaines compétences pour en favoriser le déclin (les nouveaux apprentissages peuvent requérir l'oubli de certaines conduites cognitives)* » Pemartin (1999), p. 38.

D'après lui, le système de compétences peut se décomposer en sept activités génériques, coordonnées entre elles à des degrés divers :

- a) Se doter des compétences requises au travers du recrutement, et du recours à divers prestataires externes ;
- b) Intensifier les compétences acquises par les salariés et qui peuvent faire défaut à l'avenir ;
- c) Identifier et s'informer sur les compétences requises : celles que l'organisation utilise actuellement, celles dont elle aura besoin à l'avenir, et celles qui risquent de devenir obsolètes ;
- d) Activer la mise en tension des compétences, au travers d'un système d'incitation encourageant à l'expression de conduites motivées ;
- e) Exploiter les compétences disponibles, au travers d'une organisation contingente ;
- f) Développer les compétences grâce à la mise en place d'une organisation qualifiante.



Source : (Pemartin, 2005), p. 83.

Figure 5 - Schéma de gestion des compétences

Selon Pemartin (2005), la gestion des compétences et la gestion par les compétences désignent deux réalités distinctes : la gestion par les compétences renvoie à un projet de changement organisationnel répondant à des enjeux stratégiques. En revanche, la gestion des compétences vise à intégrer les conséquences de « *la gestion par les compétences* » dans les différents domaines de la GRH (formation, recrutement, rémunération, négociation avec les partenaires sociaux...).

La gestion par les compétences correspond à un « *projet volontariste reposant sur un postulat : mettre le salarié au centre de l'organisation peut constituer une source d'avantages concurrentiels. Gérer par les compétences veut dire que l'on ne part pas du poste, mais que l'on part de l'individu* » (Pemartin, 2005). Cela suppose que le salarié peut être créateur de valeur dans son activité professionnelle, à travers de sa contribution spécifique dans le cadre des objectifs de l'organisation.

Le *Tableau 12* illustre l'évolution de la gestion du personnel vers la gestion par les compétences :

De la gestion du personnel à la gestion par les compétences				
Gestion du personnel	Gestion du savoir-faire	Gestion des compétences	Pilotage de l'employabilité	Gestion par les compétences
Logique main-d'œuvre	Valorisation de l'expérience	Logique métier	Identification et développement des compétences nécessaires aux emplois de demain	compétence, élément de la stratégie
Organisation taylorienne	Fidélisation du personnel	Adaptation à l'emploi actuel.	Management collectif des RH. Différenciations salariales.	Modification des emplois et de l'organisation en fonction des ressources des hommes.
Interchangeabilité des hommes	Routines: procédures fixes et durables.	Formation incluant des aspects théoriques (Compréhension)		Management individuel des RH
	Formations de spécialisation à caractère pratique			

Source : (Pemartin, 2005) p 89.

Tableau 12 : De la gestion du personnel à la gestion par les compétences.

Lorsque la logique compétence est mise en avant, la GRH oriente les contenus de la formation à partir des évaluations réalisées qui permettent d'identifier les besoins de compétences, avant de mettre en place un ensemble de démarches méthodologiques pour la conception des dispositifs de formation.

b) Les outils de la gestion des compétences

La mise en place de la gestion des compétences nécessite un ensemble d'outils pour impliquer quotidiennement le salarié dans ses fonctions, et l'inscrire dans une dynamique de développement professionnel en conciliant le projet de l'organisation avec les projets personnels du salarié.

À ce propos, Dietrich (2015) évoque trois outils de la gestion des compétences : le référentiel de compétence, l'entretien d'appréciation, et le dictionnaire des compétences qui facilite la diffusion d'un lexique commun des compétences.

Le référentiel de compétence constitue le support qui va permettre d'opérationnaliser le processus de gestion des compétences. Ce référentiel accompagne à la fois la démarche en amont (description/analyse de l'activité, anticipation de leur devenir), et en aval (évaluation et décision de gestion). L'entretien d'appréciation, souvent annuel, a pour objectif de faire le point sur la situation des collaborateurs à l'issue de l'année de travail. Dans la littérature, cette notion apparaît sous des dénominations variables : « *entretien annuel d'évaluation, entretien annuel de développement, entretien d'appréciation des performances, ou encore entretien de progrès* » (Dietrich, 2015, p. 81). Le contenu de l'entretien varie en fonction des objets de l'évaluation : efficacité, appropriation du travail ; résultats ; attentes des objectifs ; comportement et implication dans le travail ; évaluation des compétences ; identification des besoins de formation ; et opportunité d'évolution. En outre on voit émerger une tendance à répertorier en lexiques les termes concernant les compétences indépendamment du contexte de travail.

Le tableau ci-contre synthétise les principes de la gestion basée sur les compétences :

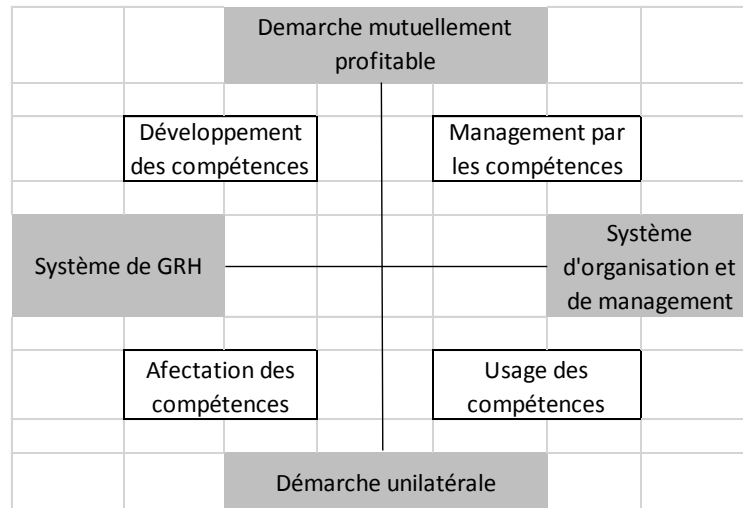
La compétence, instrument de gestion			
Un principe		En rupture avec	Au profit de
D'organisation	Recomposer les emplois;	La logique de poste	Une situation de travail élargie ;
	Redistribuer le travail	La monovalence	Un binôme activités/compétence
De gestion	Faire de l'homme un objet de gestion ;	Les règles issues du compromis fordien	Une logique de mission ;
	Individualiser les Ressources Humaines		Un suivi individualisé ; Une logique de résultats

Source : (Dietrich, 2015), p. 42.

Tableau 13 : les compétences, instruments de gestion

Des auteurs comme Dietrich, Gilbert et Pigeyre (2010) mettent l'accent sur le caractère contingentiel de la gestion des compétences : contingence d'ordre terminologique (gestion des compétences, gestion par les compétences, management des compétences, démarche compétence, logique compétence), contingence historique (différentes étapes de son développement) et contingence organisationnelle (variété des pratiques liée à la diversité des organisations, de leurs structures et de leurs politiques de GRH).

Parlier (2005) nous présente une typologie de la gestion des compétences selon une logique du bénéfice recherché. Cette perspective est présentée dans la **Figure 6** :



Parlier, ANACT, 2005.

Figure 6 - Le management des compétences : entre modèles et modélisation.

Ainsi, deux démarches opposées se présentent :

- Une démarche « mutuellement profitable » visant simultanément à valoriser les ressources humaines disponibles en développant leur potentiel et à organiser le travail de manière à tirer profit de ces compétences ;
- Une démarche « unilatérale » qui correspond d'un côté, à croître les exigences vis-à-vis des salariés dans le travail avec un minimum de bénéfices pour ces derniers, et qui consiste de l'autre à améliorer l'affectation des employés pour renforcer l'efficacité dans le travail.

Considérer la gestion des compétences comme une pratique managériale revient à reconnaître que les décisions de gestion relatives au fonctionnement des organisations visent son amélioration. En effet, la nécessité de réduire les coûts, d'améliorer la qualité, de respecter les délais, les normes et le besoin de flexibilité organisationnelle, incitent à revoir les modes d'organisation et de gestion du capital humain.

Adopter la logique compétence dans la gestion quotidienne des organisations, c'est également assumer l'importance du facteur humain. La gestion des compétences, la gestion par les compétences, et la gestion prévisionnelle s'imposent comme les mots d'ordre pour mettre

en place une nouvelle dynamique dans les organisations et réaliser un premier pas vers le succès des institutions/organisations et des salariés.

C'est pour cette raison que des auteurs comme Dietrich, A. Gilbert, P. Pigeyre F. (2010) affirment que « *la gestion des compétences revêt une dimension idéologique expliquée par le fait qu'elle doit s'assurer de nouvelles valeurs, d'une nouvelle conception de l'organisation de l'homme au travail et contribuer à son assimilation par l'ensemble du personnel* ».

CHAPITRE V LES FORMATEURS DE LA FONCTION PUBLIQUE AU CAP VERT : ENQUETE DE TERRAIN.

Nous avons choisi comme problématique dans ce projet de recherche de comprendre les transformations du secteur public capverdien et les nouveaux enjeux de la formation des fonctionnaires. Après avoir fait l'analyse de la littérature sur les question-clés de la compétence professionnelle, d'avoir fait l'état de lieu de la formation des fonctionnaires publics et le cadre de la formation professionnelle au Cap Vert, nous allons analyser les données de l'enquête de terrain. Après avoir présenté la démarche méthodologique mise en place pour la réalisation de notre objectif de recherche.

SECTION I POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE ET CHOIX METHODOLOGIQUE

1.1 Positionnement épistémologique

Dans une activité de recherche le chercheur est chargé de mettre en place sa démarche de recherche. Cette démarche comprend plusieurs aspects de son activité, mais fondamentalement il est appelé à poser plusieurs catégories de questions complémentaires capables de clarifier son objet de recherche.

La recherche que nous avons engagée exige pourtant la clarification de notre positionnement face à notre objet de recherche. L'épistémologie constitue une approche indispensable puisqu'elle peut être « *considérée comme une activité réflexive qui porte sur la manière dont les connaissances sont produites et justifiées* » (Allard-Poesi & Perret, 2014), p. 15.

La réflexion suivante que nous avons faite sur le positionnement épistémologique, va nous guider en expliquant notre positionnement par rapport à différentes théories pour justifier notre parcours de recherche. Ce positionnement épistémologique est nécessaire dans une démarche de recherche, considérée d'ailleurs comme un « *puissant outil d'innovation pour la recherche en permettant de dépasser la simple recherche de cohérence entre l'analyse et les objets de cette analyse* » Allard-Poesi & Perret, 2014, (p.15).

Allard-Poesi et Perret (2014) précisent les 4 dimensions fondamentales de la réflexion épistémologique :

- « *Une dimension ontologique* » qui fondamentalement, questionne la « *nature de la réalité à connaître* » ;
- « *Une dimension épistémique, qui interroge la nature de la réalité produite* » ;
- « *Une dimension méthodologique, qui porte sur la manière dont la connaissance est produite et justifiée* » ;
- « *Et une dimension axiologique qui interroge les valeurs portées par la connaissance* », Allard-Poesi & Perret, 2014, (p.15).

La réponse à ces questions sont données selon le paradigme adopté par le chercheur : le paradigme positiviste, l'interprétativisme ou le constructivisme. En effet, ces trois paradigmes se distinguent selon la conception de la réalité que les sous-tendent entre le chercheur et l'objet de recherche mais aussi les critères de la validité et de la légitimité de la connaissance comme illustré dans le Tableau 14. Ainsi, compte tenu ces variables et l'objet de recherche nous nous situons dans la perspective interprétativiste, cadre dans lequel nous allons justifier notre positionnement.

	Positivisme	Courant Interprétatif	Constructivisme
Nature de la réalité. (Ontologie)	La réalité est une donnée objective indépendante des sujets qui l'observe	La réalité est perçue/interprétée par des sujets connaissant	La réalité est une: + construction de sujets connaissant qui expérimentent le monde; + co-construction de sujet en interaction
Relation chercheur/objet de la recherche. (Épistémologie)	Indépendance : Le chercheur n'agit pas sur la réalité observée.	Empathie : Le chercheur interprète ce que les acteurs disent ou font qui, eux-mêmes, interprètent l'objet de la recherche.	Interaction : Le chercheur co-construit des interprétations et/ou des projets avec les acteurs.
Projet de connaissance Processus de construction des connaissances	Décrire, Expliquer, Confirmer. Fondé sur la découverte de régularités et de causalités.	Comprendre. Fondé sur la compréhension empathique des représentations d'acteurs.	Construire. Fondé sur la conception d'un phénomène/projet

Source : (Giordano, 2003), p. 25.

Tableau 14 - Les trois paradigmes de recherche.

En partant des référentiels dans le domaine de la méthodologie de recherche, nous n'allons pas présenter de façon détaillée les grandes lignes de chacun de ces paradigmes épistémologiques mais nous allons souligner les aspects qui nous permettront de situer notre choix épistémologique.

Le paradigme positiviste s'inscrit dans ce qu'on nomme l'orientation réaliste qui formule une réponse de nature essentialiste, c'est-à-dire l'idée que la réalité a une essence

propre, qu'elle existe en dehors des contingences de la connaissance, qu'elle est indépendante de son observation et des descriptions humaines que l'on peut en faire (Allard-Poesi & Perret, 2014), p. 22). Dans la tradition positiviste, la réalité existe indépendamment du sujet, et à l'extérieur du sujet. C'est dans ce sens que (Giordano, 2003), affirme que la « *réalité a ses propres lois, immuables et quasi invariables...* ».

À l'opposé des paradigmes positivistes qui revendiquent un positionnement réaliste, l'approche constructiviste se fonde sur un positionnement relativiste et partage certaines hypothèses avec l'interprétativisme. Le constructiviste repose sur des principes de rupture radicale avec la posture positiviste classique (Giordano, 2003), p. 22). Selon les paradigmes interprétativiste et constructiviste, il n'existe pas une seule réalité à appréhender – « *l'orientation constructiviste pose que la réalité et/ou la connaissance de cette réalité est construite* » (Allard-Poesi & Perret, 2014), p. 21), une « *construction active d'un sujet dans son expérience quotidienne partagée avec autrui* » (Giordano, 2003), p. 22. Les « *contingences* » sont multiples qui plaident en faveur de cette multitude de réalité qui peuvent être de nature historique, culturel, idéologique, etc., à ajouter « *le caractère plus ou moins temporaire des constructions qui en résulte* » (Allard-Poesi & Perret, 2014), p. 27.

1.2 Le paradigme interprétativiste

Nous présentons de façon plus détaillée les grandes lignes de la posture interprétativiste.

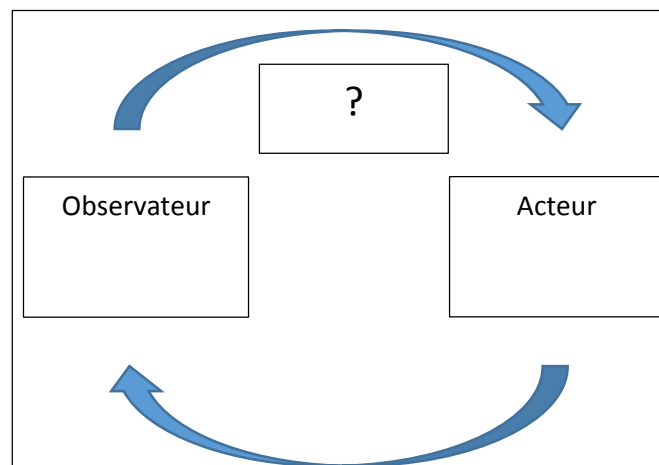
Elle considère que la subjectivité à appréhender la réalité par le sujet connaissant, ses représentations constituent le point centrale de cette posture, Comme le souligne (Allard-Poesi & Perret, 2014) :

« Sur le rôle des représentations et du langage dans le processus de construction du sens. Elles amènent à accorder une place essentielle à la subjectivité des acteurs en se focalisant sur la signification que les individus attachent aux actions et situations. En ce sens, la réalité sociale est contingente des représentations que les acteurs s'en font et du langage par lequel ils s'expriment et partagent ces représentations », Allard-Poesi & Perret, 2014, p. 26).

Le chercheur qui adopte cette posture accepte le postulat qu'il est impossible d'avoir une connaissance objective de la réalité. « *Cette réalité se modifie donc à mesure des projets des acteurs et de leur actualisation dans leurs interactions* ». Il revient au chercheur de tenter de « *comprendre le sens ordinaire que les acteurs attribuent à la réalité, inconnaissable dans son essence* » (Giordano, 2003), p. 20.

Pour aborder notre recherche nous nous situons dans la perspective interprétativiste où le chercheur s'engage dans la relation avec l'objet de sa recherche, lequel se modifie nécessairement tout en rétroagissant sur le chercheur Giordano, (2003, p. 21). Le chercheur est partie intégrante du processus méthodologique lui-même. Avec cette posture, le chercheur doit alors tirer les conséquences de « *sa position au sein même du cercle herméneutique : il fait inéluctablement partie de la réalité qu'il se propose d'étudier et ne peut se situer en dehors du processus interprétatif* » La Ville, 2000 : 90 (cité par Giordano, 2003, p. 21).

Épistémologie interprétative



Source : (Giordano, 2003), p. 21.

Figure 7 - Le chercheur interprétatif.

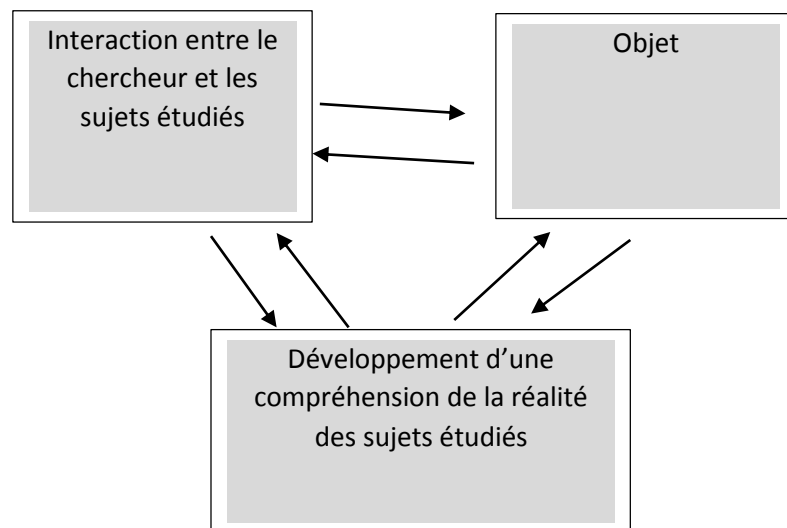
L'observateur est un sujet actif interprétant

L'acteur de terrain est aussi sujet actif interprétant.

L'objectif du chercheur interprétatif n'est pas de découvrir la réalité et les lois que la régissent, mais de développer une compréhension de cette réalité : le développement d'un

« tel type de connaissance passe notamment par la compréhension des intentions et des motivations des individus participant à la création de leur réalité sociale et du contexte de cette construction, compréhension qui, seule, permet d'assigner un sens à leurs comportements »⁹⁰.

La définition de l'objet de recherche suppose pourtant une immersion dans le phénomène étudié et son observation plus ou moins participante (Maréchal & Allard-Poesi, 2014). Cette immersion et cette observation permettent de développer une compréhension de l'intérêt de la réalité sociale, en particulier d'appréhender les problématiques, les motivations et les significations que les différents acteurs y attachent. La **Figure 8** montre de façon schématique cette interaction.



Source : (Maréchal & Allard-Poesi, 2014), p. 57.

Figure 8 - Rapport sujet-objet.

Ainsi, l'objet de recherche émane de l'intérêt du chercheur pour un phénomène et se précise au fur et à mesure de la compréhension, par l'empathie et une adaptation constante au terrain (Maréchal & Allard-Poesi, 2014).

⁹⁰ Schwandt, 1994, cité par (Maréchal & Allard-Poesi, 2014), p. 57.

Nous adoptons les quatre axes empruntés à Mbengue et Vendangeon (1999)⁹¹ et Giordano, 2003, (p. 18) pour clarifier l'objet de notre recherche et notre positionnement épistémologique :

- *Le statut accordé aux données.*
- *Le mode de collecte des données.*
- *La relation entre la théorie et les observations empiriques ;*
- *Les critères de scientificité de la recherche.*

Nous allons ensuite présenter les aspects essentiels de chacun de ces axes :

1.2.1 La Nature de la réalité produite

Pour l'interprétativisme, le sujet et l'objet étudié sont fondamentalement interdépendants. Dans cette perspective la réalité étudiée s'avère être dépendante de celui qui l'étudie (Allard-Poesi & Perret, 2014). Cela signifie, comme disent ces auteurs, que la réalité n'a pas d'essence propre mais dépend de l'interprétation de l'auteur. L'interprétativisme concevra que la réalité sociale est, avant tout, « *construite au travers du jeu des intentions et des interactions des acteurs qui construisent le sens de cette réalité par la confrontation et le partage de leurs représentations* », Allard-Poesi & Perret, 2014, (p. 15).

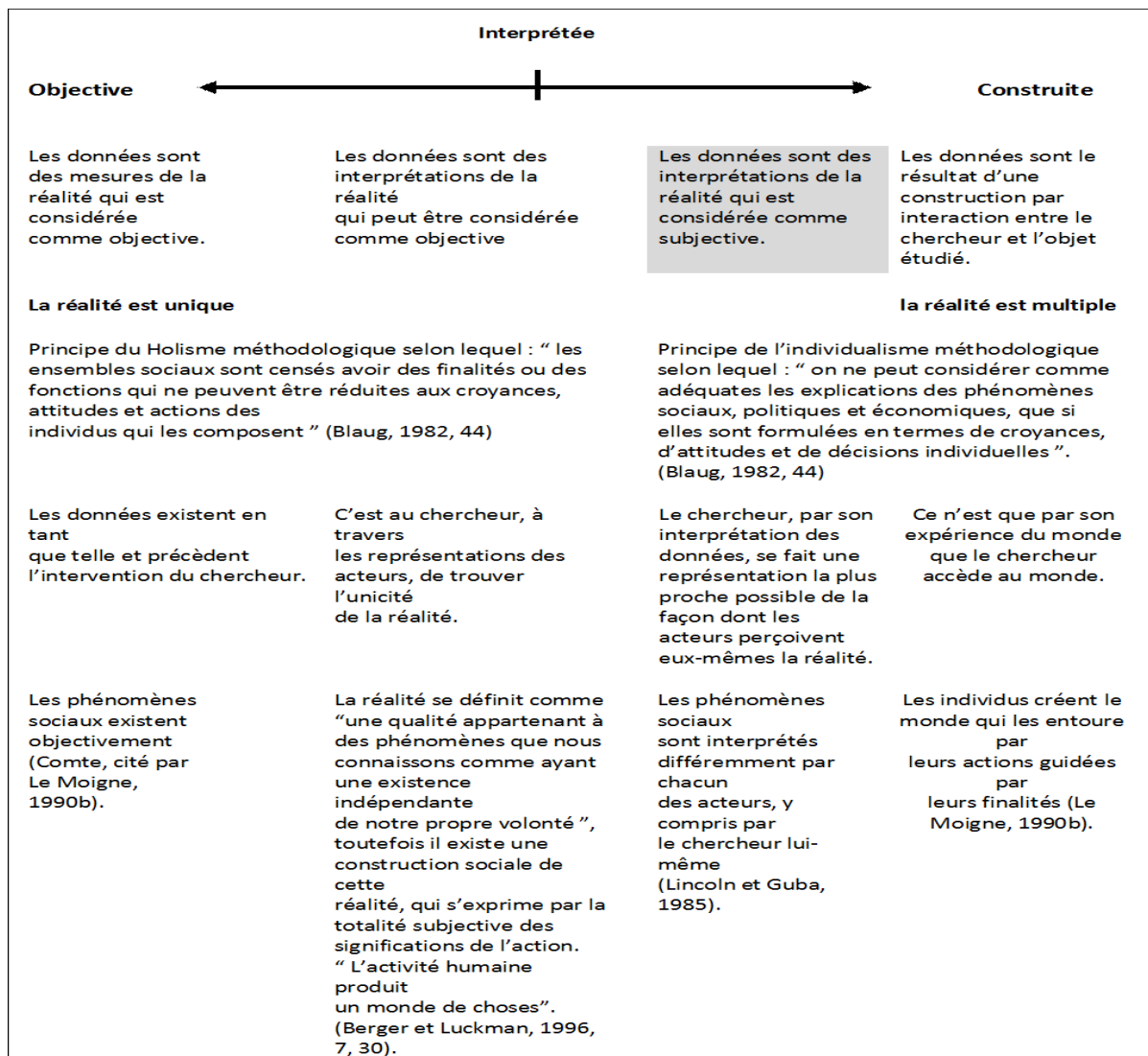
Dans cette perspective le chercheur interprétativiste part du principe que la réalité sociale est, avant tout, comme le dit (Thietart, 2014) « *le fait des actions, significations, produits symboliques et pratiques sociales qui dans un contexte spécifique et pour une période donnée, acquièrent une forme de stabilité intersubjectivement partagé* », Allard-Poesi & Perret, 2014, p. 15. Cette réalité est modifiée à la mesure où le chercheur obtient plus d'informations, et dans la mesure où il entre en interaction avec son terrain de recherche. Pour l'interprétativisme pourtant la « réalité » (l'objet) est dépendante de l'observateur (le sujet). L'ontologie, en ce qu'elle questionne la nature de la réalité, est irrémédiablement imbriquée à la question de la nature de la connaissance que l'on peut avoir de cette réalité Allard-Poesi & Perret, 2014, p. 15.

⁹¹ Document disponible sur le site : <https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2413/files/2015/02/mbengue.pdf> , consulté le 26/05/2016.

Nous partageons l'idée centrale des constructivistes dans les perspectives présentées en haut concernant le relativisme dans la construction de l'objet de recherche et la nécessaire subjectivité dans cette construction.

Dans notre démarche de la « *construction de la réalité sociale* » nous allons mettre en perspective la tentative de compréhension d'une réalité (celle des formateurs de l'Administration Publique) conscient de la subjectivité que cette analyse pourra entraîner. Comme le dit (Giordano, 2003), p. 22, dans une perspective interprétativiste « *le chercheur n'est pas un acteur désincarné qui parlerait au nom de la science : il a une histoire, il parle au nom d'une communauté, du point de vue d'une culture spécifique (...)* ». Il est toujours « *un acteur parlant d'une voix et d'un point de vue particulier* ».

Le **Tableau 15** illustre le positionnement de l'approche interprétativiste par rapport aux approches positivistes et constructivistes concernant la nature de la réalité produite.



Source : (Mbengue et Vandangeon Derumez, 1999, positions épistémologiques et outils de recherche en management stratégique, AIMS)⁹².

Tableau 15: La nature de la réalité.

⁹² Document disponible sur le site :

<https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2413/files/2015/02/mbengue.pdf> , consulté le 26/05/2016.

1.2.2 La relation sujet/objet

Toute théorie de la connaissance scientifique pose au cœur de sa réflexion la dissociation puis la mise en relation entre objet à connaître et le sujet connaissant (Thietart, 2014). Pour connaître – ajoute cet auteur que « *le sujet doit, d'une manière ou d'une autre entrer en relation avec l'objet* ». Cette relation nous amène à poser des questions, comme par exemple, celle relative à la nature objective ou relative de la connaissance, traité dans le point précédent. Ce rapport permet de délimiter les champs conceptuels et tracer une ligne de démarcation de l'interprétativisme et les paradigmes réalistes et constructivistes. Passeron, 1991⁹³ justifie que la réalité humaine et sociale est contingente des contextes dans lesquels elle se construit en raison du fait qu' « *elle est le fruit de nos expériences, de nos sens et de nos interactions, la connaissance produite sur cette réalité est donc nécessairement relative à ces contextes, ces intentions, changeante et diverse que celle visée par le réalisme* » (Allard-Poesi & Perret, 2014)⁹⁴, p. 33.

Dans la ligne de la tradition dans laquelle nous nous attachons notre analyse, pour connaître il faut tenter de comprendre le sens que les acteurs donnent à une réalité sociale objet de l'étude. C'est dans ce sens que (Giordano, 2003) p. 20 entend qu'il faut que le chercheur soit capable de se mettre à la place d'autrui dans son projet de saisir ce qui est signifiant pour les auteurs – (*empathie*). Nous serons confrontés à ce que les auteurs (Giordano, 2003) appellent la « *double subjectivité* » (celle du chercheur et celle des acteurs).

Nous nous attachons dans le cadre de notre projet de recherche à comprendre le sens que les formateurs donnent à la réalité de formation des fonctionnaires publiques capverdiennes dans le cadre des transformations du secteur public, personnalisé. En effet, au lieu d'expliquer cette réalité, ce travail de recherche nous amène à comprendre cette réalité au travers de l'interprétation qu'en font les acteurs grâce à notre observation, notre analyse de leurs intentions et de leurs motivations et de leurs pratiques et parcours professionnels. Ces professionnels qui occupent différentes positions dans les structures administratives du secteur public et du secteur privé directeurs, technicien, cadres, consultants appartenant à d'autres professions dans le cadre

⁹³ Cité par Thiétart, 2014, p. 33.

⁹⁴ In Thiétart, 2014.

de leurs métiers (avocats, ingénieurs, économistes, etc.) assurent un rôle fondamental dans le développement professionnel des fonctionnaires.

Ainsi nous sommes conscients en effet, qu'il sera difficile d'être objectif puisque le chercheur doit tenter de se construire une représentation la plus proche possible de la réalité perçue par les acteurs étudiés (les formateurs de l'Administration Publique capverdienne). Nous nous attachons, pourtant à l'analyse de la formation et de l'exercice de la fonction de formateur au sein de l'Administration Publique et nous interprétons les appréciations faites concernant plusieurs aspects liés à l'activité professionnelle de ces formateurs. Comme le dit (Schwandt, 1994)⁹⁵, « *le développement d'un tel type de connaissance passe notamment par la compréhension des intentions et des motivations des individus participant à la création de leur réalités sociales et du contexte de cette construction, compréhension qui, seule, permet d'assigner un sens à leurs comportements* ». Selon (Le Moigne, 1994, p. 104)⁹⁶, « *interpréter un comportement en le rapportant de ses finalités, autrement dit connaître en termes de fins plausibles devient le projet de la recherche scientifique* ».

1.2.3 Les critères de validité de la connaissance

La question de la validité de la connaissance se pose d'une façon incontournable quand il s'agit de vérifier de la validité de la connaissance produite dans une activité de recherche.

L'analyse de la littérature nous permet d'identifier deux types de questionnements au sujet de la validité de la connaissance : Il faut souligner que les différentes approches n'ont pas la même appréhension concernant le concept d'une connaissance valable.

Ainsi, contrairement au positivisme que défend l'idée que la connaissance valable doit être quelque chose possible d'être vérifiée, les approches constructivistes viennent contester l'idée de « *vérité-correspondance* » et à lui substituer par l'idée de « *vérité-adéquation* ».

⁹⁵ Cité par (Allard-Poesi & Maréchal, Construction de l'objet de recherche, 2014), p. 57 in Thiétart, Méthodes de recherché en management.

⁹⁶ Cité par (Allard-Poesi & Perret, 2014), p. 35 in Thiétart, Méthodes de recherché en management.

Lincoln et Guba, (1985)⁹⁷ considèrent indispensable « *s'assurer que la connaissance est le résultat d'un processus de compréhension inter-subjectivement partagé par les acteurs concernés* ».

De manière générale, « *une connaissance adéquate peut se définir comme une connaissance qui convient, soulignant le caractère relative attaché à la conception de la vérité* » (Thietart, 2014). L'adéquation selon (Allard-Poesi & Perret, 2014) pourra se comprendre comme la capacité de la connaissance à garantir la « *crédibilité de l'interprétation proposée* ».

En outre, les caractéristiques de la connaissance s'énoncent en termes d'enseignabilité : « *Le modélisateur ne pourra plus assurer que les connaissances sont démontrées. Il devra montrer qu'elles ont été argumentées et donc à la fois constructibles et reproductibles, de façon à permettre leur intelligibilité pour son interlocuteur* » (Le Moigne, 1995 :85)⁹⁸. L'important est que le modélisateur veille scrupuleusement à expliquer les finalités auxquelles il prétend se référer lorsqu'il construit les connaissances enseignables (Allard-Poesi & Perret, 2014).

La validité est la norme de valeur traditionnellement attribuée à la connaissance scientifique (Thietart, 2014). Ainsi, les normes de justifications et les critères de validité qui permettent d'établir qu'une connaissance est valable dépendent du cadre épistémologique adopté par le chercheur (Allard-Poesi & Perret, 2014).

Selon la perspective interprétativiste, les critères de validité sont de caractère idiographique *Les recherches sont de nature idiographique « si les phénomènes étudiés sont étudiés en situation (...)* (Séville & Perret, 2007).

Notre recherche sur les formateurs de la fonction publique capverdienne, ses formations, motivations, identités professionnelles, ses comportements, etc., se présente comme une recherche idiographique dans la mesure où l'on va essayer de comprendre une réalité dans le contexte dans lequel ces formateurs agissent (leurs problèmes et difficultés, leurs compétences

⁹⁷ Cité par (Allard-Poesi & Perret, Fondement épistémologique de la recherche, 2014), p. 38.

⁹⁸ Cité par (Allard-Poesi & Perret, 2014) in Thiétart, Méthodes de recherche en Management, Dunod, Paris, 2014

de l'exercice des fonctions, etc.), comme le disent (Allard-Poesi & Perret p. 57) dans une « *immersion dans le phénomène étudié* ».

1.3 Les choix méthodologiques

On est souvent confronté à choisir entre deux grandes orientations méthodologiques: l'approche qualitative et l'approche quantitative. Giordano (2003, p.16) oppose ces deux approches en ce qui concerne le résultat de l'intervention et la nature des informations explorés : la recherche quantitative, d'un côté, qui est assise sur les « *régularités statistiques* », et, de l'autre, la recherche qualitative qui suppose que l'investigation se déroule dans des « *conditions ordinaire et spécifique* ».

À ce propos Baumard & Ibert (2014) se livrent à présenter une analyse critique des différents critères, à savoir, la nature de la donnée, l'orientation de la recherche, le caractère subjectif ou objectif des résultats obtenus et la flexibilité de la recherche. Tel qu'ils le disent, la distinction entre le qualitatif et le quantitatif est ambiguë car aucun des critères ne permet une distinction absolue entre l'approche qualitatif et l'approche quantitatif. Pour eux, Il n'y a pas une distinction absolue entre les deux approches. Ils remarquent que l' « *une et l'autre ce sont des manières de représenter la réalité et les connaissances produites et dans les deux cas sont jugées légitimes* ».

Sans entrer dans ce débat nous avons adopté une démarche qualitative que nous justifions comme suit :

Giordano, (2003, p. 21) renforce l'approche interprétativiste en disant que le chercheur adopte une posture herméneutique et qu'il est partie intégrante du processus méthodologique.

Baumard & Ibert, (2014) considèrent que le choix entre une approche qualitative et une approche quantitative apparaît guidé par des critères d'efficience par rapport à l'orientation de la recherche - construire ou tester. D'après (Baumard & Ibert, 2014) l'approche qualitative offre plus de garantie sur la validé interne des résultats. D'ailleurs comme le disent Marshal et Rossman (1989) cité par Baumard & Ibert (2014), « *les possibilités d'évaluation d'explications rivales du phénomène étudié sont plus grandes que dans l'approche quantitative car le*

chercheur peut mieux procéder à des recoupements entre les données. L'approche qualitative accroît l'aptitude du chercheur à décrire un système sociale complexe » , p. 122.

La question de la flexibilité dont dispose le chercheur pour mener à bien son projet de recherche est un élément crucial dans le choix d'une approche qualitative et quantitative. Ainsi, d'après ces auteurs, avec l'approche qualitative, le chercheur bénéficie en général d'une grande flexibilité ; la question de recherche peut être modifiée à mi-parcours afin que les résultats soient vraiment issues du terrain (Stake, 1995)⁹⁹. D'ailleurs, le chercheur peut également intégrer des explications alternatives et modifier son recueil de données (Baumard & Ibert, 2014).

Baumard & Ibert, (2014) parlent pourtant de la complémentarité des méthodes qualitatives et des méthodes quantitatives : « *le chercheur peut associer le qualitatif et le quantitatif par le biais de la triangulation* », Baumard & Ibert, (2014), p. 126. Il s'agit de combiner différentes méthodes d'investigation pour mieux tester les variables et mieux cerner un phénomène. Dans cette perspective en faisant recours à plusieurs sources de données, on gagne en précision de mesure et on fera une meilleure analyse et description des situations.

Nous avons adopté la démarche qualitative pour analyse de notre terrain de recherche. Perret et Séville (2003) préconisent le recueil de données qualitatives pour la validité de la connaissance produite d'exploration interprétativiste. Une propriété spécifique des recherches qualitatives est qu' « *elles étudient les phénomènes dans leur cadre naturel* » Giordano (2003, p. 16). La recherche qualitative suppose que l'investigation se déroule dans un cadre ordinaire, s'intéressant cette recherche aux situations naturelles et spécifiques (La ville, 2000)¹⁰⁰.

Cependant, les auteurs considèrent en tous cas qu'il n'est pas concevable, de faire une recherche dans une perspective uniquement qualitative ou uniquement quantitative.

⁹⁹ Cité par (Baumard & Ibert, 2014) in Thiétart. 2014.

¹⁰⁰ Cité par Giordano, 2003.

Alors pour (Dachler, 1997)¹⁰¹, dans une recherche qualitative, les matériaux recueillis peuvent être à la fois qualitatifs (des mots, des perceptions) et quantitatif (des fréquences, des mesures).

Dans les recherches qualitatives, les traitements analytiques ne sont pas principalement issus de la statistique. S'il existe des chiffres, ces derniers ne serviront pas à un traitement statistique, mais à différencier des cas, à faire des regroupements. Nous ne prétendons pas rechercher des « *régularités constatés dans les phénomènes sociaux* »¹⁰² mais de rechercher des significations, de comprendre des processus, dans des situations uniques et/ou fortement contextualisées.

Ainsi, en conjuguant les approches qualitatives et quantitatives, le chercheur pourra plus facilement, créer un dialogue fécond avec son objet de recherche en trouvant la meilleure manière de l'analyser.

Bien qu'on ne peut pas assimiler le positivisme et le quantitatif, d'une part et l'interprétatif et le qualitatif de l'autre, comme le considère Giordano (2003), étant donné l'approche interprétativiste choisit pour le traitement des données de sujet de recherche, la méthode qualitative nous semble le plus adéquat. D'ailleurs comme l'affirment (Baumard & Ibert, 2014), « *bien que l'exploration ne présuppose pas le choix a priori d'un dispositif méthodologique qualitatif ou quantitatif, les méthodologies qualitatives sont plus courantes pour l'exploration parce que plus efficaces compte tenu de la finalité de la recherche* ».

Nous allons procéder à une exploration hybride à travers les allers-retours entre les observations et les connaissances théoriques tout au long de notre activité de recherche. « *L'exploration hybride est une voie qui permet d'enrichir ou d'approfondir des connaissances antérieures* » Petit & Durieux, (2014). Nous allons contextualiser dans le cadre de cette

¹⁰¹ Idem.

¹⁰² C'est la définition de régularité statistique présenté par Joseph Lottin, dans « *le concept de loi dans les régularités statistiques* » in *Revue philosophique de Lovain* année 1911, Volume 18 Numéro 69 pp. 5-27 (disponible sur : http://www.persee.fr/doc/phlou_0776-555x_1911_num_18_69_1967).

recherche les aspects liés à l'identité professionnelle et le rôle des formateurs de la fonction publique capverdien dans le cadre des transformations du secteur public.

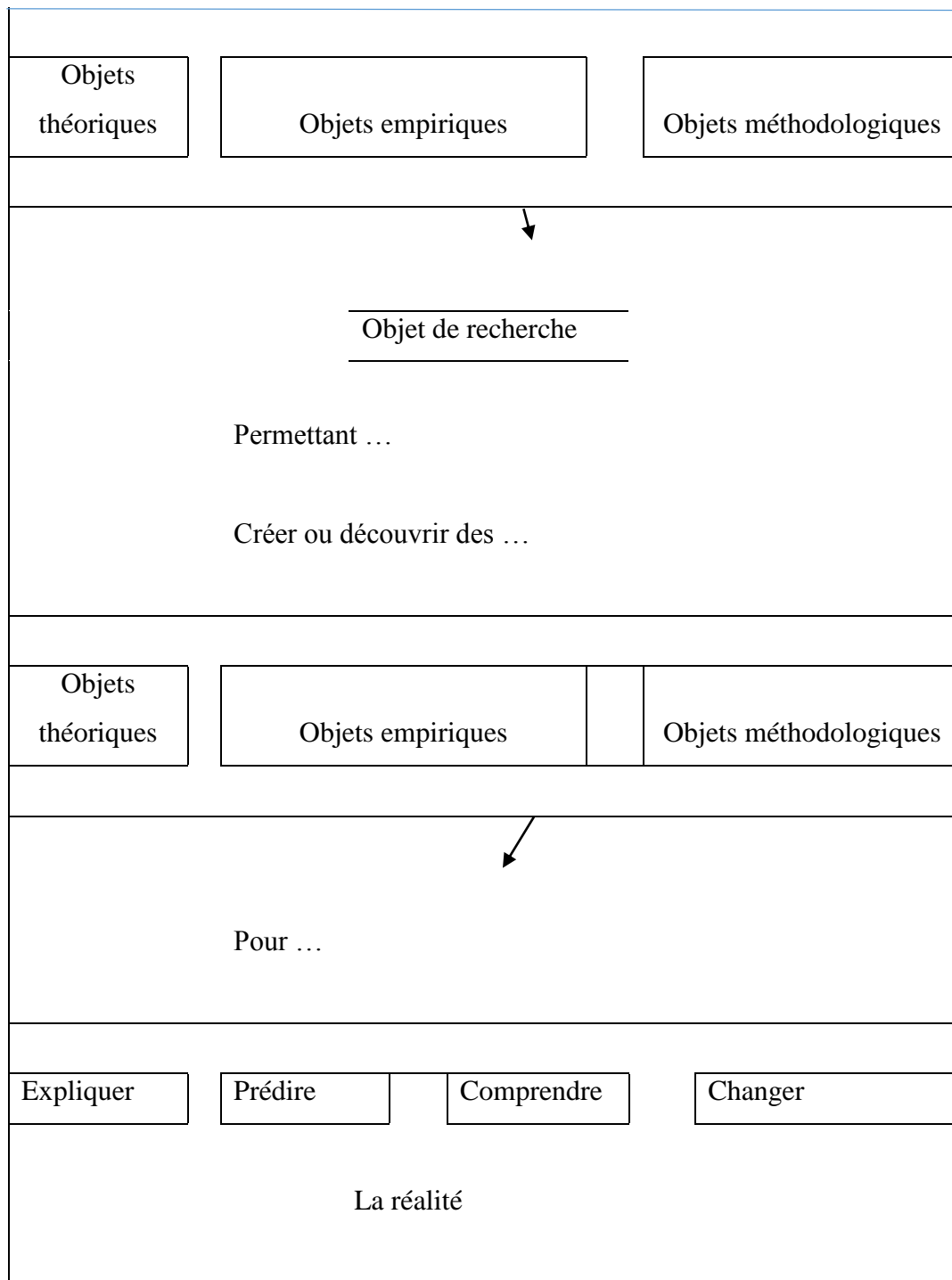
1.4 Recherche descriptive, exploratoire ou prédictive ?

La construction d'un objet de recherche consiste en élaboration d'une question problématique à travers de laquelle le chercheur interrogera la réalité. L'objet de notre recherche vise à l'analyse des transformations du secteur public, ses implications en termes des nouvelles exigences de formation des fonctionnaires, où on va mettre en relief la question identitaire des formateurs appartenant aux divers services de l'Administration Publique. Comme affirment certains auteurs (Petit & Durieux, 2014) *la construction d'un objet de recherche suppose produire une question liant, articulant ou interrogeant des objets théoriques, méthodologiques et/ou des objets empiriques* ».

Comme nous l'avons dit, cette contribution peut consister à expliquer, la prédire, la comprendre ou changer la réalité. Le chercheur aura pourtant un regard particulier sur son l'objet de recherche. L'objet est un élément clé du processus de recherche : il traduit et cristallise le projet de connaissance du chercheur, son objectif (Quivy et Van Campenhoudt, 1988)¹⁰³.

Selon Allard-Poesi & Maréchal, (2014), c'est par la médiation de l'objet, que le chercheur *“interroge les aspects de la réalité qu'il souhaite découvrir, qu'il tente de développer une compréhension de cette réalité ou qu'il construit une réalité”* Allard-Poesi & Maréchal, (2014, p. 48). Et comme disent les auteurs, c'est *« en regard de l'objet que sera évaluée la contribution de sa recherche »*.

¹⁰³ Cité par (Allard-Poesi & Perret, Fondement épistémologique de la recherche, 2014) in Thiétart, 2014, p. 48.



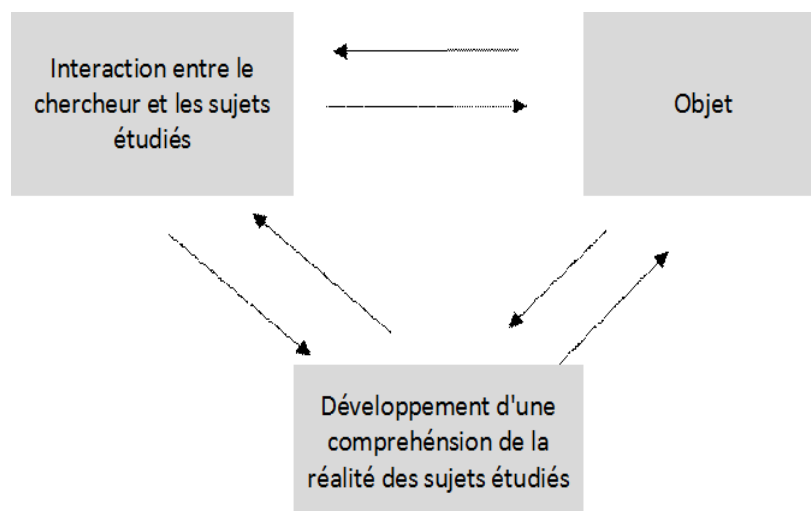
Source : Thiétart, 2014, p. 52.

Figure 9 - L'articulation d'objets empiriques, théoriques ou méthodologiques avec l'objet de recherche.

Nous nous situons dans une perspective de recherche exploratoire.

L'objectif du chercheur n'est plus de découvrir la réalité et les lois la régissant, mais de développer une compréhension de cette réalité sociale. Telle que suggère Schwandt, (1999) cité par Allard-Poesi, (2014) « *le développement d'un tel type de connaissances passe notamment par la compréhension des intentions et des motivations des individus participant à la création de leurs réalité sociale et du contexte de cette construction, compréhension qui, seule, permet d'assigner un sens à leurs comportements* », p. 57.

L'objet d'une recherche interprétative consiste à appréhender un phénomène dans la perspective des individus participant à sa création, en fonction de leurs langages, représentations, motivations et intentions. On est ainsi très proche du champ des « *représentations sociales* » proposé par (Moliner, Rateau, & Cohen-Scali , 2002). Cette immersion dans le « *monde des formateurs* », devrait nous permettre de développer une compréhension de l'intérieur de la réalité sociale de ces formateurs, et en particulier d'appréhender les problématiques, les motivations, et les significations qu'ils attachent à la fonction de « formateur ». Selon (Groleau, 2003) « *le choix qui se présente au chercheur, tant au niveau du statut et du rôle qu'il occupera, qu'au niveau du regard qu'il jettera sur la vie de l'organisation vont orienter sa démarche* », Groleau, (2003), p. 215.



Source : Thiétart, 2014.

Figure 10 - Construction de l'objet de la recherche dans l'approche interprétativiste.

1.5 Démarche abductive

La démarche retenue dans les approches interprétativistes est volontiers celle de l'induction ou d'abduction même si la déduction n'est pas exclue (Giordano 2003, p.13). La manière dont les chercheurs travaillent avec les observations et les concepts diffèrent selon qu'ils privilégient la déduction ou l'induction.

Les chercheurs adoptant une approche déductive utilisent des données empiriques pour valider ou invalider les concepts et les hypothèses découlant de la problématique (Groleau, 2003)¹⁰⁴. Par contre, les chercheurs adoptant une approche inductive utilisent les données empiriques pour contribuer à l'élaboration de concepts et théories.

Le chercheur en management procède le plus souvent par abduction ou adduction. Tel comme l'estiment Petit & Durieux, (2014), « *en sciences sociales, l'objectif n'est pas réellement de produire des lois universelles mais plutôt de proposer de nouvelles conceptualisations théoriques valides et robustes, rigoureusement élaborés* », Petit & Durieux, (2014, p. 80). D'après ces auteurs, il est fréquent que le chercheur explore un contexte complexe, empreint d'observations nombreuses, de différentes natures et au premier abord ambiguës. Dans ce sens, il va tenter alors de structurer son système d'observation pour produire du sens.

Compte tenu nos choix méthodologique, et épistémologique, et avec les fondements indiqués en haut, nous pourrions affirmer que l'objectif de notre recherche n'est pas de tester des hypothèses ou des théories mais par la voie d'exploration de comprendre le contexte complexe dans lequel travaillent les formateurs de la fonction publique.

C'est cette approche abductive que nous avons utilisée pour faire le découpage de la réalité des formateurs à l'aide des repères conceptuels qui nous utilisons dans notre recherche.

Contrairement à l'induction, une inférence logique que confère à la découverte une constance à priori (lois), l'abduction confère à la découverte un statut explicatif ou compréhensif qui, pour tendre vers la règle ou la loi, nécessite d'être testé ensuite (Allard-Poesi

¹⁰⁴ In Giordano, 2003.

& Perret, 2014)¹⁰⁵. Comme le souligne (Koenig, 1993 :7)¹⁰⁶ « *l'abduction consiste à tirer de l'observation des conjectures qu'il convient ensuite de tester et de discuter* ».

1.6 L'Objet de notre recherche

Il faut rappeler que dans le cadre de la modernisation de l'Administration Publique se sont imposées de nouvelles exigences pour l'évolution professionnelle des fonctionnaires publics selon la catégorie professionnelle (Dirigeant, Cadre, Technicien, ...). Cette évolution professionnelle a un rapport direct avec la formation. Le développement professionnel devient l'exigence principale ainsi que la poursuite de formation dans des domaines spécifiques pour chaque fonctionnaire appartenant à l'administration de l'État.

Par ailleurs, le nouveau « *système d'évaluation des fonctionnaires publics* »¹⁰⁷ met l'accent sur l'évaluation des compétences, la responsabilisation, la définition d'objectifs et l'atteinte de résultats préalablement définis. La nouvelle loi stipule le contenu de l'évaluation, ses dimensions, les variables à prendre en compte, les procédures et les effets de l'évaluation de compétences et de performance des fonctionnaires publics. .

¹⁰⁵ Op. cit.

¹⁰⁶ Cité par Thiétart, 2014.

¹⁰⁷ Selon le décret-loi n. 58/2014, il s'agit de l'ensemble de procédures orienté à apprécier et qualifier la performance, les compétences et le potentiel et motivation des fonctionnaires.

PROBLEMATIQUE

La formation occupe un rôle important dans la modernisation de l'Administration Publique: dans le cadre de la nouvelle réglementation, les fonctionnaires doivent suivre des formations dans des matières spécifiques pour leur évolution professionnelle.

Les professionnels de catégorie supérieure de l'Administration Publique doivent, en plus, participer en tant que formateurs à la diffusion des modules spécifiques : ce mécanisme créé récemment permet de compléter le système de formation des fonctionnaires publics mise en place.

La modernisation de l'Administration Publique a entraîné une mobilisation croissante des formateurs pour développer les compétences des fonctionnaires.

Les formateurs ont ainsi un rôle fondamental dans la professionnalisation de l'Administration publique capverdienne : nous ne pourrions pas comprendre la dynamique des évolutions dans l'Administration Publique capverdienne sans comprendre les rôles et les compétences de ces acteurs-clés.

L'objectif de cette recherche est de comprendre les rôles des différents acteurs de la professionnalisation de la fonction publique : pouvoirs publics, organismes de formation, formateurs, et d'évaluer dans quelle mesure la diversité des identités des formateurs et de leurs compétences affaiblissent ou renforcent la qualité des processus de professionnalisation associés à la formation ?

Plusieurs interrogations découlent de cette question sur les formateurs :

a-Quelles sont leurs caractéristiques identitaires ?

b-Quelles sont leurs formations ?

c-Quelles sont leurs rôles dans le cadre des actions de formation?

d-quelles sont leurs difficultés dans la mise en place des actions de formation ?

Enfin, quelle gestion des ressources humaines, quels rôles et compétences pour les formateurs des fonctionnaires?

CHAPITRE VI L'ANALYSE ET LE TRAITEMENT DES DONNÉES

SECTION I ANALYSE DES DONNÉES DES ENQUÊTES DU TERRAIN

1. Les sources des données et le déroulement de l'enquête

Pour mener à bien nos travaux de recherche, nous avons procédé en deux étapes séquentielles. Dans un premier temps, nous avons réalisé une enquête auprès des responsables des services dans l'administration publique. Puis nous avons fait passer un questionnaire auprès des formateurs qui interviennent au sein de l'administration publique. À partir de ces enquêtes nous tenterons de comprendre les nouveaux enjeux de la formation des fonctionnaires dans le cadre des transformations du secteur public capverdien. L'ensemble des opérations que nous avons conduites sont présentées dans le tableau suivant :

Plan de recherche	Première enquête (interview)	Deuxième enquête (questionnaire)
Août – septembre 2015	Enquête préliminaire auprès des services de l'administration publique. Élaboration du questionnaire	
Octobre/ décembre 2015		Enquête auprès des formateurs.

Tableau 16 - déroulement de la collecte des données.

Pour réaliser notre analyse qualitative, il fallait d'abord explorer le contexte à partir d'un inventaire des formations mises en place au sein des services de l'administration publique et des formateurs qui y participent. Dans un premier temps, l'objectif était de prendre rendez-vous avec les responsables des services pour établir un diagnostic préalable des formations et obtenir des informations sur les formateurs. Nous avons ensuite rencontré chaque formateur pour passer le questionnaire.

2. Description de la première phase

2.1 Description des outils de l'enquête.

Premièrement, nous avons fait une enquête préliminaire auprès d'un ensemble de services appartenant à l'administration publique.

Nous avons élaboré une grille (Annexe 2), comprenant : la nomination de la formation, l'organisme qui l'organise, typologie de formation, nombre d'heures de formation, le nombre de sessions pour chaque année en référence, le nombre de bénéficiaires les destinataires de ces actions de formation et d'autres informations additionnels pour la collecte d'informations concernant trois aspects clés lors d'une interview avec les responsables des services. Le but était d'obtenir des informations relatives à la formation et au développement des compétences professionnelles des fonctionnaires rattachés à ces services.

2.2 Les démarches et les données issues de l'enquête auprès des responsables des services.

La collecte des données au niveau des services a permis de disposer d'informations détaillées sur les formations continues destinées aux fonctionnaires. Les préoccupations abordent essentiellement les aspects suivants :

- L'analyse des prestations de la formation continue : spécialité, publics, modalités pédagogiques, modalités de formation (annexe 3) ;
- Les caractéristiques de l'Organisme qui réalise la formation et les formes de partenariat existants avec les services centraux du Ministère de l'Administration Publique ;
- L'analyse des relations entre les organismes de formation et les services.
- L'origine professionnelle et institutionnelle des formateurs.

Nous avons choisi sept « *services témoins* » appartenant à six Ministères pour comprendre les enjeux de la formation des fonctionnaires. Il s'agit de services qui ont de larges

pouvoirs et des responsabilités statutaires dans la mise en œuvre des politiques de formation, l'évaluation et la qualification des fonctionnaires.

Notre but dans cette première phase d'entretien exploratoire est de comprendre la structure et l'organisation des formations des fonctionnaires ainsi que les perspectives du développement des compétences dans les services concernés. Pour obtenir des informations valables et des données stables, nous avons ainsi sélectionné les services/directions-générales qui ont de grandes responsabilités dans le financement et l'organisation de la formation.

Pendant les mois d'août et de septembre 2015, nous avons sollicité tous ces services afin de recueillir les informations sur l'ensemble des formations réalisées dans le cadre de leurs projets et de leurs plans de formation. Le tableau ci-contre décrit notre démarche auprès de ces services :

INSTITUTIONS CONTACTÉES			
SEQUENCE	MINISTÈRE D'APPARTENANCE	CODE DE SERVICE CONTACTÉ	SERVICE
1	Ministère de l'Enseignement Supérieur/ Université	A	École de Commerce et Gouvernance
2	Ministère de la Santé	B	Direction-générale de la planification et gestion du budget
3	Ministère des Finances	C	Agence Nationales des acquisitions Publiques
4	Ministère de l'Industrie	D	Direction du commerce et de l'énergie
5	Ministère de l'Education	E	Direction-générale de la planification et Budget; Bureau d'Études et Planification
6	Administration Locale	F	Direction-générale de l'Administration Locale
7	Administration Publique	G	Direction-générale de l'Administration Publique; Cellule de formation.

Source : Enquête préliminaire.

Tableau 17 - Institutions contactées.

Sélectionnés en raison de leur lien étroit avec la formation des fonctionnaires, ces services se divisent en trois catégories :

- a) Les services qui ont la responsabilité statutaire de définir, mettre en œuvre, et évaluer la politique de formation du Ministère ou d'un groupe de Ministères en partenariat avec les institutions de formation. C'est le cas de la Cellule de la Formation du Bureau du Secrétariat d'État de l'Administration Publique ;
- b) Les services qui ont la responsabilité de gérer l'ensemble du budget du Ministère auquel ils appartiennent, y compris le budget de la formation et la politique des ressources humaines. Ils font partie de ce qu'on appelle la Direction-générale de la Planification, du budget et de la Gestion (appelée DGPOG) ;
- c) Les services qui, en raison de la nature de leurs activités, ont besoin de mettre en place des actions de formation destinées à leurs fonctionnaires ou à d'autres publics, comme des agents de l'État.

Nous avons effectué des rencontres individuelles avec chaque responsable. Ces rencontres ont incité ces acteurs à fournir les informations que nous avons demandées, et à nous fournir complémentirement des fiches à remplir concernant les aspects suivants :

- Les formations mises en œuvre au cours des trois dernières années ;
- Les principales matières de formation ;
- Les prestataires du service de formation ;
- Les informations sur les formateurs et leur institution d'appartenance ;

Les rencontres ont duré environ 40 à 60 minutes ; nous avons également administré plusieurs fiches à remplir. Dans certains services, nous avons récupéré les données imprimées le jour même. En revanche, dans d'autres services nous avons été invités à repasser quelques jours plus tard pour récupérer ces fiches. Dans ces rencontres certains responsables nous ont parlé des principales formations réalisées par ces structures et, d'une façon informelle, des problèmes et contraintes qu'ils font face ainsi que les projets en cours et à venir.

Nous avons constaté que nos interlocuteurs interviewés mettent en œuvre une grande diversité de fonctions au sein des services de l'administration publique. Ces responsables

disposent de toutes les informations relatives à leur secteur et aux politiques de formation du Ministère pour les collaborateurs. En outre, ce sont eux qui élaborent et mettent en place les actions de formation de leur service respectif. Des informations globales ont été fournies sur les mécanismes de formation, les actions de formation réalisées et prévues, le financement de la formation, les formateurs et les perspectives relatives à la formation des fonctionnaires. Concernant les formations réalisées au sein de chaque service, les données que nous avons sollicitées ont été fournies quelques jours après notre première rencontre avec chaque responsable.

Liste des personnes contactés	
FONCTION	ORGANISME/MINISTÈRE
Secrétaire-Général	F
Ancien Directeur	D
Responsable du Service	D
Responsable financière	F
Cadre	D
Directrice-général	F
Responsable de formation	G
Directrice-	G
Responsable de formation	G
Directrice du Bureau d'Etudes	E
Chargé de mission	E
Directrice	C
Responsable des Ressources humaines	C
Directrice	E
Directeur	H
Directrice-général	F
Gestionnaire de formation	B
Chargé (organisation de formation)	F

Source : échantillon de la première enquête.

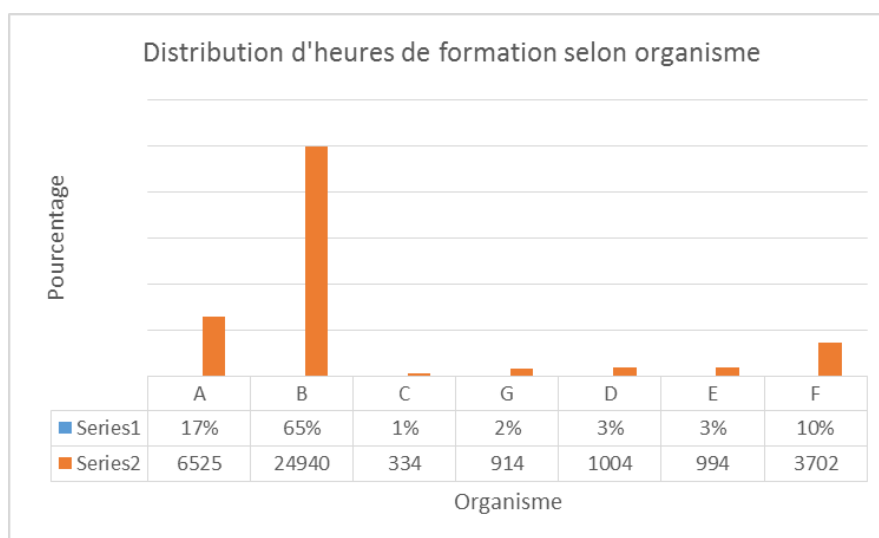
Tableau 18 - Liste des personnes contactées.

Les informations recueillies sont structurées selon les aspects suivants :

- i) Les formations proposées aux fonctionnaires dans le service au cours des trois dernières années ;
- ii) Les principales matières de formation ;
- iii) Les institutions qui participent à la formation des fonctionnaires (les prestataires du service de formation) ;
- iv) Les informations sur les formateurs de l'administration publique.

i) Les formations proposées aux fonctionnaires dans les services concernés au cours des trois dernières années.

En ce qui concerne les formations, nous avons demandé aux responsables d'inscrire dans un tableau l'ensemble des actions de formation qui ont été offertes aux fonctionnaires de chaque service au cours des trois dernières années (2013, 2014 et 2015). Nous avons identifié pour l'ensemble des sept services concernés un total de 391 actions de formation qui ont été mises en œuvre. Cela représente au total 38.413 heures de formation, avec une moyenne de 5.488 heures réalisées dans chaque service ou organisme, et réparties selon la **Figure 11**, suivant.

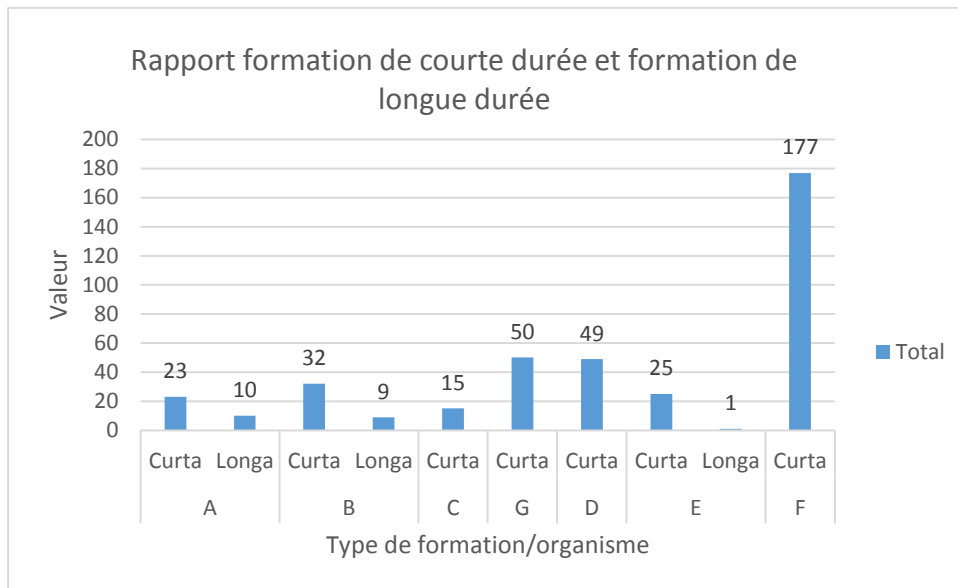


Source : Enquête aux responsables

Figure 11 - Distribution des heures de formation selon l'organisme.

Ces formations ont bénéficié à 8225 fonctionnaires des services concernés mais aussi en provenance d'autres organismes de l'État. Nous avons classifié les formations en deux groupes : les formations courtes et les formations longues, les premières représentant 95% de l'ensemble des formations réalisées par chaque institution ou service.

Ces données sont synthétisées dans la figure suivante :



Source : Enquête préliminaire.

Figure 12 - Rapport des formations de courte durée/ formations de longue durée.

Les formations de longue durée d’après nos interlocuteurs comprennent surtout des enseignements universitaires, dans un domaine spécifique de l’administration publique, ou dans le domaine de la santé poursuivi normalement à l’étranger en partenariat avec des financements de la coopération internationale.

D’après l’un de nos interviewés, « *les formations que nous organisons englobent toutes les îles, y compris les municipalités et les délégations ministérielles dans les municipalités* » (responsable de service G).

Il existe, en effet, un dispositif national pour appliquer le programme national de qualification des fonctionnaires. Ce dispositif est composé de plusieurs partenaires institutionnels tels que l’École de Négoce et de la Gouvernance rattachée à l’Université Public (ENG), l’Institut de l’Emploi et de la Formation Professionnelle (IEFP), l’Agence du Développement de l’Entrepreneuriat et de l’Innovation (ADEI), la Direction générale de l’Administration Publique (DGAP), la Direction générale de l’Administration Locale (DGAL), l’Unité de Réforme de l’État (UCRE) et l’Association Nationale des Municipalités (ANMCV).

D’ailleurs, « *il existe un point focal dans les différents Ministères qui interagissent directement avec la Direction de l’Administration Publique concernant la qualification des fonctionnaires de ces Ministères* ». De même, « *il existe une logique de “chef de file” : s’il y*

a un besoin de formation constaté dans un service, celui-ci va donner toutes les indications à réaliser selon les domaines de spécialisation » (Responsable du service G).

On trouve d'autres appréciations chez ces responsables comme par exemple « l'inexistence d'un organisme centralisateur des formations au niveau de l'ensemble des Ministères » (Responsable D), ou encore le « manque de ressources pour la mise en place de la formation de façon autonome ; la politisation de l'administration publique » (Responsable D).

Il existe un point de coordination au niveau de chaque Ministère en interaction directe avec la Direction générale de l'administration publique. D'ailleurs, d'après l'un des responsables, la DGAP « est chargée de faire les formations transversales et génériques pour attribuer aux Ministères des formations spécifiques à chaque secteur ».

i) Les principales matières de formation

Les thématiques de la formation sont très diverses : cours d'informatique, droit (plusieurs spécialités), matières sur les ressources humaines, comptabilité, finance publique, gestion budgétaire, statistique, gestion du patrimoine, législation sur plusieurs matières et d'autres domaines spécifiques à chaque secteur d'activité visant à renforcer les compétences professionnelles des collaborateurs. Nous avons constaté plus de 250 sujets traités dans les 391 sessions de formation dans les services de notre échantillon.

Nous avons divisé toutes ces actions en plusieurs catégories qui nous avons également utilisées dans l'enquête relative aux formateurs :

- économie/gestion/ comptabilité /finance (EGCF) ;
- droit (D) ;
- informatique/ base de Données (IBdD) ;
- ressources humaines (RH) ;
- autres domaines (cf. l'enquête sur les formateurs).

Chaque Direction organise des actions dans son domaine d'activité. Autrefois ces formations étaient organisées en partenariat avec d'autres directions. La Direction C, du fait de la transversalité de son activité, organise des actions de formation avec un public diversifié.

Selon un responsable de cette direction, « *les formations réalisées résultent de la nécessité de générer des connaissances dans la direction mais aussi dans l'administration publique dans son ensemble* » ; « *Normalement ces formations sont ouvertes au personnel provenant de plus de dix institutions publiques* » (Responsable C). Des réponses similaires nous ont été données par les responsables des services A, B, D, E, F et G. Pour les formations de longue durée, des partenariats internationaux (Services A et B) ont été établis.

ii) Les institutions qui participent à la formation des fonctionnaires (les prestataires du service de formation).

Nous avons identifié une trentaine d'institutions, organismes publics et organismes privés confondus, qui se concurrencent dans l'offre de formation pour les fonctionnaires. Lors de nos interviews avec différents responsables, nous avons constaté trois cas de figure :

- Très souvent, ce « *sont les services eux-mêmes qui conçoivent, organisent et mettent en place une ou plusieurs formations pour leurs collaborateurs sans faire appel à des organismes de formation* » (Responsable D) ;
- Parfois ce sont les organismes de formation (publics ou privés) qui proposent des modules de formation pour les fonctionnaires d'un ou plusieurs services.
- Enfin, il existe d'autres cas où les services de l'administration publique font un appel d'offre pour sélectionner un organisme.

iii) Informations relatives aux formateurs de l'administration publique et à leur institution d'appartenance.

Les rencontres que nous avons effectuées avec les responsables cités nous ont permis de recueillir des informations sur les formateurs des fonctionnaires dans les trois dernières années. Nous avons élaboré une fiche (annexe 1) pour inscrire tous les formateurs qui collaborent avec chaque service/direction.

Au total, nous avons identifié 91 individus ayant participé à la formation des fonctionnaires. Ces formateurs, d'après le responsable du « service D », assurent également des formations adressées à d'autres publics. Le « service D » centralise toutes les informations concernant les fonctionnaires.

Ces premiers entretiens nous ont permis de recueillir des données chiffrées sur les sessions de formation proposées par chaque direction à ses collaborateurs ou à d'autres services. Nous constatons qu'aucune institution de l'échantillon ne possède un catalogue des formations.

3. Démarche et données issues de l'enquête auprès des formateurs

Dans la deuxième étape, nous avons élaboré un questionnaire adressé aux formateurs qui participent à la formation des fonctionnaires.

Les démarches qui nous avons adoptées dans notre enquête vise :

- À comprendre les perspectives des formateurs de la fonction publique concernant leurs fonctions dans le cadre des transformations du secteur public capverdien et les nouveaux enjeux de la formation des fonctionnaires ;
- À connaître les profils des formateurs ;
- À relever les appartenances identitaires de ces formateurs.

Au cours de nos rencontres avec les responsables, nous avons obtenu les noms des formateurs contractualisés dans le cadre des formations organisées par ces services/organismes.

Les responsables des services sollicités recensent 91 individus qui ont assuré, au cours des trois dernières années, la formation des fonctionnaires.

L'objectif était d'identifier et de comprendre les différentes dimensions des programmes de formation et les difficultés inhérentes au rôle des formateurs de l'administration publique au Cap Vert.

Dictionnaire des thèmes :

- Identité des formateurs ;
- Niveau de maîtrise des compétences professionnelles d'un formateur ;
- Activités principales réalisées en tant que formateurs ;
- Niveau des difficultés rencontrées dans l'exercice du métier de formateur ;
- Les besoins en termes de formation des formateurs ;
- Perspectives de l'avenir professionnel des formateurs.

Voici les définitions détaillées des thèmes identifiés :

- Au niveau de la participation des formateurs dans la formation des fonctionnaires, nous essayons de comprendre et d'identifier le rôle qu'ils peuvent jouer dans la formation des fonctionnaires dans les cas formels et informels (conseil, production d'outils et de méthodes, élaboration de projets de formation, évaluation des compétences, suivi des stagiaires, ...);
- Les principales caractéristiques professionnelles des formateurs concernent l'appartenance institutionnelle, le niveau d'implication par rapport à d'autres activités qu'ils développent, leurs compétences et d'autres appartenances identitaires;
- Quelles sont leurs appréciations sur le niveau de leurs compétences et de leurs expériences professionnelles dans le domaine de formation? Cela nous permettra de comprendre leurs représentations du métier de formateur et de l'activité qu'ils développent;
- Les principales difficultés rencontrées dans l'exercice de leurs fonctions de formateur.

Plus particulièrement, quelques questions principales ont été au cœur de notre réflexion :

Question n° 1 : Qui sont les formateurs des fonctionnaires ? (CARACTÉRISTIQUES SOCIOPROFESSIONNELLES).

Question n° 2 : Quelles sont les compétences des formateurs – auto-évaluation des compétences ? (IDENTIFICATION DES RÔLES).

Question n° 3 : Quelles difficultés rencontrent les formateurs dans l'exercice de leurs fonctions? (DIFFICULTÉS DANS L'EXERCICE DE LA FONCTION).

Question n°4 : Quel est l'avenir professionnel des formateurs de la fonction publique capverdienne ? (PERCEPTION DE L'AVENIR PROFESSIONNEL).

3.1 Les difficultés rencontrées

Nous nous sommes heurtés à plusieurs difficultés au cours de nos travaux de terrain :

- Lors des premières rencontres avec les responsables des services de l'administration publique, nous avons constaté l'insuffisance des informations

relatives aux formations réalisées dans les périodes demandées. En effet, les fonctionnaires des services contactés participent à des formations organisées par d'autres organismes dont les informations échappent aux supérieurs hiérarchiques. D'ailleurs, toutes les formations suivies par les fonctionnaires appartenant à une direction déterminée ne sont pas toujours identifiées. Cette disparité d'informations crée des difficultés au niveau de la collecte des données ;

- Concernant les formateurs, la difficulté se rapporte à leur identification et leur localisation, puisqu'ils appartiennent à un milieu professionnel divers et se rattachent à différents services.

- La réticence des formateurs à répondre nos questionnaires ;

3.2 Présentation du questionnaire

Nous avons élaboré un questionnaire qui pourra mettre en regard la perception des formateurs concernant deux aspects de leurs activités : leur composante socioprofessionnelle d'une part, et leur perception de leur situation actuelle et de leur avenir professionnel d'autre part.

Après la conclusion du questionnaire, nous avons directement interrogé 5 formateurs à Praia.

Le questionnaire est organisé en six parties selon la structure proposée par Gravé (2002)¹⁰⁸ :

- Caractéristiques sociographiques des formateurs ;
- Parcours de formation initiale et continue ;
- Situation professionnelle actuelle et description de l'activité ;
- Auto-évaluation du niveau de maîtrise des compétences présentes et de l'utilité de leur développement ;
- Perception de l'avenir professionnel ;

¹⁰⁸ Gravé, Patrick, formateurs et identités, Coll. Education et Formation, Editions Press Universitaires de France, Paris, 2002.

- Parcours professionnel.

Sur les 45 questionnaires distribués aux formateurs, 38 ont été remplis dont 32 se sont révélés exploitables.

Nous avons réparti les formateurs selon 5 grands domaines, dont le dernier regroupe des matières différentes des quatre premières catégories :

- Économie/gestion/ comptabilité /finance (EGCF)
- Droit
- Informatique/ base de données (IBdD)
- Ressources humaines (RH) –
- Autres domaines (cf. enquête sur les formateurs).

Dans le cadre de l'étude préliminaire du terrain, nous avons identifié trois types de formateurs selon leur niveau d'appartenance institutionnelle :

- **Les formateurs universitaires** qui, affectés à une université publique ou privée, sont appelés à exercer la fonction de formateur dans les différents programmes de formation mis en place par les services de l'administration publique. Il s'agit souvent de professeurs qui exercent à temps partiel dans plusieurs universités.

- **Les formateurs cadres des entreprises et de l'administration publique** qui participent au renforcement des compétences de l'administration publique dans les différents plans de formation au sein des services ou dans des centres de formation public ou privés.

- **Les formateurs des organismes de formation**, qui peuvent être publics (comme l'École de Commerce et de Gouvernance)¹⁰⁹ ou privés.

¹⁰⁹ L'École de Commerce et Gouvernance en portugais Escola de Negócios e Governação organise au cours de l'année plusieurs programmes de formation pour les fonctionnaires publiques. Bien qu'il a eu un changement de philosophie de ce qui était l'esprit du CENFA (Centre National de Formation et Perfectionnement Professionnel et de l'INAG (Institut National de l'Administration et Gestion), L'École de Commerce et Gouvernance (ENG), a tourné vers l'enseignement mais continue à organiser des formation pour les fonctionnaires y compris pour les fonctionnaires des entreprises privés.

Les formateurs des fonctionnaires peuvent exercer en tant que formateurs professionnels (dont le métier est exclusivement la formation) ou en tant que formateurs occasionnels en dispensant ponctuellement quelques heures de formation.

Notre cadre d'analyse concerne les trois profils professionnels des formateurs concernant ce que Gravé appelle « *l'identité pour soi* ».

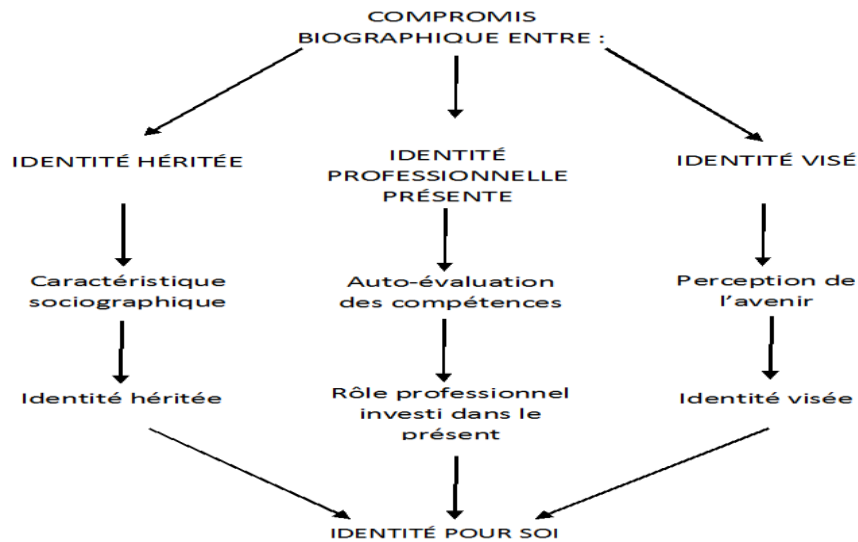
3.3 Choix des échantillons

Les échantillons ont été sélectionnés selon des critères de choix raisonnés. D'après ce modèle, « *les éléments de l'échantillon sont choisis de manière précise en respectant les critères fixés par le chercheurs* » (Royer & Zarlowski, 2014). Les formateurs ont été choisis selon un critère d'activité : il est nécessaire d'avoir assuré des formations dans les trois dernières années quel que soit l'organisme d'appartenance.

Nous avons sélectionné quatre catégories de données pour analyser les conditions des formateurs de l'administration publique capverdienne à partir de notre échantillon :

- Les données sociographiques ;
- Les données sur les situations professionnelles présentes ;
- Les perspectives professionnelles futures des formateurs vis-à-vis de leurs fonctions de formateur.
- La caractérisation identitaire des formateurs.

Comme le dit Gravé (2002) « *la perspective socio-biographique implique de pouvoir articuler trois dimensions temporelles : les maillages successifs d'appartenance sociale et professionnelle (ou encore l'identité héritée), les représentations présentes du rôle professionnel tel qu'il est investi par les acteurs (identité professionnelle présente) et les perceptions de l'avenir (l'identité visée)* », p. 133.



Source : Gravé 2002.

Figure 13 : les composantes de l'identité professionnelle des formateurs.

3.4 Les données sociographiques

Les données sociographiques des formateurs nous permettront d'apercevoir les aspects essentiels de la socialisation professionnelle dans le métier de formateur.

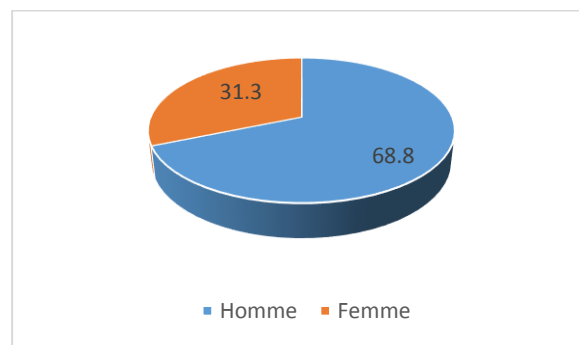


Figure 14 - Sexe

Concernant la structure de la population selon l'âge, plus de 74% d'entre eux ont plus de 36 ans et environ 53,1% ont plus de 41 ans.

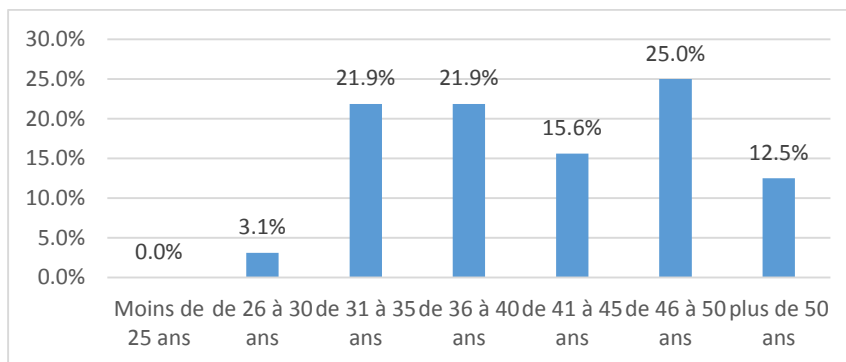


Figure 15 - L'Âge des formateurs.

Les origines sociales sont très proches : parmi les 32 formateurs, nous avons à peine relevé 17 professions des parents plutôt d'origine populaire, et 9 professions exercées par les conjoints de formateurs appartenant dans leur majorité aux cadres d'entreprises ou de l'État.

Profession du père		Profession de la mère		Profession du conjoint	
Militaire	1	Femme au foyer	10	médecin	1
Agriculteur	4	Expert-comptable	1	Gestionnaire	2
Fonctionnaire publique	4	infirmière	1	femme au foyer	3
Dactylo	1	Fonctionnaire administrative	2	Enseignant	7
Maçon	2	Technicien	1	infirmière	1
Trésorier	1	Enseignant	3	Marketer	1
Employé marin	1	fonctionnaire de la banque	1	Ingénieur	4
Commerçant	2			Journaliste	1
Conducteur	2			Juriste	1
Commercial	1				
TOTAL RÉPONSE	19		19		21

Tableau 19 - l'origine professionnelle des formateurs.

On relève une amélioration de la qualification professionnelle et du niveau d'étude entre les deux générations en raison de la promotion sociale par les études.

En ce qui concerne le niveau de formation des formateurs, tous les formateurs interviewés ont au moins une maîtrise (21,9%) et d'autres possèdent une spécialisation (21,9%), un master (46,9%) ou un doctorat (9,4%). Ce niveau élevé de formation s'explique par le niveau d'exigence que cette activité requiert. Parallèlement, ces formateurs ont pour la grande majorité d'entre eux complété leurs études il y a plus de 7 ans (53%). Cependant, 46,9% d'entre eux ont obtenu leur dernier diplôme il y a moins de 6 ans. Dans la plupart des cas, ces diplômes ont été obtenus en régime de formation continue (71,9% contre 28,1% des diplômes obtenus en formation initiale). On constate une participation à la formation professionnelle continue qui s'approche de 90%.

	Ancienneté professionnelle globale	Ancienneté professionnelle comme formateur
	(%)	(%)
Moins de 3 ans	0.0	15.6
Entre 3 et 8 ans	25.0	31.3
Entre 9 et 15 ans	18.8	31.3
Plus de 15 ans	56.3	21.9

Tableau 20 -L' Ancienneté professionnelle des formateurs.

À ce niveau de formation élevé s'ajoute l'ancienneté professionnelle des formateurs qui présentent plusieurs années d'expérience : 3/4 des formateurs ont 9 ans d'expérience dans l'activité de formation, et 1/4 d'entre eux ont ou moins 3 ans d'expérience. Cependant, on note un équilibre en termes d'ancienneté professionnelle entre les 4 périodes.

Une origine professionnelle diversifiée et dispersée entre plusieurs professions.

Nous avons relevé, sur les 32 formateurs interrogés, 18 domaines professionnels dans lesquels les formateurs exercent leurs activités principales. Cela révèle une forte disparité des origines professionnelles et des activités des formateurs. Les données montrent une certaine homogénéité entre les différentes activités professionnelles des formateurs, sans avoir aucune prédominance de métiers spécifiques. Cette situation est illustré dans le **Tableau 21**.

Domaines Professionnelles	N. de citation
Assistant de direction	1
Assistant en RH	1
Auditeur	2
Cadre de l'entreprise	1
Chargé de mission	1
Economiste	3
Employé de la banque	1
Enseignant	3
Fonctionnaire Public	3
gestionnaire	3
Informaticien	1
Juriste	3
Planificateur	2
Procureur de la République	1
Professeur à l'Université	3
Responsable de formation	1
Spécialiste en commerce international	1
Statisticien	1
TOTAL	32

Tableau 21 : l'origine professionnelle des formateurs.

D'autre part, il s'agit d'une population composée majoritairement d'hommes. Plus de la moitié (53%) sont âgés de plus de 41 ans avec une ancienneté professionnelle supérieure à 10 ans dans le domaine de la formation.

Nous avons ensuite mis en perspective les compromis identitaires des formateurs suite au processus de socialisation professionnelle dans le champ de la formation. Les formateurs sont divisés en trois types afin de comprendre les dynamiques identitaires produites dans chacun d'entre eux.

- Quels rapports entre les trois types de formateurs, leurs rôles professionnels actuels et leur trajectoire biographique ?
- Comment les formateurs, dépendants de leurs appartenances institutionnelles, projettent leur avenir professionnel dans le champ de la formation ?

4. Les données sur les situations professionnelles présentes

Nous allons maintenant étudier le rapport entre les situations professionnelles présentes, c'est-à-dire, les modalités de socialisation des formateurs dans le métier de la formation et leurs trajectoires biographiques.

Pour Doise, W. (1985 : p. 245)¹¹⁰ les représentations « *sont des principes générateurs de prise de position, liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports* ».

Moliner, Rateau, et Cohen-Scali (2002 : p. 29) font dénombrer au moins trois types de recherches sur les représentations sociales. Un premier groupe des travaux à visée descriptive en vue d'analyser une représentation en tant que telle, par exemple dans le but de mieux communiquer avec le groupe porteur de cette représentation. Le second groupe des travaux poursuit un objectif d'élucidation dans le but de « *mieux comprendre une situation sociale dans lesquelles se manifestent les prises de positions, des jugements, des conduites, etc.* ». Le troisième rassemble des travaux comparatifs qui tente d'apprécier les différences de représentations entre groupes différents ou qui visent à mettre évidence l'évolution d'une représentation. Cependant, ces auteurs observent qu'une même étude peut simultanément poursuivre plusieurs de ces objectifs.

Ainsi, le rôle professionnel investi dans les métiers de la formation sera perçu à travers leurs perceptions, c'est-à-dire à partir des représentations que les trois groupes de formateurs se font de l'exercice des activités de formation. Après avoir identifié les caractéristiques de ces acteurs, nous avons analysé le contexte de l'exercice de ces activités.

Si on considère l'âge des formateurs et leur ancienneté professionnelle, on constate que 18/32 formateurs, âgés de 31 à 45 ans investissent dans le métier de la formation avec une expérience variant entre 3 et 15 ans. On constate de façon générale une ancienneté professionnelle supérieure à 9 ans parmi plus de 75% des formateurs.

¹¹⁰ Cité par Moliner, Rateau, et Cohen-Scali (2002), p. 20.

On note d'abord une forte présence des formateurs cadres des entreprises et de l'Administration Publique; dans notre échantillon, les formateurs-fonctionnaires représentent 46,9% des formateurs contre 15,6% des formateurs des centres de formation.

Notre cadre d'analyse porte sur les formateurs divisés en trois catégories selon leur appartenance institutionnelle : les universitaires, les cadres des entreprises et de l'administration publique, les formateurs des centres de formation et les formateurs autonomes (*free-lance*).

Pour les trajectoires des formateurs, on peut constater les situations suivantes : l'ancienneté professionnelle globale élevée des formateurs universitaires (66,7%) et des formateurs des organismes de formation (80,0%) avec une forte présence de formateurs de plus de 15 ans d'expérience contre un équilibre de l'ancienneté des formateurs cadres autour de 33% pour chaque échelon d'année d'expérience. Nous allons détailler les 3 principales catégories de formateurs :

- Formateurs Universitaires ;
- Formateurs cadres ;
- Formateurs des organismes de formation ;

4.1 Les caractéristiques des formateurs

A/ Les formateurs universitaires

Les **formateurs universitaires** dont plus de 2/3 ont plus de 46 ans, sont très expérimentés et présentent une socialisation professionnelle particulièrement ancienne tant dans les domaines techniques que dans le domaine de la formation.

Leurs activités principales lorsqu'ils interviennent dans les formations sont :

- *Intervention directe en formation (face-à-face pédagogique) (75%) ;*
- *Suivi des stagiaires après la formation (25%) ;*
- *Réalisation de séminaires et de colloques (33,3%) ;*
- *Montage des actions de formation (16,7%) ;*
- *Élaboration de projets (33%) ;*
- *Production d'outils et de méthodes (41,7%) ;*
- *Conseil et ingénierie de la formation (33,3%).*

Cette socialisation professionnelle ancienne s'ajoute à une importante trajectoire de formation continue diplômante ou non, et à un rôle professionnel d'intervention en face-à-face dans les actions de formation. Ils ont obtenu des diplômes de niveau Master ou Doctorat (depuis 3 à 6 ans) en formation continue, interviennent dans des formations de courte durée et occupent plusieurs emplois dans le domaine de la formation.

Cette famille de formateurs regroupe des cadres hautement qualifiés recrutés sous CDD ou CDI, et certains exercent en tant que travailleurs indépendants ; on trouve également des enseignants en heures supplémentaires. Leurs activités d'enseignement comprennent l'économie, la gestion, la comptabilité et la finance, qui constituent le domaine principal ; le droit ; l'informatique et l'analyse des données. Les principaux thèmes abordés sont présentés dans le **Tableau 22** et le **Tableau 23**.

Formateur de l'Organisme de Formation	Universitaires
Accueil des clients et usagers	Audit
coaching	Comptabilité
Communication et relation interpersonnel	Contrats
Contrat public	Droit Administratif
droit administratif	Econométrie
gestion de politiques publiques	Économie
leadership	Finances Publiques
médiation des conflits	Fiscalité
Négociation international	Gestion de Projets
normes et procédures pour les élections	Gestion et Élaboration de Projets
organisation et gestion des évènements	Gestion Financière
Public Relations	Informatique
RH	Langue
Service à la clientèle	Logistique
Technique d'organisation et gestion de la documentation	Comptabilité financière
	Procédures Administratifs
	Statistique
	Tourisme

Tableau 22 – Les matières enseignés par les formateurs universitaires et les formateurs des organismes de formation.

En ce qui concerne la catégorie institutionnelle des organismes qui emploient les formateurs universitaires on relève quatre organismes :

- Principalement les universités ;
- Les autres organismes sous la tutelle du secteur public ;
- Les Ministères ;
- Certains sont consultants.

B/ Les formateurs-cadres

Les **formateurs cadres** se distinguent par leur jeunesse (80% d'entre eux sont âgés de 26 à 46 ans) et sont caractérisés par une socialisation professionnelle récente dans le domaine de la formation avec une surreprésentation des formateurs ayant moins de 8 ans d'expérience. Les formateurs cadres interviennent dans :

- *La formation de façon directe (face-à-face pédagogique) (60,7%) ;*
- *L'élaboration de projets (33,3%) ;*
- *La production d'outils et de méthodes (26,7%) ;*
- *Le conseil et l'ingénierie de la formation (20%) ;*
- *La sélection des stagiaires (20%) ;*
- *L'évaluation des compétences et du bilan (20%) ;*
- *Le pilotage et l'évaluation des actions (20%) ;*
- *La préparation et le suivi des séquences de formation (33,3%) ;*
- *Les tâches administratives liées à l'activité de formation (33,3%).*

Ils ont suivi une formation diplômante en formation initiale et en formation continue et jouent un rôle professionnel « *d'intervention en face-à-face dans les actions de formation* ».

Ils possèdent majoritairement un niveau Maîtrise obtenu il y a plus de 7 ans. Ces cadres des entreprises et de l'administration publique occupent un seul emploi dans le domaine de la formation, et bénéficient dans leur majorité d'un CDD ou d'un CDI au sein de la fonction publique.

Les matières enseignées par ces cadres sont réparties de façon équilibrée entre ces domaines : l'économie, la gestion, la comptabilité et la finance ; le droit ; l'informatique et l'analyse des données ; les ressources humaines, et d'autres domaines utiles au renforcement des capacités professionnelles des fonctionnaires.

Ces cadres sont employés par :

- Les Ministères ;
- D'autres organismes sous la tutelle du secteur public ;
- Les organisations liées à une branche professionnelle ;
- Les associations professionnelles ;
- Certains sont indépendants.

C/ Les formateurs des organismes de formation

Les **formateurs des organismes de formation** dont 80% sont âgés entre 26 et 45 ans et 20% ont plus de 50 ans, sont moyennement expérimentés dans le domaine de la formation.

Les activités principales réalisées par ces formateurs sont :

- *Le conseil et l'ingénierie de la formation (100%) ;*
- *Le montage financier des actions de formation et des devis (40%) ;*
- *La production d'outils et de méthodes (60%) ;*
- *L'élaboration de projets (60%) ;*
- *L'intervention directe en formation (40%) ;*
- *La gestion des relations avec les institutions publiques et les acteurs sociaux (40%).*

Au sein de ce groupe, on distingue trois rôles professionnels principaux : le conseil et l'ingénierie de la formation, la production d'outils et de méthodes et l'élaboration de projets. 80% de ces formateurs ont le niveau Maîtrise et 20% ont atteint le niveau master.

Ce groupe comprend les formateurs des centres de formation (60% de l'échantillon de cette catégorie), les travailleurs indépendants ou les consultants en formation (40% de l'échantillon de cette famille). Enseignant principalement le droit et les ressources humaines, ces formateurs se rattachent à 6 types d'organisation :

- Les Ministères ;
- Les Universités ;
- Les organismes sous la tutelle du secteur public ;
- Les associations culturelles et d'insertion sociale ;
- La Chambre du commerce ;
- On trouve également des formateurs indépendants.

Au sein des trois catégories présentées, 80% des formateurs universitaires et des formateurs des centres de formation, et seulement 60% des formateurs cadres ont obtenu leurs diplômes en formation continue. Par rapport aux formations de courte durée suivies ces trois dernières années, il n'existe pas des domaines spécifiques à chaque groupe de formateurs en dépit de la prédominance de l'économie, de la gestion, de la comptabilité, de la finance et des ressources humaines.

Formateur cadre d'entreprise ou de l'Administration Publique
Analyse des dangers et points critiques de contrôle sanitaire
Audit
Base de données
Bonnes pratiques d'hygiène et fabrication dans le secteur alimentaire
Branchement des capitaux
Budgétisation
Code Commercial
Comptabilité
Contratation Publique
Coût industriel
Criminalité organisée
corruption
Évaluation des apprentissages
Finances
Gestion
Gestion des ressources humaines
Informatique
Leadership
Marketing
Maths
Pédagogie par compétence
Planification
Politique commerciale
Politiques publiques
Rapport avec les clients et usagers
Relations publiques
Ressources humaines- évaluation des compétences
Système National de qualification
Statistique

Tableau 23 : Les matières enseignées selon l'appartenance institutionnelle des formateurs : Cadres des entreprises et de l'Administration Publique.

Le premier employeur sont les Ministères qui organisent des formations à l'interne, suivies des universités. Les institutions organisent des ateliers et font appel aux formateurs de

différentes provenances institutionnelles catégorisé en trois typologies présentées plus haut. Le **Tableau 24** montre les principales institutions qui organisent les actions de formations où les formateurs interviennent.

Institution	Nb. Cit.*	(%)
Ministères	16	27.1
Université	13	22.0
Autre organisme sous tutelle du secteur public. (Précisez)	11	18.6
Chambre du commerce	1	1.7
Associations Professionnelles	2	3.4
Organisations liées à une branche	3	5.1
Organisme liée à un réseau d'entreprise	1	1.7
Centre de formation d'une entreprise ouvert au public externe	3	5.1
Service de formation continue d'une entreprise	1	1.7
Association culturel, associatif et d'insertion social	1	1.7
Formateur individuel - consultant	7	11.9

Tableau 24: Les catégories institutionnelles des organismes qui emploient les formateurs.

***Obs.** : Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (3 au maximum).

En ce qui concerne le nombre d'heures de formation pour le renforcement de leurs capacités de formation pour les trois familles de formateurs, le volume horaire de formation, pour les trois ans suivi, se trouve entre 41 à 220 heures.

Il faut ajouter que tous les formateurs affirment intervenir en face-à-face pédagogique dans l'ensemble des cas qui caractérisent l'activité principale des formateurs.

Si tous les formateurs qui constituent notre échantillon participent aux formations des fonctionnaires, beaucoup d'entre eux assurent des formations concernant d'autres publics comme les demandeurs d'emplois, les stagiaires en formation professionnelle initiale, les clients individuels, et très souvent les employés d'entreprises. Par rapport à ce public-cible, les données montrent que les employés d'entreprises sont plutôt formés par les formateurs universitaires, tandis que les demandeurs d'emploi sont plutôt formés par les formateurs cadres

des entreprises et de l'administration publique. Quant aux formateurs universitaires, ils préparent rarement ces publics spécifiques qui ne font pas partie de la fonction publique.

Par rapport aux formations destinées aux fonctionnaires publics, parmi les trois catégories de formateurs, les cadres des entreprises et de l'Administration Publique participent le plus dans les formations (45,5% d'entre eux affirment y participer) contre 36,4% des universitaires et 18,2% des formateurs appartenant aux centres de formation. Cependant, en termes de nombre d'heures de formation délivrés les formateurs cadres sont ceux qui font moins d'heures de formation. Ceci peut être justifié par le fait de ses engagements professionnels au sein du service public avec peu de flexibilité d'heure de travail.

Famille des formateurs	Moyenne d'heures de formation par an
Les formateurs universitaires	312
Les formateurs des organismes de formation	260
Les formateurs cadres des entreprises et de l'administration publique	129

Tableau 25 : Les heures de formation.

Concernant des publics particuliers comme les demandeurs d'emploi de longue durée, les femmes en difficulté, les migrants, les personnes détenues ou atteintes de handicaps, on remarque une participation fréquente des formateurs des organismes de formation (40%) tandis que les formateurs universitaires n'interviennent que rarement (16,7%). Les formateurs cadres d'entreprise et de l'Administration Publique n'interviennent pas auprès de ces publics.

4.2 Typologie de formation et modalités pédagogiques mises en place.

Pour mieux appréhender les formations mises en place, nous les avons divisées en trois catégories :

- Les formations qualifiantes ;
- Les formations de perfectionnement professionnel ;

- Les formations de remise à niveau ou de réinsertion.

Les formateurs universitaires participent surtout **aux formations qualifiantes**, souvent réalisées dans des universités ou des centres de formation accrédités, et certifiées par des diplômes. Ces formations sont dispensées en cours du soir ou à de petits groupes dans la journée de travail. Les principales modalités pédagogiques mises en place reposent sur les formations en face-à-face pédagogique dans les centres de formation et les universités mais aussi dans le lieu de travail.

Les formateurs-cadres assurent quant à eux des formations de perfectionnement professionnel, de remise à niveau ou de réinsertion, dispensées au sein des services de l'administration publique qui les proposent. Réalisées en face-à-face pédagogique, elles peuvent également se dérouler dans les centres de ressources.

Les formateurs des centres de formation s'occupent davantage des formations de remise à niveau et de réinsertion professionnelle, qui sont organisées dans les institutions de formation en présentiel ou à distance pour des petits groupes de stagiaires.

4.3 L'utilisation des technologies de l'information et de la communication

Dans les deux modalités de formation (formation qualifiante et formation de perfectionnement), les formateurs recourent, dans 90% des cas, aux outils pédagogiques multimédias, qui sont moins utilisées dans les formations de remise à niveau et d'insertion.

Selon les formateurs, 75 % des services et des institutions de formation disposent d'outils multimédias utilisés par plus de 80% des formateurs. Cependant, il existe une disparité entre les trois familles de formateurs concernant les formations spécifiques à l'utilisation de ces outils. Ainsi, contrairement à la majorité des formateurs universitaires, 80% des formateurs des organismes de formation n'ont pas été formés à l'utilisation de ces outils, tandis que seuls 50% des formateurs cadres ont suivi des ateliers destinés aux nouvelles technologies de la formation.

En ce qui concerne les difficultés rencontrées dans l'exercice des principales activités de formation, 80% des formateurs affirment n'avoir pas rencontré de difficultés particulières.

Les difficultés rencontrées dans l'exercice des activités de formateur					
	Très Nombreuses	Nombreuses	Peu nombreuses	Aucune difficulté	TOTAL
Conseil et ingénierie de la formation	12%	18%	41%	29%	100%
Production d'Outils et de méthodes	5%	20%	55%	20%	100%
Elaboration de projets	5%	10%	60%	25%	100%
Relation clientèle (fonction commerciale)	0%	20%	33%	47%	100%
Montage financier des actions et devis	0%	29%	29%	43%	100%
Sélection des stagiaires	0%	20%	40%	40%	100%
Évaluation des compétences, bilans	13%	13%	44%	31%	100%
Pilotage et évaluation des actions	0%	25%	38%	38%	100%
intervention directe en formation (face à face)	0%	4%	52%	44%	100%
Préparation et suivi des séquences en centre	6%	6%	81%	6%	100%
Préparation et suivi des séquences de formation dans les services?	0%	27%	60%	13%	100%
Évaluation des dispositifs	0%	14%	57%	29%	100%
Aide à la recherche d'emploi	0%	54%	31%	15%	100%
Suivi des stagiaires après la formation	0%	41%	35%	24%	100%
Relation avec les institutions publiques et acteurs sociaux	0%	13%	56%	31%	100%
Participation à des séminaires et colloques	0%	16%	42%	42%	100%
Tâches administratifs	0%	6%	63%	31%	100%
Autres tâches	0%	33%	67%	0%	100%
Ensemble	3%	19%	49%	30%	100%

Tableau 26 : les difficultés rencontrées dans le métier.

Les formateurs déclarent avoir une bonne voire une excellente maîtrise des compétences nécessaires à leur métier ; 92,3% considèrent très utile la maîtrise de ces compétences pour continuer à exercer ce métier. Les compétences les plus valorisées par les formateurs sont :

- « La connaissance des besoins et des évolutions du marché du travail » (65,6) ;
- « La connaissance du milieu de l'entreprise : organisation, besoins, exigences » (65,5%);
- « La connaissance des branches professionnelles liées à leur secteur d'activité » (71,9%),
- « La connaissance des dispositifs de la formation professionnelle » (59,4%) ;
- « L'élaboration et la formulation des objectifs de formation » (59,5%) ;
- « La définition des repères didactiques (connaissances sur les façons d'enseigner sa discipline) (71,9%) » ;
- « La capacité à structurer le contenu d'une action de formation » (68,8%) ;
- « La capacité à gérer les modalités de fonctionnement d'une action de formation : lieu, dates, rythmes, intervenants » (62,5) ;
- « La capacité à s'adapter et créer des outils de formation : livrets, questionnaires, exercices, cas » (62,5%) ;
- « L'évaluation des connaissances des formés » (62,5%) ;
- « La capacité à créer une dynamique au sein du groupe des formés (échanges, participation) » (65,6%) ;
- « L'intervention en face-à-face pédagogique » (66,3%).

Le développement de compétences

En ce qui concerne les compétences professionnelles qu'ils souhaitent développer dans le cadre des activités de formation, les formateurs ont tendance à privilégier les compétences liées à l'activité de formation stricto sensu, c'est-à-dire les compétences relatives à la transmission des savoirs :

- « Élaborer des projets de formation » ;
- « Évaluer les connaissances des formés » ;
- « Intervenir en face-à-face pédagogique » ;
- « Suivre les stagiaires après la formation » ;
- « Structurer le contenu de formation » ;

4.4 Les perspectives professionnelles des formateurs vis-à-vis de leurs fonctions

Nous avons mis en perspective le rapport entre les données liées à la situation présente des formateurs et la façon dont ils entendent construire leur avenir professionnel dans le domaine de la formation. Nous partons du principe que cette relation pourra nous aider à éclaircir les caractéristiques identitaires des formateurs à travers une meilleure compréhension de leur perception du métier et de leurs projets professionnels. Nous avons comparé, dans cette analyse, la situation actuelle des formateurs et leurs perspectives d'avenir.

Les indicateurs utilisés pour caractériser la perception de l'avenir professionnel des formateurs tournent autour de ces questions : existe-t-il des trajectoires semblables entre les trois familles de formateurs ? Comment ces formateurs perçoivent-ils leur avenir professionnel dans la formation ? Ces interrogations pourront trouver des réponses à partir de l'analyse de ces trois éléments :

- a) Les perspectives de promotion ;
- b) Les changements des publics-cibles ;
- c) L'intention des formateurs de continuer ou quitter la formation.

a) Les perspectives de promotion

En ce qui concerne les possibilités de promotion, on observe un même optimisme chez les formateurs cadres et les formateurs des organismes qui espèrent une promotion à court terme (c'est-à-dire dans les deux ans à venir). En revanche, les formateurs universitaires, dont la moitié se montre plus pessimiste, affichent plus de scepticisme.

Sur le long terme (entre 3 à 5 ans), les formateurs des organismes révèlent un optimisme excessif, tandis que les universitaires et les cadres montrent plus de modération.

Les formateurs sont entièrement disposés à s'engager dans les formations qualifiantes de longue durée pour obtenir la promotion professionnelle souhaitée. Cependant ces formations sont perçues différemment par les acteurs de formation, en termes de modalité de poursuivre des actions de formations eux-mêmes dans le cadre de leurs activités professionnelles. Ainsi, les formateurs universitaires et les formateurs des organismes envisagent ces formations dans

le cadre d'un congé individuel de formation ou à travers des cours du soir. Pour les formateurs cadres la meilleure façon de participer à des actions de formation sont soit dans le cadre d'un congé individuel de formation associé aux plans de formation des organismes de formation que les emploient.

b) Les changements des publics-cibles.

Qu'envisagent les formateurs à moyen terme ? Aucune famille de formateurs ne montre l'intention de changer de public. Les tendances générales des réponses montrent que plus de la moitié des formateurs universitaires (55,6%) souhaitent continuer à enseigner dans la même spécialisation, tandis qu'une partie significative d'entre eux préfère changer de spécialité (22,1%), changer de fonction (11,1%) ou changer d'organisme (11,1%).

Plus du 2/3 des formateurs cadres envisagent de conserver leur métier actuel, 20% entendent changer de spécialité et 10% ont l'intention de changer d'organisme de formation, sans néanmoins changer de public.

Parmi les formateurs des organismes de formation, 50% souhaitent plutôt changer de spécialité, 25% envisagent de quitter la formation et seulement 25% souhaitent continuer dans la formation en conservant les mêmes publics, les mêmes fonctions, et les mêmes organismes.

c) Les projets des formateurs de continuer ou quitter la formation

Lors de notre enquête, 100% des formateurs universitaires se sont dit satisfaits de « *leur travail de formateur* », et 93,3% des cadres ont déclaré vouloir « *conserver leur travail de formateur* ». Cependant, 20% des formateurs des centres de formation envisagent changer et sont déjà à la recherche d'un autre emploi, 20% « pensent quitter la formation » et 60% affirment que leur métier leur convient.

La minorité des formateurs cadres qui envisagent de quitter le métier de formateur, souhaitent un salaire plus élevé, alors que les formateurs des organismes de formation sont partagés entre plusieurs raisons : « *obtenir un salaire plus élevé* » ; « *obtenir une qualification supérieure* » ; « *avoir un travail plus intéressant* » ; et « *avoir un emploi correspondant à leur formation initiale* ».

5. Interpretation : la situation des formateurs face à la professionnalisation de la formation

Les agents de la formation, en général, sont regroupés selon diverses modalités « catégorielles » relatives aux actions en fonction des publics qu'ils forment (jeunes, migrants, illettrés, cadres), à l'environnement institutionnel dans lequel ils interviennent (secteur public et parapublic, entreprises) et des fonctions particulières qu'ils y occupent (conseil, tutorat, ingénierie). L'émergence de la fonction formation au sein de l'administration publique est le résultat des transformations qui ont eu lieu au sein de la fonction publique (et de l'évolution des politiques d'emploi) mais aussi de la division sociale du travail.

Les activités des formateurs incluent plusieurs fonctions. Le Boterf & Viallet, (1974) identifient cinq professions : les responsables de formation, les gestionnaires de formation, les spécialistes des moyens pédagogiques, les enseignants et les formateurs-consultants. Les travaux de Malglaive, (1982) présentent une typologie des fonctions structurée autour *des formateurs-enseignants* (qui ont une spécialité disciplinaire ou professionnelle), *des formateurs en relations humaines* (spécialisés dans l'approche psychosociologique) et *des formateurs animateurs* qui connaissent le milieu dans lequel ils interviennent, donnent des cours, mettent en place des cursus, et exercent des fonctions de conseil et d'assistance technique.

Nous constatons un certain optimisme chez (Guéhin, 1998) qui fait état d'une identité « professionnelle émergente des formateurs », met l'accent sur des « points communs et des caractéristiques partagés » et relève les « facteurs d'homogénéisation en cours ». Ces points communs sont constitués en premier lieu par le rapport ambivalent, fait de défiance et de critiques, entre les formateurs et les enseignants de la formation initiale. Puis dans leurs conceptions de la formation continue : les formateurs sont des grands utilisateurs de formation au point que cela constitue un trait distinctif du groupe professionnel, ils la pensent comme une « seconde chance » qui offre une opportunité de développement culturel de la personne. Enfin, troisième facteur entre en jeu : l'emploi devient la référence centrale ; cela constitue la transformation la plus significative des pratiques et des représentations des formateurs, sans doute la plus structurante de leur identité professionnelle.

La recherche menée par (Gravé, 2002) l'a conduit à distinguer plusieurs types de formateurs (les formateurs-insertion, les formateurs-animateurs, les formateurs techniques et

les conseillers en entreprise) et à constater l'absence d'un sentiment collectif tout en insistant sur le caractère « indécidable » de leur identité.

Le métier de formateur est poreux, caractérisé par la diversité des situations des formateurs. Le rapport qu'ils entretiennent avec leur activité peut être profondément différent selon l'institution dans laquelle ils travaillent et le type de formation qu'ils dispensent (Lescure & Frégné, 2010). Ces auteurs affirment que lorsqu'on examine la situation d'un des segments du groupe professionnel, force est de constater qu'en termes d'identité, sa caractéristique principale est la fragilité. Ils considèrent d'ailleurs que les métiers de la formation sont faiblement institutionnalisés.

Nous avons également essayé de comprendre les perceptions des formateurs sur leur avenir. Les résultats de l'analyse sont les suivants : on constate qu'il n'y a pas un rapport direct entre l'ancienneté professionnelle globale et les perspectives de promotion à court terme. Sur le long terme, les formateurs plus expérimentés (plus de 15 ans d'expérience) sont plus optimistes sur leurs possibilités de promotion. Cependant les formateurs n'ayant que 3 à 4 ans d'expérience professionnelle sont moins optimistes sur leurs possibilités de promotion soit à court terme soit à moyen terme.

L'analyse de leurs perceptions des possibilités de promotion est synthétisée dans le *Tableau 27*. En général, concernant leurs possibilités de promotion, les formateurs sont plus optimiste d'avantage sur le moyen terme.

	Possibilité de Promotion	
	Court Terme	Moyen Terme
Formateurs Universitaires	Plutôt peu nombreuses	Plutôt nombreuses
Formateurs Cadres	Plutôt peu nombreuses	Plutôt assez nombreuses
Formateurs des Centres de Formation	Assez nombreuses	Assez Nombreuses

Tableau 27 – Perception des formateurs concernant leurs possibilité de promotion.

Donc les caractéristiques identitaires des formateurs de l'Administration publique capverdienne sont atypiques, c'est à- dire il n'a pas qu'un type précis, il n'a pas un modèle identitaire spécifique qui caractérise ces formateurs : il y a des traits qui démontrent une

diversité de caractéristiques personnelles, professionnelles et sociales des individus qui sont dans le métier de la formation. Atypique dans le sens de sa singularité et hors normes par rapport à ce que se passe dans les autres métiers. Ils se caractérisent par une repérage identitaire difficile à cause d'une pluralité d'appartenance identitaire dans le champ professionnel.

Le système de formation au Cap Vert se distingue par la présence de ces trois familles de formateurs qui font partie du cadre organisationnel des institutions qu'on appelle les acteurs de formation (les centres de formation, les services eux-mêmes, les prestataires externes, les consultants-formateurs).

Repérer les caractéristiques des formateurs a représenté notre préoccupation. Si on fait la relation entre les niveaux de qualification des formateurs comme nous l'avons remarqué, presque 80% des formateurs ont plus que la maîtrise et la qualification minimum est la maîtrise. Cela s'explique par le fait que les formés ont des niveaux de qualification plus élevés. : les cadres se forment plus.

En conséquence de la tradition spécifique de formation des fonctionnaires au Cap Vert, cette formation est caractérisée par : une formation fondamentalement destinée aux cadres, et une formation favorisant les plus qualifiés et privilégiant les statuts d'emploi les plus prestigieux. Ces formations concernent le perfectionnement professionnel, les formations qualifiantes ou la remise à niveau. Récemment, une nouvelle tendance a vu les jours avec le « *Plan de Qualification des Ressources Humaines de la Fonction publique* ». Trois modèles de formation sont apparus : un modèle de formation professionnelle de qualification, de spécialisation, de requalification et d'apprentissage du métier ; un modèle de formation technique et spécialisée pour les cadres ; et un nouveau modèle de développement des capacités de management à haut niveau professionnel. Tous ces modèles sont réalisés soit en formation initiale soit en formation continue.

Selon ses profils (tels qu'ils sont définis dans l'enquête), les formateurs organisent et gèrent les formations, conçoivent les projets, et font de l'ingénierie des parcours de formation.

Parmi les classifications dont on peut tenir compte, il faut reprendre celles qui distinguent deux groupes professionnels en fonction de la continuité du rapport du travail et du temps consacré à la profession : les formateurs à temps complet (employés sous CDI ou CDD), et les formateurs occasionnels. Dans ce dernier cas, le travail de formateur se combine souvent avec l'exercice d'autres fonctions au sein du même service ou dans d'autres domaines de spécialité.

Dans le champ de la formation professionnelle des fonctionnaires de l'État, il est facile de constater une grande hétérogénéité des trajectoires personnels, scolaires, sociales, des parcours de formation, des motivations et des formes de légitimation identitaires. On observe également une grande diversité de trajectoires professionnelles entre les trois familles de formateurs. Cette diversité conduit paradoxalement à un cheminement vers la convergence au niveau de la vision de l'avenir, les perspectives professionnelles et l'engagement dans le métier de la formation ainsi que la recherche de stabilité dans le métier.

Il faut enfin souligner que les formateurs, à cette date, ne constituent pas une profession ou un groupe professionnel puisqu'on ne dénote aucune préoccupation de mettre en place des stratégies de reconnaissance sociale collective de leurs fonctions.

Nous avons rencontré plusieurs difficultés au cours de cette recherche.

Le manque de disponibilité des responsables dans les services de l'administration publique a restreint notre champ d'analyse.

Malgré le succès des réponses obtenues au questionnaire (questionnaire complètement rempli), nous souhaiterions obtenir un nombre plus élevé de données relatives aux formateurs identifiés.

En outre, notre recherche a été limitée par la succession de différents gouvernements qui ont établi ou supprimé des structures (services, directions, instituts) dont les fonctions se rapportent à la formation (nouvelles lois, nouvelles orientations politiques).

Le Pays, dans son état actuel de développement, a besoin de gagner en efficience et d'améliorer l'investissement dans la fonction formation et la répartition des financements destinés à la formation. Le renforcement de la formation nécessite d'être suivie des mesures d'évaluation des formations elles-mêmes et des fonctionnaires dans le cadre d'un changement de paradigme pour une gestion par résultats dans la perspective du New Public Management.

Nous avons précédemment présenté les démarches utilisées pour l'enquête du terrain concernant la formation et le processus du développement des compétences des fonctionnaires de l'Administration Publique capverdienne. Nous avons également retracé le processus de formation au sein de l'appareil administratif, ce qui nous a donné une réelle perception du cadre juridique mais aussi des orientations politiques qui ont guidé la construction de l'Administration Publique capverdienne et les enjeux de la formation des fonctionnaires. La revue de la littérature

nous a par ailleurs permis d'effectuer des lectures croisées sur les différents approches du sujet traité dans cette thèse.

Nous avons privilégié les enquêtes par questionnaire, démarche que nous estimons plus adéquate, nous avons ainsi combiné deux phases d'enquête :

- Une enquête avec les responsables institutionnels liés à la formation ;
- Une enquête auprès des formateurs.

Les données que nous avons obtenues nous renvoient vers des pistes intéressantes pour interpréter les principales questions posées au cours de la recherche.

Le projet de réforme de l'Etat en cours exige, en effet, une politique de formation cohérente qui passe par une articulation des différents secteurs de l'Administration Publique en vue d'accompagner les changements envisagés. Le renforcement de la capacité de gestion de l'Administration publique, qui d'ailleurs, devra être comprise dans un programme plus vaste de l'appareil de l'État, passe nécessairement par le renforcement des capacités humaines à travers la formation mais aussi l'apprentissage continue de nouvelles connaissances liées à la réforme mise en oeuvre.

La formation constitue aujourd'hui un enjeu majeure dans le développement actuel du Cap Vert. L'Administration publique capverdienne dispose de cet important outil pour faire progresser la qualité des services des institutions publiques. Cependant, en dépit de l'importance de la formation dans la stratégie de la modernisation administrative, la tendance qui domine concerne principalement la « *remise à niveau* » d'un groupe restreint de fonctionnaires. Cela peut être expliqué, en partie, par la manque des ressources nécessaires au financement d'un programme de formation plus ambitieux. Cet aspect peut également expliquer le caractère ponctuel des formations réalisées : en effet, l'absence d'une politique publique plus ouverte à la formation génère des inégalités d'opportunités dans l'accès des fonctionnaires à la formations. Cette situation risque d'entraver la concrétisation d'une réforme administrative.

Effectivement, au sein de l'appareil administratif de l'Etat il y a une direction qui ambitionne un rôle de pilotage des actions de formation pour les agents de l'Etat mais dont le pouvoir est en réalité très relatif car il ne prend pas en compte les départements sectoriels. Le système de formation des fonctionnaires se caractérise par sa fragilité. En réalité, la capacitation

de la main-d'oeuvre est gérée d'une façon fragmenté au sein des différents services de l'Etat. Bien qu'il existe des organismes accrédités pour réaliser les formations, nous observons que les différents services de l'administration publique proposent et réalisent des formations destinées à ses fonctionnaires et aux fonctionnaires d'autres services. Cela peut être vu comme une forme de collaboration entre les services, mais démontre aussi, un manque de réglementation et de contrôle.

Dans l'ensemble des services de l'Administration Publique observés, y compris les Directions Administratives et Financières , un seul service possède une structure dédiée à la gestion de la formation. Cette situation démontre la faiblesse des administrations concernant la place de la formation et le développement des compétences au sein de l'Administration de l'Etat. Or, la restructuration de l'Administration Publique dans le cadre des réformes envisagées passe par la professionnalisation des formateurs et de la formation qui, à terme, favorisera la constitution d'un groupe de formateurs qualifiés.

Nous pouvons affirmer que ces formateurs qui conduisent et réalisent les actions de formation au sein des structures sont qualifiés. Cependant, l'inexistence de formation de formateurs (exprimé par les formateurs eux-mêmes) – constitue une préoccupation de première importance – presque 2/3 des formateurs disent que ces formations sont insuffisantes ou inexistantes. Les formateurs devraient eux-mêmes prendre l'initiative d'améliorer leurs connaissances professionnelles, ce qui pose deux problèmes :

- d'un côté, le déficit de la formation destinée aux formateurs notamment dans le domaine pédagogique ralentit leur professionnalisation ;
- de l'autre, la manque d'ouverture des formateurs qui se limitent à intervenir dans les domaines où ils exercent leurs métiers.

En ce qui concerne les diverses compétences des formateurs, notamment pédagogiques, environ ¼ des formateurs interrogés rencontrent de « nombreuses » ou de « très nombreuses » difficultés dans les principales activités de formation. Cela démontre l'existence d'une demande associée à une forte disponibilité des formateurs pour s'engager dans des actions de formation. Cela nécessite un cadre juridique qui permettrait à ces « formateurs » de former les fonctionnaires et de se former eux-mêmes sans avoir à s'absenter du travail.

Un autre élément d'analyse pour la compréhension de l'avenir des formateurs dans le métier est la possibilité de promotion. Bien que les actions de formation destinées aux formateurs soient déficitaires ou inexistantes, ils montrent une grande disponibilité pour suivre des formations.

Les formateurs affirment la difficulté d'accès aux moyens d'actualisation des connaissances comme « *des Journées thématiques* », des « *conférences et des débats* », « *des centres de ressources documentaires* », « *des formations sur les activités de formation* » et « *des dossiers pédagogiques* ». C'est pourquoi, les fonctionnaires désireux d'approfondir leurs connaissances souhaiterait recourir d'une part aux cours du soir (21,9%) ou aux congés formation (43,8%). Par ailleurs ce qui possèdent un autre emploi, souhaiterait participer plus largement au plan de formation de l'organisme où ils interviennent (21,9%).

Les niveaux de difficultés que manifestent les formateurs est le réflet de leur manque de formation continue pour surmonter leurs problèmes. Cela témoigne donc de la fragilité d'un système de formation des fonctionnaires basé uniquement sur l'expérience professionnelle des formateurs en négligeant la question de l'actualisation de leurs connaissances.

Les organismes publics et les institutions de formation (publiques et privées) soutiennent la formation des fonctionnaires. Cependant, le manque de réglementation a engendré une inégalité d'accès à la formation parmi les fonctionnaires. Nous avons observé que ces différentes structures proposent les mêmes formations par manque de coordination, ce qui est dû à l'inexistence d'un plan sectoriel de formation dans le cadre des dépenses sectorielles à moyen terme.

L'évolution des mécanismes mis en place de la formation au sein de l'Administration publique présente également des incohérences à cause de manque de financement qui limite la formation à un groupe restreint de fonctionnaires.

L'un des aspects importants à relever concerne les perspectives sur l'offre de la formation et l'adéquation des formations réalisées aux besoins et aux défis de l'Administration publique. En effet, nous ne pouvons pas nous prononcer à propos de la pertinence des formations destinées aux fonctionnaires, dont le manque de planification représente un problème de l'efficacité du système de formation. Associées à une offre d'organismes privé et de financeurs, les formations, très souvent proposées « *à la carte* », risquent de s'écarter des

besoins prioritaires et réels des services, d'autant plus qu'elles dépendent de l'offre et non pas de la demande comme il aurait été souhaitable.

En outre, le manque d'une politique générale relative à la formation des fonctionnaires est à l'origine de sa fragmentation et de l'absence d'un organisme fédérateur au sein de la fonction publique. Ainsi, le système de formation des fonctionnaires capverdiens se distingue par son caractère *fragmenté*, *dispersé*, *élitiste*, *ponctuel* et *déprofessionnalisé*. On note, en effet, l'absence d'une logique de formation tout au long de la vie, et la difficulté d'accès à la formation qui n'inclut pas tous les fonctionnaires. Ces lacunes sont d'autant plus perceptibles que les universités, censées jouer un rôle de « *leader* » dans le processus de renforcement des compétences des administrations, occupent *de facto* une place marginale au sein du système.

L'inexistence d'une École Nationale d'Administration fait dépendre la formation des fonctionnaires de l'offre de prestataires externes (souvent privés). Cette situation contribue à son tour à fragmenter les propositions de formations pour les différents organismes externes.

Par ailleurs, différentes formations en face-à-face, de courte durée ou de perfectionnement ont été mises en place avec des charges horaires très variables. Sans prétendre évaluer le niveau des formés, il était cependant facile de constater une forte inégalité d'accès aux formations qui sont d'abord destinées au personnel le plus qualifié.

Concernant le financement des formations, il existe un problème au niveau de la répartition du budget alloué à ce secteur dans un contexte de crise.

Le cadre conceptuel sur la professionnalisation de Wittorski (2005) concerne plusieurs aspects de la professionnalisation : celle de l'activité, c'est-à-dire, « *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* » ; et la professionnalisation des organisations à travers la « *formalisation d'un système d'exercice d'expertise par et dans l'organisation* ». Peut-on parler de professionnalisation dans le cas de la formation des fonctionnaires au Cap Vert? D'après notre analyse, les formateurs, les institutions, et les actions de formation au sein de l'Administration publique sont plutôt « *déprofessionnalisés* »: malgré les efforts fournis, il n'existe pas encore de processus de professionnalisation dans le secteur de la formation.

CONCLUSION GENERALE

L'analyse du système de l'administration publique capverdienne est indispensable pour comprendre les enjeux de la formation des fonctionnaires. Les différents services publics ont subi une transformation graduelle depuis les trois dernières décennies grâce aux améliorations successives qui ont été opérées au sein de ces services. Cette amélioration a commencé d'abord avec la requalification professionnelle des fonctionnaires au cours des années 1970 et 1980.

Ces initiatives ont continué dans les années 1990 et 2000 avec la poursuite des mesures de formation des cadres qualifiés pour renforcer les politiques publiques. Toutes ces mesures résultent de plusieurs lois régulatrices pour l'emploi et la formation professionnelle.

Actuellement la préoccupation principale est de renforcer les capacités et de développer les compétences de ce personnel à travers un programme de formation permanente pour mieux répondre aux défis de la modernisation de l'administration publique.

Nous avons pu relever deux logiques complémentaires : une logique purement productive et une logique plutôt stratégique :

- la logique productive, conçue à court terme, vise à adapter la formation au rythme de la production du service public où la planification des ressources humaines est limitée par le manque de ressources financières qui caractérise l'administration publique. Dans cette logique on peut inclure toutes les initiatives réalisées avec l'aide des partenaires internationaux pour financer les formations des « *futurs cadres* » à l'étranger ;

- la logique stratégique de la formation, appréhende les ressources humaines comme la principale source d'investissement pour accompagner la mise en place de la modernisation de l'administration publique. De ce fait, la formation est perçue comme un outil destiné à gérer les changements que l'État souhaite développer.

La formation répond ainsi, à un double enjeu :

- pour les fonctionnaires qui participent aux programmes de formation proposés il s'agit d'un réel investissement qui permet d'améliorer leurs compétences.

- pour les autres salariés présents dans ces services une sensibilisation progressive sur la nécessité d'améliorer leurs qualifications professionnelles se met en place.

La formation a été un instrument destiné à construire la stratégie de changement pour soutenir l'innovation et la modernisation de l'ensemble des services de l'administration

publique capverdienne. Si maintenant on regarde l'ensemble des ressources humaines mobilisées on peut faire quatre observations :

1 - L'absence d'une École Nationale d'Administration représente un problème majeur qui met l'administration publique dans une situation de faiblesse en ce qui concerne la définition et la mise en place de sa politique de ressources humaines dans un contexte économique difficile.

2 - On peut constater une grande diversité d'appartenances institutionnelles et d'identités, avec une vision d'avenir très diversifiée, et un fort attachement au métier de formateur.

Les formateurs constituent, de ce fait, les acteurs clés de ces changements. Ils concilient, pour la plupart d'entre eux, leurs activités professionnelles principale et leurs activités de formateurs. Une partie d'entre eux a un ancrage institutionnel fort en raison de leurs appartenances professionnelles à l'Administration public, aux organismes de formation ou à l'université. Une seconde partie à un ancrage plutôt faible liée à des participations ponctuelles aux actions de formation.

3 - Mais au fil des années la création de nombreux instruments juridiques exigent des niveaux d'expertise des professionnels de l'Administration publique pour en font l'application. Pour ce faire l'Etat a fait appel à des prestataires externes afin d'animer et de former ses agents : cette solution connaît des limites dues aux contraintes budgétaires.

4 - D'autres inconsistances et contradictions peuvent être notés :

- L'inexistence de plans annuels de formation au niveau des Ministères, des services et même des organismes qui proposent des formations, fait que l'Administration de l'Etat met en œuvre une gestion quasi quotidienne des formations et se trouve obligé de faire appel, de façon récurrente, à des « *consultants* » pour répondre à des besoins de formations spécifiques.

- Les changements des gouvernements font systématiquement apparaître ou disparaître des structures importantes pour concrétiser les programmes de formations pour les agents de l'Etat. Un cadre politique-Administratif plus stable favoriserait « *de facto* » la professionnalisation de ces agents une meilleure cohérence.

- La fragmentation de l'offre de formation est notoire. Il y a une diversité d'instances qui proposent des formations sans avoir pour la plupart d'entre elles les compétences statutaires, et l'expérience.

- La manque de personnel spécialisé dans des domaines spécifiques des formations demandées.

- Enfin, le système de formation des fonctionnaires est éclaté de nombreuses instances et organismes qui ne sont pas toujours spécialisées dans les domaines de la formation planifiés.

Cette thèse porte sur la formation des fonctionnaires de l'Administration Publique capverdienne qui, depuis 40 ans, s'est inscrite dans l'évolution du cadre juridique et administratif. Nous avons suivi un cadre théorique que nous a aidé à clarifier la problématique de la formation, fonction publique et les compétences visant la professionnalisation des acteurs de la formation au sein de l'Administration Publique. La formation des fonctionnaires ne peut donc être analysée sans prendre en compte l'évolution historique de la construction de l'État capverdien.

Dans l'administration et les services publics, la formation a été considérée au début comme un facteur de développement, destiné à renforcer les compétences des fonctionnaires et à les adapter à la réorganisation politique et administrative du pays.

Les salaires n'étant pas particulièrement incitatif dans le secteur public, la formation a été souvent vue par la société capverdienne comme un moyen d'ascension sociale et professionnelle.

Au cours de l'histoire récente de l'administration publique, le niveau de formation et les qualifications professionnelles des fonctionnaires n'a cessé d'évoluer. Si le Cap Vert a parfois investi dans les ressources humaines afin d'établir un service public efficace, la formation mise en place au sein de la fonction publique n'a pas toujours suivi un processus continu. La formation a évolué en deux étapes : au début de l'indépendance, elle visait à transmettre les compétences nécessaires au fonctionnement de l'appareil étatique, elle a été ensuite consacrée depuis une vingtaine d'années au développement des compétences des fonctionnaires pour les insérer dans le cadre de la réforme et de la modernisation. Souvent organisées, il y a 40 ans, dans le cadre de projets financés par les partenaires internationaux, le secteur de la formation subit aujourd'hui le contre-coup de la réduction des aides étrangères ; sans mécanismes de développement des ressources humaines, la formation au sein de l'administration publique a été mise en oeuvre de façon déstructuré.

Aujourd'hui, si on tient compte de son cadre législatif et juridique, on constate que le Cap Vert privilégie encore une logique de formation d'adaptation à l'emploi au détriment de *formations permanentes* qui favoriseraient le développement personnel des fonctionnaires.

D'une façon générale, la littérature des ressources humaines concernant la formation met en valeur son efficacité lorsqu'on adopte une approche systémique orienté vers le développement des savoirs liés aux objectifs organisationnels. En effet, actuellement il est indispensable de mettre en place une structure de base capable de soutenir le processus de formation, à savoir, l'identification des besoins de formation, la planification de la (des) formation (s), la mise en place des actions de formation et enfin l'évaluation de la formation, ce qui en réalité n'a pas été le cas. Ces déficiences sont tout à fait perçues et exprimés par les formateurs

Concernant le groupe des formateurs, il se caractérise par une forte diversité au niveau des identités institutionnelles et personnelles (âge, formation, et origine sociale), mais aussi des expériences professionnelles. C'est pourquoi, on ne peut pas parler d'un « *formateur-type* » dans l'administration Publique du Cap Vert. Ce groupe de professionnels se caractérise par son hétérogénéité, et une diversité institutionnelle ainsi qu'une diversité identitaire et sociale.

Dans l'administration publique, on recourt généralement aux prestataires privés (organismes de formation) ou aux cadres des administrations pour conduire les actions de formation. Il faut ajouter qu'il existe une « *micro structure* » ponctuelle censée « *coordonner* » l'ensemble de ces actions, mais son rôle a été en réalité fortement limité dans la planification des formations. Il s'agit en effet d'une structure (une figure) *cosmétique* qui ne s'occupe ni des formations ni des informations relatives aux formations réalisées.

D'autre part, les qualifications professionnelles des formateurs correspondent à un niveau Master voire souvent à un niveau d'études plus élevé, renforcé par une expérience professionnelle de plusieurs années qui leur a permis de consolider leurs connaissances « *académiques* » dans le domaine. Cependant, les formateurs expriment un mécontentement dû à l'absence de moyens financiers et pédagogiques pour améliorer leurs savoirs. En outre, l'insuffisance des actions de formation destinées aux formateurs constitue un « *handicap* » à leur évolution professionnelle s'ils ne prennent pas eux-mêmes l'initiative d'actualiser leurs savoirs-faire. Si les formateurs sont prêts à s'engager dans les formations de courte ou de longue durée, ces lacunes risquent entraîner une obsolescence continue de leurs connaissances.

L'ensemble des outils utilisés dans cette étude nous ont permis, en effet, de recueillir et d'analyser des données pour évaluer le rôle des formateurs dans la formation des fonctionnaires. Le champ de la gestion des ressources humaines et du management public constitue un domaine de recherche intéressant en raison du très faible nombre de travaux dans ce domaine.

Dans le prolongement de ce travail s'ouvrent des questions plus larges sur les aspects du financement de la formation et le développement des facteurs de professionnalisation des formateurs de l'Administration Publique ce qui nécessiterait des enquêtes plus importantes auprès des formateurs et des formés. On pourrait également s'intéresser à la création d'instruments destinés à évaluer les formations et leur impact sur les services public qui en bénéficient.

BIBLIOGRAPHIE

Adler, (J.), Analyse des besoins, une étape vers un meilleur usage des équipements collectifs, *Education Permanente*, 1976 – 4, n° 35.

Afonso, (M.-M.), *Educação e classes sociais em Cabo Verde*, Associação Académica África, Lisboa, 2002, 230 p.

Alain (C.) et Celine (F.), *Le Capital Compétence*, Editions Liaisons, Paris 2006, 201 p.

Allard-Poesi, (F.) & Perret, (V.), Fondement épistémologique de la recherche, dans R.-A. Tiertart, & et al., *Méthodes de recherche en managment*, Paris : Dunod, 2014, pp. 14-46.

Altet (M.), *La formation professionnel des enseignants*, PUF, Paris, 1994.

Amadiou, (J. F.), & Cadin, (L.), *Compétence et organisation qualifiante*, Economica, Paris, 1996, 110 p.

Amherdt, (D.-R.), & Emery, (G.), *Compétences collectives dans les organisations : Emergence, gestion et développement*, Les Presses de l'Université de Laval, Laval, 2002, 161 p.

Ardouin (T.), « Formation tout au long de la vie et professionnalisation a l'Université : le cas des métiers de la formation à l'université de Rouen » in Solar, Claudie et Hébrard (P.), *Professionnalisation et la formation des adultes : une perspective France-Quebec*, Savoir et Action, Harmattan, Paris, 2008, p. 100-124.

Arnaud, (G.), & Lauriol, (J.), L'avènement du modèle de la compétence: quelles évolutions pour la GRH ? dans *Problèmes Economiques*, La documentation Française, 2008, n° 2777, p. 9 - 14.

Aubert, (J.), & Patrick, (G.), *L'évaluation des compétences*. Belgique: Margada Editeur, 2003.

Aubret, (J.), & Gilbert, (P.) *Psychologie de la Ressource Humaine*, Paris, Presse Universitaire de France, 2007, 127 p.

Aubret, (J.), Gilbert, (P.) & Pigueyre, (F.), *Management des compétences : réalisations, concept, analyses*, Paris : Dunod, 2005, 196 p.

Auby (J.-M.) et Auby (J.-B.), *Institutions Administratives*, Dalloz, Paris, 1996.

Banco de Cabo Verde, Relatório, 2012.

Bartoli, (A.), *Management dans les organisations publiques*. Paris: Dunod, 2015.

Batal, (C.), *La gestion des Ressources Humaines dans le secteur public*. Paris, Editions d'Organisation, 1997.

Baumard, (P.), & Ibert, J. (2014). Quelles approches avec quelles données ? dans R.-A. Thiétart et al., *Méthodes de Recherche en management*, Dunod, Paris, p. 105-128.

Bellier, (S.), *Compétences en action*. Paris, Editions Liaisons, 2000, 145 p.

Bernard, (P.), & Lietard, (B.), *La formation continue*, Press Universitaire de France, Paris, 2002, 128 p.

Bessières, (D.), « La quête de professionnalisation des communicateurs publics : entre difficulté et stratégie », *Formation emploi*, 108 | 2009, 39-52.

Besson, (D.), & Addadj, (S.), *Développer ou recruter les compétences ?* Paris, Edition Harmattan, 1999, 290 p.

Brochier (D.), *La Gestion des compétences : acteurs et pratiques*, Ed. Economica, Paris, 2002, 179 p.

Brochier, (D.), *La Gestion des compétences : acteurs et pratiques*, Editions Economica, Paris. 2002, 179 p.

Cabin (P.), Compétences et organisations, in Cabin (P.) (Dir.) *Les organisations*, Editions Sciences humaines, Paris, 1999, 1 vol. (XIII-412 p.), p. 353-356.

Cadin, (L.), Guerin, (F.), & Pigueyre, (F.), *GRH pratiques et éléments de théorie*, Paris, Dunod, Paris, 2002.

Carnoy, (M.), *Mondialisation et réformes de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir*, Série : principes de la planification de l'éducation, UNESCO, 1999.

Cavestro, (W.), & Colin, (B.), Compétences des salariés et compétences de la firme : une approche par l'apprentissage organisationnel, dans Brochier (D.), *La Gestion des Compétences: Acteurs et Pratiques*, Paris, 2002, p. 75-93).

CEDEFOP, *Objectif compétence : former et se former : deuxième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe*. Luxembourg : OFCE, 2010.

CENTRE INFO. *Les métiers de la formation des adultes*, Centre Info, Paris, 2000.

Chapoulie, (J.-M.), Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels, *Revue Française de Sociologie*, 1973, n° 14-1, pp. 86-114.

Chaurraud, (A.), Boudier, (A.), & Kirsch, (J.) (s.d.). *Le titre, la compétence, l'emploi : normes et usages de la certification*. Marseille, Céreq, Bref, n° 114, novembre 1995.

Chiavenato, (I.), *Introdução à teoria geral da administração*, Rio de Janeiro: Editora Campus, 2000, 650 p.

Cohen, (A.), & Soulier, (A.), *Manager par les compétences*. Editions Liaisons, Paris, 2004, 139 p.

Collardyn, (D.), *Gestion des compétences*, Press Universitaire de France, Paris, 1996.

Constitution de la République du Cap Vert, 1980, INCV, Cap Vert.

Darvogne, (C.), & Noye, (D.), *Organiser le travail pour qu'il soit formateur*. INSEP Consulting Editions, Paris, 2000, 197 p.

Dejoux, (C.), & Dietrich, (A.), *Management par les compétences*, Parsons Editions, Paris, 2005, 260 p.

Demailly, (L.), Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels in *Recherche et Formation*, n° 10 – octobre 1991.

Demailly, (L.), Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels in *Recherche et Formation*, n° 10 – octobre 1991

Demazière (D.), Professionnalisation problématique et problématique de la professionnalisation, *Formation Emploi*, 2009, n° 107, p. 83-90.

Descy, (P.), & Tessaring, (M.), *Objectif compétence former et se former : deuxième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe : rapport de synthèse*, CEDEFOP, Luxembourg, 2002.

Desmarais (C.) et Nathalie (L.), *GRH des Organisations Publiques*, Les Cahiers de recherche du Larequoi, 1999 p. 39-48.

Dietrich, (A.), *Management des compétences* (3^{ème} Édition). Paris : Vuibert, 2015, 127 p.

Dietrich, (A.); Gilbert, (P.); Pigeyre, (F.), *Management des compétences: Enjeux, modèles et perspectives* (3^{ème} édition), Dunod, Paris, 2010, 250 p.

Dolz, (J.), & Ollagnier, (E.), *L'Enigme de la compétence en éducation*. Bruxelles, DeBroeck Université, Brussels, 2002, 232 p.

Dubar, (C.), La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles, armand colin, 3e édition, Paris, 2010, 251 p.

Dubar, (C.), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, armand colin, 3e édition, Paris, 2010, 251 p.

Dupuich-Rabasse, (F.), Savoir devenir : l'émergence d'une supra-compétence, *Personnel*, n° 470, 2006, p. 14-15.

Eurotrainer Consortium, *Études pourtant sur les formateurs de la formation professionnelle en entreprise - acteur clés dans la formation tout au long de la vie en Europe*, Université de Bremen, Bressen, 2008.

Evequoz, (G.), *Les compétences clés: pour accroître l'efficacité et l'employabilité de chacun*, Editions d'Organisation, Paris, 2004, 156 p.

Fablet (D.), *La formation des formateurs d'adultes*, l'Harmattan, Paris, 2001, 320 p.

Ferrer, (F.), La formation des enseignants : l'apport des organismes internationaux. *Politique d'Éducation et de formation*, n° 8, 2003.

Fraisse, (J.), Espace de formation et processus de professionnalisation, in Hébrard ((P.) *Formation et professionnalisation : des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*, l'Harmattan, Paris, 2004, 224 p.

Gabinete de Estudos e Planeamento, *Anuário Estatístico 2015*. Ministério de Educação e Desportos, Praia, 2015.

Gabinete do Secretariado de Estado da Administração Pública, *Regime Geral da Função Pública*, Praia, 2006.

Gadrey, (J.), & Zarifian, (P.), *L'émergence d'un modèle du service : enjeux et réalités*. Paris: Editions Liaisons, 2002, 162 p.

Gilbert, (P.), Jalons pour une histoire de la gestion des compétences, E. Oiry & A. Klarsfeld, *Gérer les compétences : des instruments aux processus*, Vuibert, Paris, 2003, p. 11-32.

Giordano, (Y.), *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative*, Éditions EMS, Paris, 2003, 318 p.

Gravé, (P.), *Formateurs et Identités*, Press Universitaire de France, Paris, 2002.

Groleau, (C.), L'observateur, dans Y. Giordano, *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative*, Éditions EMS, Paris, 2003 p. 210-244.

Guéhin (J.P.) Le métier de la formation quelques contours d'une identité professionnelle émergente » Bourdoncle (R.) Demailly (L.) (dir.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve d'Ascq, Presse Universitaire de Septentrion, 1998, 395-405.

Hanchane, (S.), & Stankiewicz, (F.), Approche organisationnelle de la formation : au-delà de la problématique beckerienne, *Formation Emploi*, n° 85/2004, 23-40.

IEFP, Inquérito sobre o emprego, Praia, IEFP, 2006.

IEFP, Livre Blanc de la formation professionnelle, 2006.

IEFP, Livro branco da formação profissional, IEFP, Praia, 2006.

IEFP, *Plan strategique de la Formation professionnelle*. Praia, 2008.

IEFP, Plan Stratégique de la Formation professionnelle. Praia, 2006.

IEFP, *Plano Estratégico da Formação Profissional 2006-2010*, Praia: IEFP, 2010.

IEFP, *Plano Estratégico da Formação Profissional*, Praia, 2008.

IEFP, *Plano Estratégico da Formação Profissional*. IEFP, Praia, 2008.

IEFP, *Regime Jurídico Geral do Sistema Nacional de Qualificações*, Praia, 2010.

INE, *Anuário Cabo Verde*, Praia, 2015.

INE, *Estatísticas das empresas: IV Recenseamento empresarial - Relatório Final*, INE, Praia, 2012.

INE, *IV Recenseamento Empresarial*, INE, Praia, 2012.

INE, *Questionário Unificado de Indicadores Básicos de Bem-Estar*, Praia, 2007.

INE, *Recenseamento empresarial 2012*. Anuário Estatístico, INE, 2012.

INE/IEFP, *Plano Estratégico da Formação Profissional*. Praia, 2008.

Institut International de Planification de l'Éducation, *Mondialisation et réformes de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir*. (1999). Paris : IIEP – UNESCO, 1999.

Klarsfeld, (A.), & Oiry, (E.), *Gérer les compétences : des instruments aux processus*, Viubert, Paris, 2003 292 p.

Laflamma, (R.), *La formation en entreprise : nécessité ou contrainte ?* Les Presse Universitaire de Laval, Quebec, 1999, 177 p.

Le Boterf (G.), *Développer la compétence des professionnels*, éditions d'organisation, Paris, 2002.

Le Boterf (G.), Viallet (F.), *Les formateurs sont-ils en situation professionnelle ?* Éducation Permanente, n. 25, 1974, p/ 63-85.

Le Boterf, (G.), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris, 2005, 190 p.

Le Boterf, (G.), Dupouey, (P.), & Vialet, (F.), *L'Audit de la formation professionnelle*, Editions d'Organisation, Paris, 1990, 196 p.

Leclercq, (E.), & Niclot, (D.), *Former des professionnelles de formation en Europe*, Éditions et presses universitaires de Reims, Reims, 2009, 300 p.

Legendre, (R.), *Dictionnaire Actuel de l'Éducation*, Guérin, Québec, 2006, 1584 p.

Les Cahiers Français, *Gestion des Ressources humaines*. La Documentation Française, n° 333, 2007.

Lescure, (E.), Fretigné, (C.), *Les métiers de la formation : approches sociologiques*, Presse Universitaire de Rennes, Rennes, 2010.

Levy-Leboyer, *Le bilan des compétences*, Edition d'Organisation, Paris, 1992, 119 p.

- Malglaive (G.), La formation et la qualification des agents de formation... p. 39-44.
- Maréchal, (G.), & Allard-Poesi, (F.), Construction de l'objet de recherche, in R.-A. Tietart, *Méthodes de Recherche en Management* (pp. 47-104), Dunod, Paris, 2014.
- Martin, (J.-P.), *Repenser la formation : Nouveaux enjeux individuels et collectifs*, Chronique sociale, Nantes, 2006, 287 p.
- Masson, (A.) & Parlier, (M.), *Les démarches compétences*. Harmattan, Paris, 2004, 172p.
- Meignant (A.), *Manager la formation*, Ed. Liaisons, Paris, 2009, 426 p.
- Mennechet (A.), *Le capital compétence*, Afnor, La Plaine Saint Denis, 2006, 107 p.
- Mialaret, (G.), L'éducateur, le pédagogue, le chercheur, Press Universitaire de France, Paris, 1993.
- Ministère de la Réforme de l'État et de l'Administration Publique, *Etude sur le renforcement des capacités humaines et institutionnelles du Cap Vert*, Rapport Final, INCV, Praia, 2005.
- Ministério das Finanças e Planeamento, *Grandes Opções do Plano*, 2001
- Moliner, (P.), Rateau, (P.), & Cohen-Scali, (V.), *Les représentations sociales : pratique des études de terrain*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2002 230 p.
- Ngambo-Fondjo (P.-V.), La modernisation des administrations africaines in *L'Administration Publique des Pays francophones*, Institut International de l'Administration Publique, 1996, 129-136.
- Noel-Hureaux, (E.), *Des recherches-action pour changer l'école*, l'Harmattan, Paris, 2011.
- OCDE « La formation continue des professionnels hautement qualifiés », 1995.
- OCDE, Etude de l'OCDE sur l'Administration électronique : L'administration électronique – un impératif, OCDE, 2004)

Oiry, (E.) (s.d.). Qualification et compétence : deux sœurs jumelles, in *Revue Française de Gestion*, n° 2005/158, pp. 13-34

Oiry, (E.), *De la qualification à la compétence, rupture ou continuité*, Harmattan, Paris, 2003.

Parlier Michel, Reconnaître compétence dans l'entreprise in *Personnel*, n°412 oct. Nov. 2000.

Parlier, (M.), Reconnaître compétence dans l'entreprise, in *Personnel*, 2000 oct.-nov n° 412.

Pemartin, (D.), *La compétence au coeur de la GRH*, EMS Editions, Paris, 2005.

Penso-Latouche, (A.), Identifier et formaliser le savoir-faire, in *Personnel*, n° 412. 2000, p.

Penso-Latouche, (A.), *Savoir être : compétence ou illusion*, Éditions Liaisons, Paris, 2000, 143 p.

Permartin, (D.), *Gérer par les compétences ou comment réussir autrement?*, Management & Societe, Paris, 1999.

Permartin, (D.), *La compétence au cœur de la GRH*, Management & Societe, 2005.

Perrenoud, (P.), *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*, ESF Éditeur, Paris, 2012, 175 p.

Petit (F.), Martini, (D.), *Vers une humanisation du Capital Humain dans l'entreprise : Réflexions et Perspectives*, Yvelines Éditions, 2005.

Petit, (S.), & Durieux, (F.), Explorer et tester les deux voies de la recherche, dans R.-A. Thiétart, *Méthodes de recherche en management*, Paris, Dunod, 2014 p. 76-104.

Piguyre, (F.), Jacques, (A.), & Gilbert, (P.), *Savoir et Pouvoir : Les compétences en question*, Paris : Press Universitaire de France, 1993.

Roset et Bonnet, (J.) *Du manager novice au manager expert : quête de sens et parcours de professionnalisation*, Lavoisier, Hermès Sciences publications, Paris, 2006, 186 p.

Royer, (I.), & Zarlowski, (P.), Échantillon(s), Dans R.-A. Thiétart, *Méthodes de recherche en management*, Paris, Dunod. 2014, pp. 219-260.

SEAP, *Balanço Social do Capital Humano na Administração Publica*, SEAP Praia, 2015.

SEAP, *Perfil dos Recursos Humanos da Administração Pública Cabo-verdiana*, SEAP, Praia, 2007.

SEAP, *Plan de Qualification des Ressources Humaines de l'Administration Publique*. (2010).

Secrétariat de l'État de l'Administration Public, Etudes sur le renforcement des capacités humaines et Institutionnelles du Cap Vert, SEAP, Praia, 2008.

Serge de Witte, "L'évolution de la formation au début des années 90"), Actualité de la formation n. 107, novembre - décembre 1989, pp. 19-24.

Séville, (M.), & Perret, (V.), Fondements épistémologiques de la recherche, dans R.-A. Thiétart, *Méthodes de recherche en management*, Paris, Dunod, 2007.

Silicani, (J.-L), La reforma de l'Etat en France, in *L'Administration Publique des Pays francophones*, Institut International de l'Administration Publique, 1996, 107-112.

Sorel (M.) & Wittorski (R.), *Les compétences en actes et en question*, L'harmattan, Paris, 2005.

Strosbants, (M.), *La qualification ou comment s'en débarrasser*. Enigme de la compétence, De Boeck Supérieur, 2001, p. 61-73.

Thietart, (R.-A.), *Methodes de Recherche en Management*, Dunod 4 ème édition, Paris, 2014, 656 p.

Tolentino, (C.), *Universidade e transformação social nos pequenos Estados em desenvolvimento: o caso de Cabo Verde*, 2ème Edition, 2007.

Vaillant, (D.), & Garcia, (C.), *Quien Educara a los educadores: Teoria y practica de la formación de formadores*. Madrid : Agencia Espanhola de cooperacion Internacional, Madrid, 2000.

Wittorski, (R.), Professionnalisation et offre de formation dans l'enseignement supérieur, in Solar, (C.) et Hébrard (P.), *Professionnalisation et la formation des adultes : une perspective France-Québec*, Savoir et Action, Harmattan, Paris, 2008, p. 58-76.

Yves, (B.), *Le bilan de compétences*, Édition DEMOS, Collection Management/ Ressources Humaines, Paris, 1993, 126 p.

Zarifian, (P.), *Le modèle de la compétence : trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, Paris, Editions Liaisons, Paris, 2001.

Zarifian, (P.), *Objectif compétence*, Éditions Liaisons, Paris, 2001, 203 p.

Législation

Décret-Loi n°37/2003 de 6 octobre, *Régime Juridique général de la Formation Professionnelle*, Bulletin Officiel, pp. 807-823.

Decret-législatif n. 3/93 du 5 avril, *Régime de Vacances, Absences et Congés*. Bulletin Officiel, I Série, 1993.

Décret-législatif n. 5/2007, du 16 octobre, *Code du travail Capverdien*, Bulletin Officiel, I Série, 2007.

Décret-Loi n. 21/81 de 21 février, *Cree le centre de formation et perfectionnement professionnel*, Bulletin Officiel, I Série, 1981.

Décret-loi n. 3/2010 de 8 mars, *Établi le nouveau cadre juridique des congés pour les fonctionnaires de l'Administration Publique*, Bulletin Officiel, I série, 2010.

Décret-Loi n. 54/2009, du 7 décembre, *Mécanismes de Mobilité des fonctionnaires de la fonction Publique*. Bulletin officiel, I Série, 2009.

Décret-Loi n. 65/2010, 27 décembre, *Régule la nature, la structure et les effets du Cadre National des Qualifications Professionnelles*. INCV Éd., Bulletin Officiel, I Série, 2010.

Décret-Loi n. 66/2010 de 27 décembre, *Régule la structure du Catalogue National des Qualifications Professionnelles*, Bulletin Officiel, I Série.

Décret-Loi n. 9/2013 de 26 de Février, *Approuve le Plan de Poste, Carrières et salaires pour l'Administration publique*. Bulletin officiel, I Série, 2013.

Décret-loi n. 98/87 de 14 septembre, *Régule l'application de méthodes de sélection pour la progression dans la carrière des fonctionnaires publics*, Bulletin officiel, I Série.

Décret-loi n.1/87 du 10 janvier, « Commission éventuel de Service », Bulletin officiel, I Série.

Décret-Loi n°37/2003 de 6 octobre, *Régime Juridique général de la Formation Professionnelle*, Bulletin Officiel, I Série, 2003.

Décret-règlementaire n. 15/2005 du 26-12, *Statut des Centre de Formation professionnelle*. Bulletin officiel, I Série, 2005.

Décret-règlementaire n. 15/2005 du 26 de décembre, *Statut des Centre de Formation professionnelle*, Bulletin Officiel, Volume I, 2005.

Decret-reglementaire n. 18/2005, du 26 décembre, *Accréditation des organismes de formation*, Bulletin Officiel, I Série, 2005.

Lei n. 44/V/98 de 09 de Marco, *Principes Fondamentaux du cadre juridique de la fonction publique*, Bulletin Officiel, I Série, 1998.

Loi n. 115/IV/94 du 30 décembre, *Etabli les principes de base d'organisation de la Fonction Publique*, Bulletin Officiel, I Série, 1994.

Loi n. 42/VII/2009, du 27 juillet, *définie les bases du régime de la fonction Publique*. Bulletin Officiel, I Série, 2009.

Décret-loi 87/92 porte sur la « mobilité professionnelle et territoriale des agents de l'Administration Publique », Bulletin Officiel, I Série, 1992.

Décret-Lei no 20/2010 de 14 de Juin, *Système national des qualifications (SNQ)*, Bulletin Officiel, I Série, 2010.

Sitographie :

<https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2413/files/2015/02/mbengue.pdf> , consulté le 26/05/2016.

<https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2413/files/2015/02/mbengue.pdf> , consulté le 26/05/2016.

ANNEXES

Annexe 2 - Fiche de récolte de données : Domaines de formation

Année	Economie/Gestion/Contabilité/Finance (EGCF)			Droit			Informatique/ Base de Données (IBdD)			Ressources Humaines (RH)			Autre		
	n. Beneficiaires	n. d'heures	n. sessions	Beneficiaires	N. d'heures	N sessions	Beneficiaires	N. d'heures	N sessions	Beneficiaires	N. d'heures	N sessions	Beneficiaires	N. d'heures	N sessions
2013															
2014															
2015															

ENQUÊTE SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE
DES FONCTIONNAIRES

LES FORMATEURS DE L'ADMINISTRATION PUBLIQUE
CAPVERDIENNE

Dans le cadre d'une recherche en cours au Laboratoire de Recherche en Management de l'Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines nous conduisons une enquête visant une meilleure connaissance des organismes de formation, les mécanismes de formation et les formateurs. Ce questionnaire constitue une des phases de cette enquête visant rassembler les principales caractéristiques professionnelles des FORMATEURS DE L'ADMINISTRATION PUBLIQUE CAPVERDIENNE

Ce questionnaire doit être rempli par les formateurs

Nous nous engageons formellement à respecter et à garantir l'anonymat des réponses.

Nous vous remercions vivement pour votre collaboration

Base de données doctorat
Enquête sur les formateurs de l'Administration Publique capverdienne

Données importées depuis le fichier SPSS 'Base de Dados Doutoramento1.sav'

1. V0 - Etat Civil

- Célibataire Marié concubinage Divorcié Autre

2. V1 - Sexe

- Homme Femme

3. V2 - Âge

- Moins de 25 ans De 26 à 30 ans De 31 à 35 ans De 36 à 40 ans De 41 à 45 ans De 46 à 50 ans Plus de 50 ans

4. V3 - Profession du père

5. V3.1 - Profession du conjoint

6. V3.2 - Profession de la mère

7. V4 - Ville de résidence

8. V5 - Au cours de vos différents périodes de formation avez-vous obtenu?

- 1 Diplome Plusieurs diplomes Aucun diplome

9. V6 - Quel est votre niveau de formation?

- CESP Licence Maitrise Pós graduação Master Doctorat

10. V6.1 - Ça fait combien d'années avez-vous terminer votre dernier diplome?

- Moins de 3 ans Entre 3 et 6 ans Entre 7 et 10 ans Entre 11 et 14 ans Plus de 15 ans

11. V6.2 - Vous avez fait le dernier diplome en formation initiale ou en formation continue?

- Formation initiale Formation Continue

12. V7 - Avez-vous reçu une ou plusieurs formations de courte durée, au cours des trois dernières années?

- Sim Não

13. V7.1 - Suivant ce tableau, indiquez dans quel (s) domaine(s) vous avez reçu les formations dans les trois dernières années.

- Economie/Gestion/Contabilité/Finance (EGCF) DROIT Informatique/ base de données (IBdD) R. Humaines (RH) Autre. Lequel?

Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum).

La question n'est pertinente que si V7 = "Sim"

14. V7.2 - Indiquez la durée totale de la formation dont vous avez suivi au cours des trois dernières années (en nombre d'heures)

- Moins de 40 heures Entre 41 et 100 heures Entre 101 et 220 heures Entre 221 et 500 heures Plus de 500 heures

La question n'est pertinente que si V7 = "Sim"

15. V8 - Indiquez votre ancienneté Professionnelle global (en nombre d'années)

- Moins de 3 ans Entre 3 et 8 ans Entre 9 et 15 ans Plus de 15 ans

16. V9 - Indiquez votre ancienneté Professionnelle comme FORMATEUR (en nombre d'année)

- Moins de 3 ans Entre 3 et 8 ans Entre 9 et 15 ans Plus de 15 ans

17. V10 - Actuellement, combien avez-vous d'employeur(s) EN DEHORS du domaine de la formation?

- 1 Employeur 2 Employeurs 3 Employeurs Aucun Employeur

18. 11.0 - Si vous avez une activité professionnelle en dehors la formation, quel est votre activité professionnelle principale?

La question n'est pertinente que si V10 = "1 Employeur" ou V10 = "2 Employeurs" ou V10 = "3 Employeurs"

19. V11 - Quel est votre statut dans votre activité professionnelle principale?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Enseignant en heures supplémentaires | <input type="checkbox"/> CDD |
| <input type="checkbox"/> CDI | <input type="checkbox"/> Travailleur indépendant |
| <input type="checkbox"/> Titulaire de Education Nationale | <input type="checkbox"/> Cadre de l'Administration Publique ou d'Institut public |
| <input type="checkbox"/> Cadre de l'Entreprise | <input type="checkbox"/> Autre |

Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum).

20. V11.1 - Quel est votre Catégorie comme formateur?

- Formateur Universitaire formateur cadre d'entreprise ou de l'Administration Publique Formateur de l'Organisme de Formation

21. V12 - Actuellement, combien avez-vous d'employeur(s) dans le domaine de la formation?

- 1 Employeur 2 Employeurs 3 Employeurs Aucun Employeur

22. V12.1 - Indiquez le nombre d'heure ANNUEL dédié en tant que FORMATEUR

23. V13.1 - Dans quels domaines vous intervenez comme formateur?

- | | | |
|---|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Economia/Gestão/Contabilidade/ Finanças (EGCF) | <input type="checkbox"/> Direito | <input type="checkbox"/> Informática/ base de Dados (IBdD) |
| <input type="checkbox"/> Recursos Humanos(RH) | <input type="checkbox"/> Outra. Qual? | |

Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum).

24. V13 - Comment avez-vous obtenu cet (ces) emploi (s) DANS la formation?

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Après avoir adressé votre candidature | <input type="checkbox"/> Après avoir répondu à une annonce | <input type="checkbox"/> Par l'intermédiaire de l'agence pour l'emploi |
| <input type="checkbox"/> Avec l'aide d'amis, de parents de relations travaillant dans | <input type="checkbox"/> Par l'intermédiaire d'un élu | <input type="checkbox"/> Autre . Précisez |

25. V14 - Dans le domaine de la formation, quel est votre statut (ou vos statuts)?

- Enseignant en heures supplémentaires CDD CDI Travailleur indépendant Titulaire de Education Nationale

Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).

26. V15 - Indiquez le municipalité du lieu d'exercice de votre activité de formateur

27. V16 - Pouvez-vous préciser la catégorie institutionnelle des organismes qui vous emploie en tant que FORMATEUR.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ministères | <input type="checkbox"/> Université |
| <input type="checkbox"/> Mairie | <input type="checkbox"/> Association des Municipalités |
| <input type="checkbox"/> Autre organisme sous tutelle du secteur public. (Précisez) | <input type="checkbox"/> Chambre du commerce |
| <input type="checkbox"/> Associations Professionnelles | <input type="checkbox"/> Organisations liées à une branche |
| <input type="checkbox"/> Organisme liée à un réseau d'entreprise | <input type="checkbox"/> Centre de formation d'une entreprise ouvert au public extern |
| <input type="checkbox"/> Service de formation continue d'une entreprise | <input type="checkbox"/> Association culturel, associatif et d'insertion social |
| <input type="checkbox"/> Association religieuse | <input type="checkbox"/> Formateur individuel - consultant |
| <input type="checkbox"/> Organisme franchisé | <input type="checkbox"/> Autre organisme. Précisez. |

Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum).

28. V17 - Pour l'année 2013, 2014, 2015 et à l'aide des catégories ci-jointes, pouvez-vous préciser vos activités principales lorsque vous intervenez dans le ou les organismes de formation (4 réponses maximum)

- | | |
|--|--|
| 1. Conseil et ingénierie de la formation | 2. Production d'Outils et de méthodes |
| 3. Élaboration de projets | 4. Relation clientèle (fonction commerciale) |
| 5. Montage financier des actions et devis | 6. sélection des stagiaires |
| 7. Évaluation des compétences, bilans | 8. Pilotage et évaluation des actions |
| 9. Intervention directe en formation (face à face) | 10. Préparation et suivi des séquences en centre |
| 11. Préparation et suivi de la séquence de formation dans les se | 12. Évaluation des dispositifs |
| 13. Aide à la recherche d'emploi | 14. Suivi des stagiaires après la formation |
| 15. Relation avec les institutions publiques et acteurs sociaux | 16. Participation à des séminaires, colloques |
| 17. Tâches administratives | 18. Autres |

Ordonnez 4 réponses.

29. V18.1 - Dans l'exercice de vos activités, quel est le niveau de difficulté que vous rencontrez, concernant: Conseil et ingénierie de la formation?

- Très Nombreuses Nombreuses Peu nombreuses Aucune difficulté

30. V18.2 - Dans l'exercice de vos activités, quel est le niveau de difficulté que vous rencontrez, concernant: Production d'Outils et méthodes?

- Très Nombreuses Nombreuses Peu nombreuses Aucune difficulté

31. V18.3 - Dans l'exercice de vos activités, quel est le niveau de difficulté que vous rencontrez, concernant: Élaboration de projets?

- Très Nombreuses Nombreuses Peu nombreuses Aucune difficulté

32. V18.4 - Dans l'exercice de vos activités, quel est le niveau de difficulté que vous rencontrez, concernant: Relation clientèle (fonction commerciale)

- Très Nombreuses Nombreuses Peu nombreuses Aucune difficulté

33. V18.5 - Dans l'exercice de vos activités, quel est le niveau de difficulté que vous rencontrez, concernant: Montage financier des actions et devis?

- Très Nombreuses Nombreuses Peu nombreuses Aucune difficulté

34. V18.6 - Dans l'exercice de vos activités, quel est le niveau de difficulté que vous rencontrez, concernant: Sélection des stagiaires?

- Très Nombreuses Nombreuses Peu nombreuses Aucune difficulté

35. V18.7 - Dans l'exercice de vos activités, quel est le niveau de difficulté que vous rencontrez, concernant: Évaluation des compétences, bilan

- Très Nombreuses Nombreuses Peu nombreuses Aucune difficulté

36. V18.8 - Dans l'exercice de vos activités, quel est le niveau de difficulté que vous rencontrez, concernant: Pilotage et évaluation des actions?

- Très Nombreuses Nombreuses Peu nombreuses Aucune difficulté

37. V18.9 - Dans l'exercice de vos activités, quel est le niveau de difficulté que vous rencontrez, concernant: Intervention directe en formation (face à face)?

- Très Nombreuses Nombreuses Peu nombreuses Aucune difficulté

38. V19.10 - Dans l'exercice de vos activités, quel est le niveau de difficulté que vous rencontrez, concernant: Préparation et suivi des séquences en centres?

- Très Nombreuses Nombreuses Peu nombreuses Aucune difficulté

39. V18.11 - Dans l'exercice de vos activités, quel est le niveau de difficulté que vous rencontrez, concernant: Préparation et suivi des séquences de formation dans les services?

- Très Nombreuses Nombreuses Peu nombreuses Aucune difficulté

40. V18.12 - Dans l'exercice de vos activités, quel est le niveau de difficulté que vous rencontrez, concernant: Évaluation des dispositifs?

- Très Nombreuses Nombreuses Peu nombreuses Aucune difficulté

41. V18.13 - Dans l'exercice de vos activités, quel est le niveau de difficulté que vous rencontrez, concernant: Aide à la recherche d'emploi?

- Très Nombreuses Nombreuses Peu nombreuses Aucune difficulté

42. V18.14 - Dans l'exercice de vos activités, quel est le niveau de difficulté que vous rencontrez, concernant: Suivi des stagiaires après la formation?

- Très Nombreuses Nombreuses Peu nombreuses Aucune difficulté

43. V18.15 - Dans l'exercice de vos activités, quel est le niveau de difficulté que vous rencontrez, concernant: Relation avec les institutions publiques et acteurs sociaux?

- Très Nombreuses Nombreuses Peu nombreuses Aucune difficulté

44. V18.16 - Dans l'exercice de vos activités, quel est le niveau de difficulté que vous rencontrez, concernant: Participation à des séminaires et colloques?

- Très Nombreuses Nombreuses Peu nombreuses Aucune difficulté

45. V18.17 - Dans l'exercice de vos activités, quel est le niveau de difficulté que vous rencontrez, concernant: Tâches administratives?

- Très Nombreuses Nombreuses Peu nombreuses Aucune difficulté

46. V18.18 - Dans l'exercice de vos activités, quel est le niveau de difficulté que vous rencontrez, concernant: Autres tâches?

- Très Nombreuses Nombreuses Peu nombreuses Aucune difficulté

47. V19 - Combien d'heures (TOTAL ANNUEL) d'intervention en face à face effectuez-vous en tant que formateur?

48. V20 - Pouvez-vous préciser quel (s) est (sont) votre (vos) domaine(s) d'intervention en tant que formateur

- Economie/Gestion/Comptabilité/Finance (EGCF) Droit (Dt) Informatique/ Base de Données (IBdD) Ressources Humaines (RH)

Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum).

49. V20.1 - Indiquez votre domaine d'intervention principale.

- Economie/Gestion/Comptabilité/Finance (EGCF) Droit Informatique/ Base de Données (IBdD) Ressources Humaines (RH)

50. V21 - Auprès de quel(e) public(s) intervenez-vous principalement?

- Demandeurs d'emploi Stagiaires en formation professionnelle Salariés, agents de l'Etat, des Municipalités, et d'autres o
 Individuels payant Autres, précisez Employé de l'entreprise

Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).

51. V22 - Intervenez-vous auprès de publics particuliers tel que demandeurs d'emploi de longue durée ; Femmes en difficulté ; migrants ; Handicapés ; Détenus?

- 1 Oui 2 Non

52. V23 - Pour les familles de formations suivantes, indiquez les caractéristiques des formations dans lesquelles vous intervenez.

- Formation individualisée Formation alternée Formation à distance Cours du soir Sur site de l'Institution Autres formes

Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).

53. V23.1 - Pour chaque typologie de formations (ci-après), indiquez les caractéristiques des formations dans lesquelles vous intervenez:

- Pour l'essentiel des formations qualifiantes (I) Pour l'essentiel des formations de perfectionnement (II)
 Pour l'essentiel des formations de remise à niveau ou réinsertion Autre

54. V24 - Pour chaque famille de formations (I,II,III), indiquez la ou les 2 principales modalités pédagogiques que vous mettez en oeuvre.

- Utilisation de l'EAD comme support de formation Formation individualisée en centre de ressources Laboratoire de langue
 Face-a-face pédagogique Sur poste de travail Atelier/ Chantier

Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).

55. V25 - Utilisez-vous des outils pédagogiques multimédia dans vos interventions de formation?

- Oui Non

56. V26 - Votre organisme est-il équipé d'une pièce dédiée à l'enseignement individualisé (stations informatiques multimédias) avec présence de tuteurs?

- Oui Non

57. V27 - Avez-vous suivi une formation de formateurs spécifique à l'utilisation de ces outils pédagogiques (du type : "nouvelles technologies de la formation") ?

- Oui Non

58. V28 - L'organisme où vous intervenez comme formateur dispose-t-il d'outils multimédias dans le domaine où vous intervenez?

- Oui Non

59. V29.1 - Connaître les besoins et les évolutions du marché du travail - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

60. V29.2 - Connaître le milieu de l'entreprise : Organisation, Besoins, Exigences - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

61. V29.3 - Connaître les branches professionnelles liées à son secteur d'activité - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

62. V29.4 - Connaître les dispositifs de formation professionnelle - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

63. V29.5 - Connaître les publics de la formation professionnelle - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

64. V29.6 - Élaborer et formuler des objectifs de formation - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

65. V29.7 - Déterminer et mettre en oeuvre un dispositif d'évaluation de la formation - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

66. V29.8 - Repères didactiques: Connaissances sur les façons d'enseigner votre discipline - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

67. V29.9 - Structurer le contenu d'une action de formation - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

68. V29.10 - Gérer les modalités de fonctionnement d'une action de formation: Lieu, dates, rythmes, intervenants - Niveau de maîtrise

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

69. V29.11 - Adapter et modifier les contenus de formation en fonction des caractéristiques des formés - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

70. V29.12 - Adapter et modifier ses pratiques en fonction des caractéristiques des formés - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

71. V29.13 - Adapter et créer des outils de formation: Livret, questionnaires, exercices, cas - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

72. V29.14 - Repérer les niveaux et les degrés de difficulté d'apprentissage des formés - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

73. V29.15 - Évaluer les connaissances des formés - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

74. V29.16 - Mettre en oeuvre les démarches d'individualisation - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

75. V29.17 - Suivre les formés en entreprise, définir ou redéfinir ses missions, favoriser son intégration - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

76. V29.18 - Créer une dynamique au sein du groupe de formé (échanges, participation) - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

77. V29.19 - Savoir communiquer avec le groupe de formés sous forme: exposé, cours magistral - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

78. V29.20 - Gérer les relations avec les institutions publiques et les acteurs sociaux - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

79. V29.21 - Réaliser du conseil et de l'ingénierie de formation - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

80. V29.22 - Sélectionner et orienter des stagiaires - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

81. V29.23 - Participer à la réalisation de bilans et évaluation de compétences - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

82. V29.24 - Évaluer des dispositifs de formation - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

83. V29.25 - Aider à la recherche d'emploi - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

84. V29.26 - Suivre des stagiaires après la formation - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

85. V29.27 - Effectuer le montage financier des actions - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

86. V29.28 - Piloter et coordonner les actions - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

87. V29.29 - Produire les outils et des méthodes - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

88. V29.30 - Élaborer des projets de formation - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

89. V29.31 - Gérer les relations clientele (Fontion Commerciale) - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

90. V29.32 - Préparer les séquences en centres et en assurer le suivi - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

91. V29.33 - Intervenir en face a face pédagogique - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

92. V29.34 - Préparer les séquences dans les services de l'Administration Publique et en assurer le suivi - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

93. V29.35 - Participer à des seminaires et colloques - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

94. V29.36 - Réaliser des tâches administratives - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

95. V29.37 - Autres activités - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

96. V29.2.1 - Connaître les besoins et les évolutions du marché du travail - Utilité pour l'exercice de métier de formateur dans l'avenir

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

97. V29.2.2 - Connaître le milieu de l'entreprise : Organisation, Besoins, Exigences - Utilité pour l'exercice de métier de formateur

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

98. V29.2.3 - Connaître les branches professionnelles liées à son secteur d'activité - Utilité pour l'exercice de métier de formateur

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

99. V29.2.4 - Connaître les dispositifs de formation professionnelle - Utilité pour l'exercice de métier de formateur dans l'avenir

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

100. PV29.2.5 - Connaître les publics de la formation professionnelle - Utilité pour l'exercice de métier de formateur dans l'avenir

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

-
- 101. V29.2.6 - Élaborer et formuler des objectifs de formation - Utilité pour l'exercice de métier de formateur dans l'avenir**
 Très bon Bon Insuficient Très insuficient
-
- 102. V29.2.7 - Déterminer et mettre en oeuvre un dispositif d'évaluation le la formation - Utilité pour l'exercice de métier de formate**
 Très bon Bon Insuficient Très insuficient
-
- 103. V29.2.8 - Repères didactiques: Connaissances sur les façons l'enseigner votre discipline - Utilité pour l'exercice de métier de fo**
 Très bon Bon Insuficient Très insuficient
-
- 104. V29.2.9 - Structurer le contenu d'une action de formation - Utilité pour l'exercice de métier de formateur dans l'avenir**
 Très bon Bon Insuficient Très insuficient
-
- 105. V29.2.10 - Gérer les modalités de fonctionnement d'une action de formation: Lieu, dates, rythmes, intervenants - Utilité pour l'exer**
 Très bon Bon Insuficient Très insuficient
-
- 106. V29.2.11 - Adapter et modifier les contenus de formation em fonction des carateristiques des formés - Utilité pour l'exercice de mé**
 Très bon Bon Insuficient Très insuficient
-
- 107. V29.2.12 - Adapter et modifier ses pratiques en fonction des caracteristiques des formés - Utilité pour l'exercice de métier de for**
 Très bon Bon Insuficient Très insuficient
-
- 108. V29.2.13 - Adapter et créer des outils de formation: Livret, questionnaires, exercices , cas - Utilité pour l'exercice de métier de**
 Très bon Bon Insuficient Très insuficient
-
- 109. V29.2.14 - Repérer les niveaux et les degrés de difficulté d'apprentissage des formés - Utilité pour l'exercice de métier de formate**
 Très bon Bon Insuficient Très insuficient
-
- 110. V29.2.15 - Évaluer les connaissances des formés - Utilité pour l'exercice de métier de formateur dans l'avenir**
 Très bon Bon Insuficient Très insuficient
-
- 111. V29.2.16 - Mettre en oeuvre les démarches d'individualisation - Utilité pour l'exercice de métier de formateur dans l'avenir**
 Très bon Bon Insuficient Très insuficient
-
- 112. V29.2.17 - Suivre les formés en entreprise, définir ou redefinir ses missions, favoriser sont intégration - Utilité pour l'exercice**
 Très bon Bon Insuficient Très insuficient
-
- 113. V29.2.18 - Créer une dynamique au sein du groupe de formé (échanges, participation) - Utilité pour l'exercice de métier de formateu**
 Très bon Bon Insuficient Très insuficient
-
- 114. V29.2.19 - Savoir communiquer avec le groupe de formés sous forme: exposé, cours magistral - Utilité pour l'exercice de métier de f**
 Très bon Bon Insuficient Très insuficient
-
- 115. V29.2.20 - Gérer les relations avec les institutions publiques et les acteurs sociaux - Utilité pour l'exercice de métier de format**
 Très bon Bon Insuficient Très insuficient
-
- 116. V29.2.21 - Réaliser du conseil et de l'ingénierie de formation - Utilité pour l'exercice de métier de formateur dans l'avenir**
 Très bon Bon Insuficient Très insuficient
-
- 117. V29.2.22 - Selectionner et orienter des stagiaires - Utilité pour l'exercice de métier de formateur dans l'avenir**
 Très bon Bon Insuficient Très insuficient
-
- 118. V29.2.23 - Participer à la réalisation de bilans et évaluation de competences - Utilité pour l'exercice de métier de formateur dans**
 Très bon Bon Insuficient Très insuficient
-
- 119. V29.2.24 - Évaluer des dispositifs de formation - Utilité pour l'exercice de métier de formateur dans l'avenir**
 Très bon Bon Insuficient Très insuficient
-
- 120. V29.2.25 - Aider à la recherche d'emploi - Utilité pour l'exercice de métier de formateur dans l'avenir**
 Très bon Bon Insuficient Très insuficient
-
- 121. V29.2.26 - Suivre des stagiaires après la formation - Utilité pour l'exercice de métier de formateur dans l'avenir**
 Très bon Bon Insuficient Très insuficient
-

122. V29.2.27 - Effectuer le montage financier des actions - Utilité pour l'exercice de métier de formateur dans l'avenir

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

123. V29.2.28 - Piloter et coordonner les actions - Utilité pour l'exercice de métier de formateur dans l'avenir

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

124. V29.2.29 - Produire les outils et des méthodes - Utilité pour l'exercice de métier de formateur dans l'avenir

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

125. V29.2.30 - Élaborer des projets de formation - Utilité pour l'exercice de métier de formateur dans l'avenir

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

126. V29.2.31 - Connaître les besoins et les évolutions du marché du travail - Niveau de maîtrise actuel

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

127. V29.2.32 - Préparer les séquences en centres et en assurer le suivi - Utilité pour l'exercice de métier de formateur dans l'avenir

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

128. V29.2.33 - Intervenir en face a face pédagogique - Utilité pour l'exercice de métier de formateur dans l'avenir

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

129. V29.2.34 - Préparer les séquences dans les services de l'Administration Publique et en assurer le suivi - Utilité pour l'exercice d

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

130. V29.2.35 - Participer à des seminaires et colloques - Utilité pour l'exercice de métier de formateur dans l'avenir

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

131. V29.2.36 - Réaliser des tâches administratives - Utilité pour l'exercice de métier de formateur dans l'avenir

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

132. V29.2.37 - Autres activités - Utilité pour l'exercice de métier de formateur dans l'avenir

Très bon Bon Insuficient Très insuficient

133. V30 - Quelles sont, parmi ces compétences professionnelles, celles que vous voudriez personnellement développer dans le cadre de vos activités de formateurs: Citez par ordre de priorité de 1 à 5

- | | |
|---|---|
| 1. Connaître les besoins et les évolutions du marché du travail | 2. Connaître le milieu de l'entreprise : Organisation -Besoins, |
| 3. Connaître les branches professionnelles liées à son secteur | 4. Connaître les dispositifs de formation professionnelle |
| 5. Connaître les publics de la formation professionnelle | 6. Élaborer et formuler des objectifs de formation |
| 7. Déterminer et mettre en oeuvre un dispositif d'évaluation le | 8. Repères didactiques: Connaissances sur les façons l'enseigne |
| 9. Structurer le contenu d'une action de formation | 10. Gérer les modalités de fonctionnement d'une action de formati |
| 11. Adapter et modifier les contenus de formation em fonction de | 12. Adapter et modifier ses pratiques en fonction des caracteris |
| 13. Adapter et créer des outils de formation: Livret, questionnaire | 14. Repérer les niveaux et les degrés de difficulté d'apprentissa |
| 15. Évaluer les connaissances des formés | 16. Mettre en oeuvre les demarches d'individualisation |
| 17. Suivre les formés en entreprise, définir ou redefinir ses mi | 18. Créer une dynamique au sein du groupe de formé (échanges, pa |
| 19. Savoir communiquer avec le groupe de formés sous forme: expo | 20. Gérer les relations avec les institutions publiques et les a |
| 21. Réaliser du conseil et de l'ingénierie de formation | 22. Selectionner et orienter les stagiaires |
| 23. Participer à la réalisation de bilans et évaluation des comp | 24. Évaluer des dispositifs de formation |
| 25. Aider à la recherche d'emploi | 26. Suivre des stagiaires après la formation |
| 27. Effectuer le montage financier des actions | 28. Piloter et coordonner les actions |
| 29. Produire les outils et des méthodes | 30. Élaborer des projets de formation |
| 31. Gérer les relations clientele (fontion commercial) | 32. Préparer les séquences en centres et en assurer le suivi |
| 33. Intervenir en face a face pédagogique | 34. Préparer les séquences dans les services de l'Administration |
| 35. Participer à des seminaires et colloques | 36. Réaliser des tâches administratives |
| 37. Autres activités | |

Ordonnez 5 réponses.

134. V31 - Quelles sont, parmi ces compétences professionnelles, indiquez 3 competences dont vous voudriez personnellement développer a moyen termes (dans les 3 à 5 ans)

135. V31.1 - Quelles sont, parmi ces compétences professionnelles, indiquez 5 competences dont vous voudriez personnellement développer pour 2016.

136. V32 - Seriez-vous prêt à vous engager dans une action de formation qualifiante de longue durée?

- Tout à fait prêt Prêt Moyennement prêt Pas prêt

137. V33 - Si vous êtes prêt à vous engager dans une action de formation qualifiante de longue durée, ce devra être dans quel cadre?

- Congé individuel de formation Cours du soir Plan de formation de l'organisme Autre

La question n'est pertinente que si V32 = "Tout à fait prêt" ou V32 = "Prêt" et V32 = "Moyennement prêt"

138. V34 - Quelles sont, parmi les actions suivantes à destination des formateurs, celles que vous souhaiteriez voir montées au Cap Vert. (indiquer 4)

- | | |
|---|---|
| 1. Des journées à thèmes, des conférences débats | 2. Des dossier pédagogiques |
| 3. Un service telematique d'offre et de demande d'emploi de for | 4. Un boletim d'information sur les activites de formation dans |
| 5. Un centre de ressource documentaire | 6. Un centre de bilan pour les formateurs |
| 7. Un lieu de rencontre et d'animation | 8. Une demarche d'appui-conseil |
| 9. Autre demande | |

Ordonnez 4 réponses.

139. V35 - Comment jugez-vous l'information que vous avez reçue sur les actions de formation continue à destination des formateurs?

- Inexistente insuffisante suffisante Très bonne

140. V36 - Dans l'actualisation de vos connaissances nécessaires à l'exercice de votre activité de formateur, quelles sont vos principales difficultés.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Le manque d'information sur les moyens de mise à jour des co | <input type="checkbox"/> Les difficultés à choisir parmi les moyens de mise à jour de |
| <input type="checkbox"/> Les coûts financiers des moyens de mise à jour des connaissa | <input type="checkbox"/> Les difficultés de se procurer les documents et ouvrages |
| <input type="checkbox"/> Le fait d'être seul face aux documents et ouvrages | <input type="checkbox"/> L'éloignement par rapport aux lieux de formation, de documen |
| <input type="checkbox"/> Le manque de temps | |

Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum).

141. V37 - A court terme (c'est-à-dire dans les 2 ans qui viennent), diriez-vous que vos possibilités de promotion sont:

- Nombreuses Assez nombreuses Peu nombreuses Aucune possibilité Ne sais pas

142. V38 - A moyen terme (c'est-à-dire dans les 3 à 5 ans qui viennent), diriez-vous que vos possibilités de promotion sont:

- Nombreuses Assez nombreuses Peu nombreuses Aucune possibilité Ne sais pas

143. V39 - Dans l'avenir, pensez-vous quitter votre travail de formateur?

- Oui, et je cherche déjà un autre travail Oui, mais je n'ai pas encore commencé à chercher du travail
 Non, car j'ai peu d'espoir de trouver un autre travail Non, mon travail me convient

144. V40 - Si OUI, quel emploi aimeriez-vous trouver?

La question n'est pertinente que si V39 = "Oui, et je cherche déjà un autre travail" et V39 = "Oui, mais je n'ai pas encore commencé à chercher du travail"

145. V41 - Si vous pensez quitter votre travail actuel, pour quelle raison?

- | | |
|---|---|
| 1. Obtenir un salaire supérieur | 2. Obtenir une qualification supérieure |
| 3. Avoir un emploi sûr | 4. Être plus indépendant dans le travail |
| 5. Avoir un travail plus intéressant | 6. Avoir des responsabilités |
| 7. Avoir de meilleures relations dans le travail | 8. Avoir un emploi correspondant a votre formation initiale |
| 9. Rapprocher votre lieu de travail de votre domicile | 10. Avoir de meilleures conditions de travail |
| 11. Autres | |

Ordonnez 3 réponses.

La question n'est pertinente que si V39 = "Oui, et je cherche déjà un autre travail" ou V39 = "Oui, mais je n'ai pas encore commencé à chercher du travail"

146. V42 - Dans les 2 à 5 ans, envisagez-vous déjà de:

- Ne pas changer Changer de public Changer de specialité Changer de fonction Changer d'organisme
 Quitter la formation Ne sais pas

147. V43 - Décrivez aussi précisément que possible votre cheminement professionnel au cours de ces dix dernières années.

Rôles et compétences des formateurs dans la professionnalisation des Fonctionnaires au Cap Vert

Mots clés : Fonction Publique du Cap Vert, modernisation, changement organisationnel, Formateur, Formation, identité professionnelle, compétence, professionnalisation.

Résumé : Dans un contexte de modernisation de l'Administration Publique capverdienne, la formation des fonctionnaires constitue un aspect clé de la réussite de ce projet institutionnel. Les réformes réalisées dans le secteur public exigent une adéquation permanente du personnel pour accompagner le nouveau cadre politique, juridique et institutionnel.

Une meilleure compréhension du rôle des formateurs devient indispensable pour mieux saisir l'ampleur, la réussite et les contraintes des projets de formation au sein de la fonction publique capverdienne.

Nous proposons, dans cette thèse de comprendre les rôles et la place des formateurs dans ce défi de développement institutionnel du secteur public et dans la professionnalisation des fonctionnaires. À partir de leurs perceptions, de leurs rôles et des difficultés dans l'exercice de l'activité de formation nous avons analysé leurs représentations : Existe-t-il une identité professionnelle des formateurs au sein de la fonction publique capverdienne ? Un processus de professionnalisation est-il en cours de développement ? Un groupe professionnel est-il en cours de structuration ?

Nous avons combiné deux phases d'une enquête de terrain auprès des responsables des services et auprès de formateurs pour mieux comprendre la place de ces acteurs au sein de l'Administration de l'État.

Roles and competences of trainers in the professionalism of officials in Cape Verde

Keywords :

Public service of Cape Verde, modernization, organizational change, trainer, training, professional identity, competence, professionalism

Abstract

In a context of modernization of the Public Administration of Cape Verde, the training of officials is a key aspect of the success of this institutional project. The reforms in the public sector require ongoing appropriateness of staff to accompany the new, legal and institutional policy.

A better understanding of the role of trainers is essential to a better understand the scope, success and constraints of training projects in the Cape Verdean government.

We propose in this thesis to understand the roles and the place of trainers in this institutional development challenge of the public sector and the professionalism of civil servants. From their perceptions of their roles and challenges in carrying out the training activity, we analysed their representations: Is there a professional identity of trainers in the Cape Verdean government? Is a process of professionalization in the process of development? Is a professional group being structured?

We combined two phases of a field survey of service managers and trainers to understand better the place of these actors within the State Administration.

