

Quels outils de gestion pour les dépenses élargies de formation ?

Patrice Grevet

▶ **To cite this version:**

Patrice Grevet. Quels outils de gestion pour les dépenses élargies de formation ?. http://www.univ-lille1.fr/clerse/, 1999. edutice-00001180

HAL Id: edutice-00001180
https://edutice.hal.science/edutice-00001180

Submitted on 16 Nov 2005

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

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

QUELS OUTILS DE GESTION
POUR LES DÉPENSES ÉLARGIES DE FORMATION ?[1]

Recherche exploratoire réalisée pour une grande entreprise publique

Juin 1999

Patrice GREVET
Professeur à l'Université de Lille 1
Clersé-Ifrési (CNRS et Université de Lille 1)

[1] Références de ce texte à indiquer en cas de citation : GREVET Patrice, 1999, *Quels outils de gestion pour les dépenses élargies de formation ?* Rapport pour une grande entreprise publique, accessible à partir de : http://www.univ-lille1.fr/clerse/site_clerse/pages/accueil/fiches/Grevet.htm

Sommaire

Introduction.....**3**

1. Des enjeux impliquant les outils de gestion **14**

1.1. Des facteurs poussant à de nouveaux rapports entre formation et activités courantes.....14

1.2. Des tensions dans les changements en cours 21

2. Quelques orientations pour la mesure des dépenses de formation.....28

2.1. Des processus formatifs plus complexes mais identifiables 28

2.2. L'enregistrement du rapport actuel entre formation et information.....32

2.3. À propos de la gestion des compétences.....35

3. Des pistes pour l'évolution des outils de gestion.....**40**

3.1. Un système d'indicateurs basé sur la diversité des temps et acteurs.....40

3.2. Un compte des opérations de formation.....41

3.3. Des indicateurs sur les autres actions de formation.....44

3.4. Un mode d'emploi dans une construction progressive avec le local.....48

3.5. Des comparaisons sur l'efficacité des actions de formation.....50

3.6. Des opportunités pratiques pour les outils de gestion.....52

Conclusion **55**

Bibliographie.....57

Avertissement *: Ce rapport a été réalisé pour une grande entreprise du secteur télécommunications, autrefois administration, et qui, au moment de la recherche, est une société anonyme dont la loi prévoit que le capital soit majoritairement détenu par l'Etat. Le personnel de l'entreprise relève très majoritairement du statut de fonctionnaire. Dans ce rapport, l'entreprise en question est dénommée ETP (Entreprise de Télécommunications Publique). Elle comporte une organisation à la fois par branches (Réseaux, Entreprises, Grand Public, Développement) et par zones territoriales.*

INTRODUCTION

Les compétences individuelles[2] des salariés de l'ETP se construisent dans des conditions qui évoluent très sensiblement depuis quelques années. De nouveaux rapports sont expérimentés entre formation et activités courantes avec la recherche d'approches plus intégrées au sein d'une organisation évolutive.

Quel sera le devenir de ces nouveaux modes de formation ? Les incertitudes sont nombreuses dans les tensions actuelles et prévisibles de la concurrence sous normes de rentabilité durcies. Nous avancerons au moins qu'un facteur essentiel du devenir des modes expérimentés tiendra au niveau global du financement de la formation assuré par l'entreprise.

Si à moyen ou long terme ce niveau devenait bas, les nouvelles formes devraient évoluer pour la grande majorité des salariés vers de l'adaptation étroite à l'emploi occupé ; dans une telle hypothèse, pour cette grande majorité de salariés, l'entreprise se dégagerait de la responsabilité financière des changements de compétences individuelles forts. La novation n'aurait été qu'un moment de transition vers des formes bien connues dans d'autres entreprises, sans préjuger de relances ultérieures pour lesquelles l'actuelle novation aurait été un premier essai.

Par contre, si les dépenses pour la formation ("dépenses élargies" en un sens qui sera précisé plus loin) se situent à un niveau relativement important, il est alors raisonnable de supposer que la recherche d'efficacité poussera au développement des modes de formation expérimentés actuellement.

Entre les deux hypothèses qui viennent d'être évoquées, de multiples situations intermédiaires sont possibles. Par exemple, sous les pressions de facteurs contradictoires (normes de rentabilité durcies, compétences nécessaires dans les technologies avancées et les relations de service complexes avec les clients – usagers, conditions du compromis social, etc.), les dépenses peuvent, par exemple, s'établir à un niveau qu'on qualifiera de "moyen" et s'accompagner de très fortes différenciations entre les catégories de salariés dans l'accès à la formation et dans les modalités de celle-ci.

Dans cette étude nous prendrons l'hypothèse d'un niveau de dépenses ("élargies") relativement important et de modes de formation allant dans le sens de nouveaux rapports avec le travail courant. Cette hypothèse conduit à s'interroger sur la cohérence entre outils de gestion et nouveaux modes de formation. En constatant que ceux-ci représentent des changements organisationnels, on retrouve sur un champ particulier et dans des conditions nouvelles un type de question connu antérieurement à grande échelle : le taylorisme a été marqué par un mouvement allant d'innovations techniques et organisationnelles à la mise en place de nouveaux outils de gestion fondés sur la comptabilité analytique[3]. Mais évidemment pour que la comparaison ait un sens, beaucoup dépend encore une fois du niveau global des dépenses de formation financées par l'entreprise.

---

[2] Voir l'encadré placé à la fin de l'introduction sur le sens donné à quelques expressions employées dans cette étude.

[3] Cf. par exemple Henri BOUQUIN, 1997, *Comptabilité de gestion*, Paris, Édition Sirey.

Un déclencheur

La présente étude exploratoire porte sur les outils de gestion des dépenses de formation dans l'hypothèse d'un développement de nouveaux modes. Elle est partie d'un déclencheur : des interrogations pratiques immédiates soulevées dans la préparation au titre de l'année 1998 de la déclaration fiscale 2483 et des rubriques du Bilan Social obéissant à une logique similaire. Par la déclaration 2483, les entreprises assujetties ont à justifier qu'elles ont effectué des dépenses au moins égales aux obligations légales de financement de la formation professionnelle continue ; en cas d'insuffisance, la différence donne lieu à un versement libératoire au Trésor Public. À l'ETP, on a supposé jusqu'à présent que l'obligation légale ne s'appliquait pas aux fonctionnaires, et que la déclaration 2483 n'était à remplir que pour les agents contractuels (ACO). Mais quelles que soient les suites données en ce qui concerne les fonctionnaires compte tenu du statut actuel de l'entreprise, il faut noter que des catégories statistiques semblables à celles de la déclaration 2483 sont utilisées dans la préparation du Bilan Social concernant l'ensemble des agents fonctionnaires et contractuels.

Le déclencheur tenait donc à l'interrogation suivante : si les évolutions vont vers un accroissement de la part de la formation effectuée dans le cours du travail, est-ce que l'ETP et, de façon générale, les entreprises ne vont pas avoir de plus en plus de difficultés à remplir les déclarations 2483 et à établir les rubriques similaires du Bilan Social ? Pour expliquer l'origine de cette question, plusieurs interprétations sont envisageables.

La première tient aux changements dans les modalités des opérations de formation[4]. L'accroissement de la part des opérations effectuées sur le lieu de travail ou à proximité immédiate, avec d'ailleurs des durées unitaires nettement plus courtes, signifie que ces opérations, tout en étant en principe bien identifiables, sont comptées dans un processus centralisé de mesure moins facilement que les stages au SNE (Service National d'Enseignement de l'ETP)[5].

Une seconde interprétation pourrait tenir à la diminution, en valeur absolue ou au moins en part relative dans les processus de formation, des opérations aux repères temporels bien définis par rapport à d'autres actions formatives plus diffuses. Ces deux premières interprétations sont tout à fait complémentaires.

Une troisième interprétation nettement différente ne peut pas ne pas être envisagée avec clarté. Elle tiendrait tout bonnement à la diminution du niveau global des dépenses de formation, quel que soit le champ exact de leur mesure, et aux incidences de cette réduction sur les relations sociales. Mais dans un tel cas, la solution des difficultés ne relèverait certainement pas de changements dans la façon de compter les dépenses de formation. La raison est simple et nous y reviendrons : modifier la mesure, sans que cela apparaisse complètement artificiel aux yeux des acteurs concernés, implique des procédures soignées construites avec la local, implique que les changements servent effectivement à des outils de

[4] Sur le sens donné à l'expression "opérations de formation", voir l'encadré placé à la fin de l'introduction.

[5] Cette difficulté est particulièrement nette pour les opérations de formation réalisées par des intervenants internes à une unité opérationnelle ; elle peut aussi se manifester pour certains achats externes, par exemple certains achats d'équipements incluent des prestations de formation non décomptées de façon spécifique.

gestion de la formation employés aux différents niveaux de l'organisation. Cela comporte un coût qui ne serait pas couvert dans un mouvement de désengagement vis à vis de la formation[6] ; a contrario, cette étude se place dans l'hypothèse d'un investissement significatif et durable de l'entreprise dans la formation continue de ses salariés.

La place prise par le ratio "Dépenses de formation continue justifiables / Masse salariale"

Dès le départ de cette étude, la question posée avait une portée allant au-delà de simples interrogations sur la façon de remplir des formulaires. Elle partait du constat que des cadres de pensée et des outils de gestion élémentaires (y compris pour le débat social) ont été façonnés par les dispositions de l'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970 étendu et complété par la loi du 16 juillet 1971 instituant l'obligation de financement minimal de la formation continue par l'employeur. Les divers textes législatifs qui ont ultérieurement modifié cette obligation ont renforcé les mêmes cadres de pensée et de gestion. Pour schématiser ces cadres, indiquons que, face aux difficultés de vérifier le caractère effectif de la formation continue, la loi met l'accent sur la forme "stages" du point de vue des dépenses imputables dans les justifications (on a pu forger à ce propos le barbarisme "stagification") et elle conduit à rapporter les dépenses de formation ainsi comptées à la masse salariale.

En raison des schémas de pensée façonnés par l'obligation légale, le taux rapportant les dépenses de formation à la masse salariale est donc au centre des appréciations portées sur l'effort de formation de ses salariés par la firme. Ces appréciations interviennent notamment

---

[6] À l'appui de cette affirmation, nous donnerons une citation extraite du compte rendu des VI^{èmes} Rencontres de la Formation Professionnelle (Entretiens Condorcet des 30 septembre et 1er octobre 1996) publié sous le titre *Se former tout au long de la vie*, 1997, Le Monde Éditions / Ministère du Travail et des Affaires Sociales, Paris.

Lors de ces entretiens, en se plaçant dans la perspective de la réduction sensible et durable de l'investissement des firmes en formation, Dominique De CALAN, délégué général adjoint de l'IUMM (Union des Industries Métallurgiques et Minières) indique :

"L'entreprise investira de moins en moins dans la formation. Ce phénomène se double d'une modification du marché du travail. Les salariés stables constitueront pour les entreprises le cœur de cible de la formation. Le reste de la population active sera constitué par les CDD et les professions libérales. Cette précarisation du marché du travail provoque une obsolescence rapide des compétences qu'il faut résoudre par la formation. La formation continue sera un moyen pour l'individu d'obtenir un meilleur rapport de force sur le marché de l'emploi. Le troisième millénaire verra donc l'avènement d'une responsabilité individuelle de formation continue.
L'enjeu des dépenses actuelles est de rendre possible cette individualisation. Les entreprises ne doivent pas nécessairement engager des dépenses de formation … La formation continue se fera de plus en plus hors du temps travaillé. En effet, la nouvelle logique d'organisation du travail fait évoluer l'idée du temps travaillé. Les individus vivront une alternance de séquences d'emploi et de non-emploi. Dans ce nouveau cadre, il faut admettre la nécessité d'un investissement en formation …..…
Il est facile de faire croître artificiellement dans les comptes l'effort de formation, si l'on y inclut toutes les dépenses liées à des décisions d'organisation qui impliquent une mise à niveau des individus. Dans un tel cas, ce n'est pas la formation qui crée un retour positif mais bien la décision d'organisation. On ne peut donc pas parler d'investissement, ni de retour sur investissements, simplement parce qu'il y a dépense. Il faudrait alors pousser la logique jusqu'au bout et parler d'amortissement et de dépréciation du capital humain." (Dominique de CALAN, ouvrage cité, p°148 et 150).

- dans le débat entre les partenaires sociaux

- dans les jugements d'analystes financiers s'intéressant aux investissements immatériels de la firme (un taux jugé trop bas pouvant être pris comme une non préparation de l'avenir et un taux jugé trop haut comme un gaspillage de ressources)

- dans des décisions stratégiques d'entreprise concernant l'évolution d'une grandeur x du ratio "dépenses de formation continue / masse salariale" au cours des prochaines années. Il est d'ailleurs à noter qu'en amont de ces décisions, les pratiques de benchmarking s'intéressent sur la base du même ratio aux pratiques des concurrents ou des firmes jugées comparables ; elles cherchent à contourner ainsi les difficultés bien connues de calcul d'un retour sur investissement pour la formation prise de façon isolée.

Or, si la structure des processus de formation se modifie, la question se pose du sens à donner au taux rapportant à la masse salariale les dépenses de formation institutionnalisées au sens 2483. Il faut souligner que la question se pose, alors même qu'il n'y a pas raison de penser que l'ETP (comme les autres grandes firmes) puisse être concerné par un risque de passage en dessous du seuil de l'obligation légale de formation continue.

Faut-il réfléchir et gérer en termes de "Dépenses pour la compétence" ?

D'où une interrogation qui a été soulevée au départ pour définir le champ de cette étude : ne faut-il pas considérer - sous une désignation du type "dépenses pour la compétence" (ou pour le développement des compétences) - un ensemble plus large que les seules dépenses de formation institutionnalisées au sens des déclarations 2483 ou du Bilan Social. Dans une telle éventualité, à côté des dépenses actuellement institutionnalisées, on identifierait d'autres dépenses, par exemple celles nécessitées par certains apprentissages que les individus effectuent en situation courante de travail (dépenses correspondant aux activités des personnes placées en soutien de la compétence, des moniteurs et des tuteurs hors réalisation d'opérations de formation, etc.).

Si la catégorie "dépenses pour la compétence" était déjà fréquemment utilisée, cela n'empêcherait pas qu'elle puisse faire problème. Mais c'est a fortiori le cas en constatant que, dans les très fréquents débats, thèses et pratiques se référant au développement ou à la gestion des compétences, la formule "dépenses pour la compétence" n'est pas employée à l'heure actuelle. À notre connaissance, c'est vrai quels que soient les auteurs de la littérature existante, consultants, responsables d'entreprise, syndicalistes, ou chercheurs. Toutefois ce constat ne démontre rien, sinon il interdirait a priori toute innovation autre que de détail. Nous avons donc pris, dans la définition initiale de la mission, la formule "dépenses pour la compétence" comme un indicateur de départ pour un problème à cerner, une question "à questionner", en cherchant à en comprendre les raisons et les enjeux. Mais indiquons dès maintenant les grandes lignes des réponses exploratoires qui seront avancées.

Les dépenses élargies de formation

Il semble effectivement souhaitable d'introduire un cadre conceptuel et de mesure plus large que celui des dépenses au sens des déclarations 2483, sans que cela fasse d'ailleurs disparaître le sens et l'intérêt d'opérer ces mesures classiques. Un déplacement de perspective est à opérer en reprenant le thème des "organisations qualifiantes et apprenantes" porté au devant de la

scène au tournant des années 80-90, tout en tenant compte du bilan décevant de ses applications jusqu'à présent[7].

Nous ne nourrissons pas le mythe d'une formation complètement intégrée dans la vie quotidienne du travail. Les opérations de formation stricto sensu ont un rôle structurant essentiel à jouer dans la construction des compétences. En même temps nous partons de l'idée d'un travail courant formateur par lui-même de compétences plus ou moins développées en fonction de sa combinaison avec les outils matériels et selon l'organisation du travail. Pour ce qui nous intéresse particulièrement ici, l'organisation du travail comporte par exemple des personnes-ressources appuyant les salariés dans un exercice de leurs compétences plus ou moins favorable au développement de celles-ci[8] ; des actions de formation éventuellement individualisées sont organisées sur place par ces personnes-ressources en fonction de problèmes rencontrés dans le travail courant, etc. Nous nous plaçons donc dans une perspective de complémentarité entre opérations de formation et effets formatifs de l'organisation du travail courant, avec des influences réciproques.

Les modalités de la formation se diversifient et leurs articulations deviennent plus complexes. Cela n'empêche pas, au contraire à notre sens, de considérer un ensemble d'activités sous la rubrique "formation" avec un principe d'identité partant de critères d'intention (actions spécifiques organisées à partir d'objectifs portant directement sur une modification de compétences) ; l'application de ce principe comporte évidemment des zones de flou qui supposent dans la pratique de prendre des conventions de délimitation, mais celles-ci ne relèvent pas de l'arbitraire complet. Si les actions de formation comportent un principe d'identité net, la diversification de leurs modes implique de modifier les méthodes de leur mesure et les outils de gestion de leurs coûts.

Pour désigner les coûts impliqués par des actions de formation plus diverses que les seuls stages ou formes assimilables, nous proposerons d'employer l'expression ***"Dépenses Élargies de Formation"***. Celle-ci recouvre les dépenses inscriptibles dans des cadres de type 2483, les rémunérations pour temps de travail individuel entrant dans des opérations de formation hors moments de regroupement pour lesquels elles sont déjà comptées, et les dépenses correspondant aux "autres actions de formation" (actions autres que les opérations et qui sont effectuées par des personnes soutiens à la compétence dans le travail courant, tâches de management portant sur les plans de formation et l'organisation des actions).

Ces réalités sont distinctes, mais la qualité de leur articulation s'avérerait essentielle et il serait donc souhaitable de disposer d'outils de gestion des dépenses favorisant une coordination étroite. D'où la proposition de constituer un "système d'indicateurs des dépenses élargies de formation" considérant les divers ordres de réalité et permettant d'opérer aux différents niveaux de l'organisation des évaluations monétaires synthétiques, de comparer les coûts et résultats de différents dispositifs.

---

[7] Cf. par exemple, LIVIAN Yves-Frédéric, 1998, *Organisation, Théories et Pratiques*, Dunod, Paris p° 201 à 210.

[8] Comme la sémantique n'est pas indifférente, avec l'expression *"personnes-ressources appuyant …."*, nous utilisons une formule aussi neutre que possible pour couvrir des réalités différentes allant de personnes–ressources mises à la disposition d'agents ayant l'initiative de recourir à elles et de décider de l'utilisation de leurs apports jusqu'à un monitorat ou à un tutorat très prescriptif et encadrant.

Une précision est utile quant à la terminologie employée. Nous avions effectivement envisagé d'utiliser l'expression "d*épenses pour la compétence*", qui avait l'avantage de mettre l'accent sur les finalités ; nous ne l'avons finalement pas retenue en raison de risques de confusion avec d'autres dépenses impliquées par les pratiques se référant aux compétences, telles que :

- les lourds investissements organisationnels et les coûts de fonctionnement que peut entraîner pour une firme le passage à une "gestion des et par les compétences" (gestion des emplois, des rémunérations, de l'organisation du travail qui cherche à s'émanciper d'une logique de postes, établissement de référentiels de compétences plus ou moins détaillés, etc.)

- les dépenses pour des compétences stratégiques de l'entreprise liées à son "capital connaissances".

Un système d'indicateurs et non une catégorie comptable homogène

Par ailleurs, dans la façon de considérer les dépenses élargies de formation, une distinction est opérée entre une catégorie comptable homogène et un cadre conceptuel commun dans un système d'indicateurs distincts. Nous proposons de suivre un ensemble de dépenses de formation par un système d'indicateurs portant sur des réalités différentes à apprécier chacune en tant que telle et utilisant des unités de mesure "de base" diverses. Ce système d'indicateurs n'est pas proposé pour se substituer à la notion de dépenses de formation au sens des déclarations fiscales 2483, ni pour dissoudre celles-ci dans un ensemble plus vaste. Il est proposé afin de considérer, à côté des dépenses de type 2483, d'autres indicateurs importants, et la structure d'ensemble formée.

Deux raisons interviennent pour ne pas constituer les dépenses élargies de formation en une catégorie comptable homogène d'enregistrement permanent de coûts, même avec des subdivisions. D'une part, les différents éléments constitutifs de ces dépenses ont leur spécificité et il est nécessaire d'analyser et de gérer l'évolution de chacun d'entre eux. D'autre part, les unités de mesure de base sont distinctes (par exemple pour l'achat de prestations extérieures de formation, on a directement une mesure monétaire donnée par une facture ; par contre, pour l'activité des moniteurs, il faut d'abord compter les effectifs de ceux-ci et avancer des estimations sur la structure de leur emploi du temps).

Cela n'empêche pas d'effectuer périodiquement, aux différents niveaux de l'organisation, des évaluations monétaires synthétiques notamment pour comparer plusieurs dispositifs possibles d'atteinte d'un même résultat en compétences ou pour évaluer un effort d'ensemble. De telles évaluations synthétiques constituent un objectif important, mais il s'agirait de les effectuer en éclairant la structure des dépenses et en ne voilant pas les conventions nécessaires à de telles évaluations. Cela est d'autant plus nécessaire que les conventions à adopter auraient des degrés d'approximation très variables et qu'il faut éviter des erreurs d'interprétation de l'évolution d'un total de dépenses pouvant tenir à la modification de la convention adoptée dans l'évaluation d'un élément nettement plus incertain que d'autres.

En cherchant à avancer sur ces points , au fil notamment des entretiens que nous avons menés, nous avons rencontré une autre question s'avérant préalable et, nous semble-t-il pleine d'enseignements pour le problème posé au départ. Il s'agit de l'importance qu'il faut attacher ou non au renouvellement des outils de gestion des dépenses intervenant dans les processus de formation.

Faut-il attacher de l'importance au renouvellement des outils de gestion des dépenses de formation ?

La question pourrait être estimée peu importante en tirant argument (en un autre sens que celui indiqué ci-dessus) du fait que l'ETP ne va pas tomber en dessous de l'obligation légale. On pourrait se dire, et c'est un point de vue que nous avons rencontré, qu'après tout le taux de dépenses de formation rapporté à la masse salariale est une donnée d'affichage public devant obéir plus à des considérations de bienséance vis à vis des normes du benchmarking ou de plans stratégiques qu'à une comptabilisation rigoureuse et consommatrice de temps. Nous forçons peut-être le trait, mais on ne peut ignorer la tentation d'un affichage très approximatif et la question *Pourquoi s'ennuyer avec ces problèmes ?*

La mesure d'un phénomène ne relève pas en effet de l'évidence a priori, en particulier lorsqu'elle fait intervenir de nombreux acteurs. Il ne suffit pas de décider d'un cadre formel et de fixer des définitions pour obtenir ensuite des chiffres de bonne qualité. La motivation par la seule référence à l'obligation légale de la déclaration 2483 peut s'avérer pour une bonne part inopérante. On peut déjà évoquer l'incertitude à propos de l'obligation de déclaration pour les dépenses concernant les fonctionnaires de l'ETP. Par ailleurs, la pression de "l'urgence concurrentielle" dans des unités opérationnelles peut conduire à considérer comme peu importante la qualité des chiffres à fournir. En outre, on pourrait retrouver un obstacle plus général qui se rencontre dans les firmes n'ayant aucune difficulté pour être largement au-delà du seuil de l'obligation légale ; plutôt que de s'interroger sur la conformité d'actions aux normes des dépenses imputables au titre de l'obligation légale et de risquer des contestations ultérieures à ce propos, on préfère ne pas déclarer ni même recenser certains coûts.

Ce qu'on peut attendre d'outils de gestion

Si on envisage de surmonter de tels obstacles, reste à savoir ce qu'on peut attendre d'outils de gestion. À ce sujet, nous adoptons une problématique similaire à celle de Jean-Claude MOISDON et alii (1997)[9]. Quelles que soient les critiques pertinentes qui peuvent être avancées sur les outils de gestion en général, ceux-ci s'avèrent incontournables. Alors qu'on sait les limites inhérentes à tout outillage gestionnaire, son développement se poursuit dans les organisations, par contre sa signification évolue dans le sens d'une participation à "l'apprentissage organisationnel".

Nous retiendrons à cet égard trois points qui nous paraissent pouvoir s'appliquer aux outils de gestion des dépenses dans le domaine qui nous intéresse :

- Une rationalité pure est illusoire ; les outils reposent toujours sur des conventions, simplement celles-ci peuvent être plus ou moins fondées

- Les outils de gestion apparaissent de façon croissante comme des instruments d'exploration du réel et de connaissance, ouvrant autant à la discussion qu'à la prescription [10]

[9] MOISDON Jean-Claude (sous la direction de), 1997, *Du Mode d'existence des outils de gestion*, Éditions Seli Arslan, Paris.

[10] Cf. idem p° 8.

- Dans une situation mobile, la construction évolutive de l'instrumentation en "outils de gestion" est inséparable de la construction évolutive de l'organisation elle-même.

Nous ajouterons dans le même sens que les outils de gestion en général peuvent être critiqués pour leur effet "réverbère" (on regarde là où c'est déjà éclairé). Mais il nous semble qu'à moyen ou long terme les "réverbères" se construisent en fonction de l'importance réellement attachée à des questions. C'est cette importance réellement attachée qui détermine les besoins d'outiller les acteurs.

Outiller les acteurs

L'éclairage susceptible d'être apporté par des outils de gestion adaptés à de nouveaux modes de construction des compétences concerne trois dimensions des processus de décision :

- *La gestion stratégique de la firme.* À ce propos, on peut souligner l'opposition entre deux points de vue possibles. Si on estime que les "compétences stratégiques de la firme" résident dans une proportion restreinte de salariés de très haut niveau et une organisation adéquate, alors les outils de gestion intéressant la formation des salariés en général ne sont pas au cœur des choix de stratégie[11]. Par contre, si on juge que les "compétences stratégiques de la firme" se cristallisent dans une proportion croissante de ses salariés, avec un mode d'organisation faisant progressivement plus appel à l'intelligence stratégique locale, les dépenses impliquées ne sont pas de l'ordre du simple accompagnement ; leur poids et leur impact conduiraient à prendre en compte les conditions de transformation des compétences dans les choix stratégiques ; la stratégie intègre des choix sur le contenu des compétences des salariés, les grandes modalités organisationnelles du développement des compétences et le niveau des dépenses de formation et de soutien nécessaires

- *La gestion opérationnelle* concernant les différentes actions de formation, notamment pour tout ce qui relève de la responsabilité des unités opérationnelles, de leur pilotage et du contrôle de gestion, avec la perspective d'une intelligence stratégique locale

- *La négociation sociale implicite et explicite aux différents niveaux de l'organisation, le compromis social*, avec des rapports complexes entre deux séries de références du point de vue de l'efficacité, les références aux objectifs de la firme, les références aux objectifs individuels et collectifs des salariés.

Les outils de gestion : un co-investissement

Les outils de gestion n'existent donc pas dans l'absolu, ils n'ont de sens que par rapport aux problèmes qu'on cherche à résoudre. Toute mesure a un coût et plus celui-ci est significatif, plus il faut des enjeux forts partagés pour obtenir des données de qualité. Or, comme déjà indiqué, cela est apparu non assuré a priori à propos des dépenses de formation. Nous avons interprété ce constat comme un reflet d'un point majeur : les changements des modes de

[11] On peut avancer l'hypothèse que la coupure fréquente (dans la littérature scientifique et de conseil à la gestion) entre textes s'attachant aux compétences stratégiques de la firme et textes portant sur la gestion des compétences (des salariés, en intéressant d'ailleurs de fait au départ plutôt les catégories non cadres) refléterait une telle situation.

formation, l'articulation avec l'organisation du travail, ne correspondent pas à une situation stabilisée, ils se cherchent, s'amorcent pour une large part ; ils peuvent prendre des directions différentes et les outils de gestion ne sont pas les mêmes selon les cas. Ils sont eux-mêmes un enjeu dans le choix des directions qui se prennent.

Pour schématiser les choses, disons que des outils robustes contribuant à la recherche et à l'expérimentation, au fonctionnement régulier de nouveaux modes de construction des compétences ont un coût. Certes, celui-ci ne doit pas être surestimé en raison notamment des interactions avec la certification sur lesquelles nous reviendrons. Néanmoins le coût évoqué n'est durablement "défendable" que pour gérer avec efficacité des dépenses estimées devoir être significatives dans leur montant et dans leur portée stratégique non seulement à court ou moyen terme, mais aussi à long terme. Les outils de gestion des dépenses représentent un investissement complémentaire de ceux engagés directement dans les actions de formation (c'est pour cela que nous les qualifions de co-investissement) avec ensuite un coût de fonctionnement. Or des tensions se manifestent dans la recherche de nouveaux processus formatifs notamment à propos des investissements à engager ou non. À long terme, est notamment en jeu le degré d'internalisation des coûts sociaux de l'innovation[12]. Dans ces tensions, les outils de gestion des dépenses sont eux-mêmes des enjeux.

Aussi, dans un premier temps, nous nous attacherons à ces enjeux impliquant les outils de gestion ; nous le ferons avec une problématique "d'économie informationnelle" et en donnant une représentation actualisée, même très schématique, des processus de construction des compétences ; en effet, la définition d'outils de gestion repose forcément, que ce soit sur un mode explicite ou implicite, sur une façon de se représenter les processus dans lesquels ils interviennent. Ensuite, nous proposerons quelques orientations générales concernant la mesure des dépenses. Enfin, nous avancerons quelques pistes pour l'évolution des outils de gestion qui nous intéressent.

Le rapport comporte donc trois parties :

- Des enjeux impliquant les outils de gestion
- Quelques orientations pour la mesure des dépenses de formation
- Des pistes pour l'évolution des outils de gestion.

Indication de méthode

Pour cette recherche, des entretiens ont été réalisés avec une vingtaine de personnes dont quinze travaillant dans l'ETP avec des fonctions très variées, à différents niveaux de responsabilité, aux échelles nationale, régionale, et locale. Certaines de ces personnes ont été interviewées plusieurs fois ; la durée moyenne de chaque entretien a été de l'ordre de 2h30.

[12] Voir sur le sens donné à cette expression l'encadré de la page suivante.

Quelques expressions employées dans cette étude

Compétences et Compétence Individuelle(s)	Les compétences professionnelles individuelles correspondent à des connaissances, savoir-faire, comportements, s'exerçant dans les situations professionnelles. Elles sont inférées au vu des résultats obtenus compte tenu de l'organisation du travail dans laquelle la personne se trouve et des moyens d'action matériels et immatériels (extérieurs à elle-même) dont elle dispose. La compétence (au singulier) mêle l'ensemble de ces éléments dans une situation professionnelle donnée avec toujours une inférence à partir des résultats[13]. La notion de compétence(s) pose divers problèmes, par exemple : comment sont évalués les résultats à partir desquels sont inférées des compétences, quel partage entre les dimensions individuelles et collectives de la compétence, quelle reconnaissance de la (ou des) compétence(s), etc. ?
Construction des compétences	La construction des compétences individuelles désigne ici la même réalité que l'expression "processus de formation", mais avec un accent mis sur les résultats attestés en capacités à opérer, ce qui n'est pas neutre.
Coûts sociaux de l'innovation : externalisation et internalisation	En étant pour reprendre la formule de Joseph Schumpeter une "destruction créatrice", les processus d'innovation génèrent, simultanément aux avantages qu'ils peuvent induire, un ensemble de coûts que nous qualifierons ici de "coûts sociaux de l'innovation". En effet, à l'échelle de l'ensemble de la société, ces coûts sont nécessairement supportés par des acteurs (coûts liés à la suppression de types d'emplois, à l'obsolescence et au renouvellement de compétences, etc.) et il n'y a pas a priori coïncidence entre ceux qui bénéficient des avantages et ceux qui supportent les coûts. En considérant une entreprise donnée, les coûts sociaux de l'innovation sont plus ou moins externalisés ou internalisés.

Fin du tableau page suivante

[13] On peut citer un des auteurs promoteurs d'une approche "compétence", Yves Lichtenberger, indiquant : "Comme le dirait O'Barenton confiseur, si c'est au pied du mur que l'on reconnaît le maçon, c'est en haut du mur que l'on connaîtra sa compétence", *La compétence comme prise de responsabilité*, *Séminaire ETMT*, Dijon, 2 et 3 octobre 1997, ronéo, p° 9.

Dépenses élargies de formation	Les dépenses élargies de formation regroupent les dépenses inscriptibles dans des cadres de type 2483, les rémunérations pour temps de travail individuel entrant dans des opérations de formation hors moments de regroupement pour lesquels elles sont déjà comptées, et les dépenses correspondant aux "autres actions de formation" (cf. case ci-dessous). L'expression "dépenses élargies de formation" ne suppose pas une recherche d'exhaustivité dans l'enregistrement des processus à effet formatif. Il s'agit seulement de désigner les dépenses dont les objectifs de construction des compétences sont "suffisamment" distinguables d'autres objectifs susceptibles d'être poursuivis conjointement. Le caractère "suffisant" de la distinction se manifeste dans la possibilité d'envisager, sans arbitraire complet, des clefs d'imputation répartissant les dépenses concernées entre actions de formation et autres objectifs.
Opérations de formation et Autres actions de formation	Les opérations de formation sont des dispositifs consacrés spécifiquement à la formation, organisés autour d'un programme, d'objectifs et de méthodes pédagogiques, et comportant des moments réflexifs particuliers. Les autres actions de formation sont les actions autres que les opérations ; elles sont de deux sortes, d'une part celles effectuées par des personnes soutiens à la compétence dans le travail courant, d'autre part les tâches de management portant sur les plans de formation et l'organisation des actions de formation.
Processus de formation	L'expression " processus de formation" a un sens englobant, incluant à la fois les opérations de formation, les autres actions de formation, l'autoformation, les apprentissages "sur le tas", les effets de l'organisation et des situations de travail sur les compétences, qu'elles incluent ou non des dispositifs de soutien. Dans le contexte de cette étude, il s'agit toujours de formation professionnelle des salariés employés. La distinction entre opérations et processus de formation n'empêche pas de souligner que c'est l'existence de moments particuliers, spécifiés par leurs objectifs de formation, qui donne un éclairage permettant de considérer un processus de formation plus large. On ne parlerait pas de formation sur le tas sans le projecteur de la formation autonomisée en opérations.

1. DES ENJEUX IMPLIQUANT LES OUTILS DE GESTION

1.1. Des facteurs poussant à de nouveaux rapports entre formation et activités courantes

En partant de quelques traits de l'économie informationnelle, nous chercherons à disposer d'un schéma simple représentant la construction des compétences d'une façon adaptée aux conditions présentes et qui soit opérationnelle pour les outils de gestion des dépenses de formation.

Le schéma proposé spécifie les facteurs poussant aujourd'hui à un remodelage des rapports entre formation et activité courante, marquant ainsi les différences vis à vis d'expériences antérieures relevant par exemple du compagnonnage artisanal. Les particularités actuelles précisées ci-dessous tiennent au contenu informationnel des tâches courantes, à l'intensification des changements de produits et processus de production, avec appel à la participation active à tous les niveaux, dans une activité de service ouverte à la concurrence et contrôlée par des normes de rentabilité se durcissant.

1.1.1 Économie informationnelle et innovation à haute fréquence

A. La prédominance de l'informationnel

Le schéma part de l'idée d'une tendance générale (valant à l'ETP) à la prédominance de l'informationnel dans les activités, c'est à dire à la prédominance du traitement de flux informationnels par des moyens informationnels. Le terme "informationnel" est pris pour couvrir un champ large allant "des informations – données ponctuelles" aux ensembles structurés formant connaissances et donnant leur sens aux informations parcellaires ; il couvre aussi l'organisation comme structure informationnelle (mode de coordination des salariés reposant sur une répartition des rôles connue a priori même si celle-ci est chargée d'ambiguïtés, etc.)[14].

Ainsi par exemple, le produit final chez un opérateur de télécommunications porte sur le traitement de flux informationnels ; les changements réguliers des produits et tarifs et le positionnement face à la concurrence et aux attentes des usagers supposent une circulation intense d'informations ; la relation de service qui se noue avec des clients repose d'abord sur des échanges d'informations. Les activités de "développement" relèvent bien de l'informationnel au sens indiqué, etc.

Une partie importante des moyens informationnels tombe vite dans le domaine public (les caractéristiques des produits, diverses connaissances scientifiques, techniques, commerciales, des principes d'organisation et de management, etc.). Il en résulte deux conséquences

[14] Voir ARROW Kenneth J., 1979, "The Economics of Information", in DERTOUZOS Michael L., MOSES Joel, eds., *The Computer Age : A Twenty-Year View*, Cambridge MA, MIT Press.
Voir aussi WILDAWSKY Aaron, 1983, "Information as an Organizational Problem" *Journal of Management Studies*, 20(1).

essentielles établissant un lien de principe entre l'informationnel et une innovation à haute fréquence donnant une place centrale aux compétences :

- En raison des tombées rapides dans le domaine public, des avantages compétitifs sont cherchés simultanément par l'imitation et par le renouvellement de l'avance dans l'innovation, d'où une innovation à haute fréquence affectant l'ensemble des caractéristiques de la firme

- Dans la compétition par l'innovation, un rôle décisif est joué par la capacité à faire évoluer ce qui est relativement le plus difficile à modifier au delà d'un certain degré : les compétences individuelles et l'organisation les constituant en compétences collectives.

B. De l'innovation par paliers à l'innovation à haute fréquence

Dans un régime qui fonctionne actuellement sous contrainte durcie de rentabilité en concurrence, les processus d'innovation à la fois relèvent de stratégies volontaires et s'insèrent dans des rythmes pour une bonne part extérieurs. En ce qui concerne l'ETP, ce dernier point fait différence avec des périodes passées où le monopole permettait des innovations par paliers dont le calendrier de succession était beaucoup plus maîtrisé par l'entreprise.

La haute fréquence de l'innovation comporte des dimensions temporelles et "spatiales". Dimensions temporelles, car l'activité est marquée par un rythme élevé d'innovations tant du point de vue des services produits que des processus de production. Dimensions "spatiales", car les différents espaces et niveaux de l'entreprise sont sollicités de façon croissante pour être acteurs dans l'innovation.

L'innovation telle qu'elle est entendue ici va des ruptures majeures (exemple l'apparition et le développement rapide des mobiles) jusqu'aux adaptations locales à des situations inédites particulières apparaissant dans la relation de service avec l'utilisateur. Ces dernières situations peuvent d'ailleurs constituer des signaux faibles[15] annonciateurs de changements ultérieurs profonds, voire de discontinuités majeures dont la généralisation s'étale sur une certaine durée.

Les changements initiés n'ont pas tous la même portée, ni les mêmes rythmes et ne dépendent pas des mêmes lieux de décision. Pour prendre un exemple, les Agences "Résidentiel" ou "Professionnels" n'ont pas de décision autonome sur la nature des produits et des tarifs qui dépendent de dispositifs généraux comportant régulièrement des changements auxquels elles ont à s'adapter avec les informations et formations nécessaires. En même temps, elles ont des marges d'initiatives à partir des conditions locales et de la connaissance de leur clientèle. Ces marges concernent leur organisation dans le rapport avec les clients, les produits sur lesquels mettre l'accent, la remontée d'informations sur les pratiques, les réactions et attentes des usagers, etc.

Ainsi l'innovation à haute fréquence ne relève pas d'un processus unilatéral "descendant" (des unités de base auraient simplement à s'adapter à de nouveaux dispositifs liés eux-mêmes à de nouvelles connaissances élaborées "en haut") ou "montant" (confrontation et généralisation de

[15] Voir ZARIFIAN Philippe, 1999, *Objectif compétence*, Éditions Liaisons, Rueil-Malmaison, p° 110, avec une présentation du concept de "captation de signaux faibles" développé par un ancien cadre dirigeant d'EDF-GDF Services.

changements locaux). Les différents niveaux de la production de services sont à la fois sollicités et contraints comme acteurs de l'innovation.

1.1.2 Le répétitif, le choisi et l'inédit

À ce point, se pose une question d'interprétation essentielle pour le sujet qui nous intéresse. Elle porte sur les traits dominants de l'activité : le processus d'innovation qui sollicite en permanence tous les niveaux de l'entreprise signifie-t-il que désormais l'emportent de très loin les tâches d'initiative créatrice, d'adaptation à l'inédit, de mise en œuvre de solutions nouvelles face à la particularité des problèmes que posent les usagers, de traitement des événements comportant une part d'imprévu ? Ou y a-t-il à l'inverse extrême un poids dominant de ce qu'on pourrait qualifier de "taylorisme de l'innovation" comportant dans un espace de temps déterminé, entre deux changements venus d'en haut, une répétition de tâches standardisées, prescrites, contrôlables en termes de débit (exemple : nombre de placements de tel produit), avec d'une période à l'autre simple remplacement de compétences sans capitalisation nouvelle au long des séquences de l'innovation (exemple : la simple connaissance des nouveaux tarifs de produits à placer)[16]?

Nous avancerons qu'existent en fait non pas deux, mais trois pôles :

- "Le pôle de l'inédit", du créatif, de l'adaptation au nouveau et à l'imprévu
- "Le pôle du répétitif", du standardisé, du prescrit
- Et un troisième pôle, celui du "choisi". Face à un ensemble de situations possibles (dans certains cas très variées), il s'agit de choisir parmi un ensemble de solutions inventoriées a priori celle qui est adaptée aux "symptômes" (la maintenance pour des types répertoriés de pannes, la proposition du tarif convenant à une catégorie de clients, etc.)

Dans le cas de l'ETP, nous ne disposons pas d'éléments suffisamment généraux pour affecter une pondération à chacun de ces trois pôles. Mais nous ferons l'hypothèse qu'ils existent tous les trois simultanément et souvent jusqu'au niveau des équipes, avec toute une gradation de situations intermédiaires et que la qualité des articulations entre les trois pôles est essentielle. Pour la formation et ses outils de gestion, cette hétérogénéité ouvre à une variété de choix d'organisation et contribue à définir des enjeux sur lesquels nous reviendrons.

Ajoutons une remarque pour souligner que les choix organisationnels comportent des marges de jeu importantes mais qu'ils ne s'exercent pas dans un espace de pur arbitraire. Les trois pôles évoqués ci-dessus et les situations intermédiaires s'enracinent dans des tendances économiques contradictoires de l'innovation à haute fréquence sous pression des conditions actuelles de la concurrence.

❖ Comme le montre l'importance des dépenses de développement de nouveaux systèmes, la fréquence de la gestion par projet, la multiplicité des groupes de résolution de problèmes

---

[16] Pour situer diverses problématiques sur ce type de questions, voir par exemple
- LINHART Danièle, 1994, *La modernisation des entreprises*, La Découverte, Paris
- ZARIFIAN Philippe, 1995, *Le travail et l'événement*, Éditions L'Harmattan, Paris, et ZARIFIAN Philippe, 1999, cité dans la note précédente
- Numéro 66, mars 1996, de la revue *Travail et Emploi* (avec les contributions de Thomas COUTROT).

aux différents niveaux de l'organisation, l'innovation mobilise en les croisant un nombre considérable de capacités de réflexion, d'autonomie, d'initiatives créatrices.

- En même temps, pour renouveler les capacités de financement du développement des nouveaux systèmes, pour récupérer avec profit les coûts fixes d'un réseau de télécommunications dense, la réduction considérable des coûts de duplication des produits et les gains d'échelle qui y sont associés poussent à un placement de ces produits aussi important et rapide que possible dans une relation avec le client comportant au moins des éléments de standardisation.

- Mais la standardisation est modulée, comme le montre des situations combinant le placement d'éléments standardisés et l'adaptation sur mesure. Cette modulation variable se reflète dans les segmentations de la clientèle, avec pour simplifier d'un côté les Agences "Résidentiel" et de l'autre les Agences "Entreprises", et entre les deux les Agences "Professionnels" dont la clientèle est elle-même segmentée en différentes catégories.

La perspective qui vient d'être indiquée a des conséquences directes pour ce qui nous intéresse dans cette étude. Par exemple, le pôle du "choisi" en situations variables pousse à une part d'apprentissage progressif dans le cours du travail, avec possibilité de recourir à des soutiens face aux difficultés.

Par ailleurs, si les tâches courantes de production des services relevaient uniquement de l'application prescrite, elles n'auraient guère d'effets de connaissance nouvelle et la construction des compétences serait un processus essentiellement descendant. A l'opposé si les tâches étaient caractérisées de façon unilatérale par le traitement de l'inédit et du créatif, alors toute la production de services serait immédiatement une production simultanée de connaissances et de compétences nouvelles.

Il nous paraît donc préférable de situer la formation et les dépenses qui en relèvent en distinguant trois processus d'activités qui se recouvrent en partie.

1.1.3 Trois processus d'activités à recouvrement partiel

A. Distinction et recouvrement partiel entre trois processus

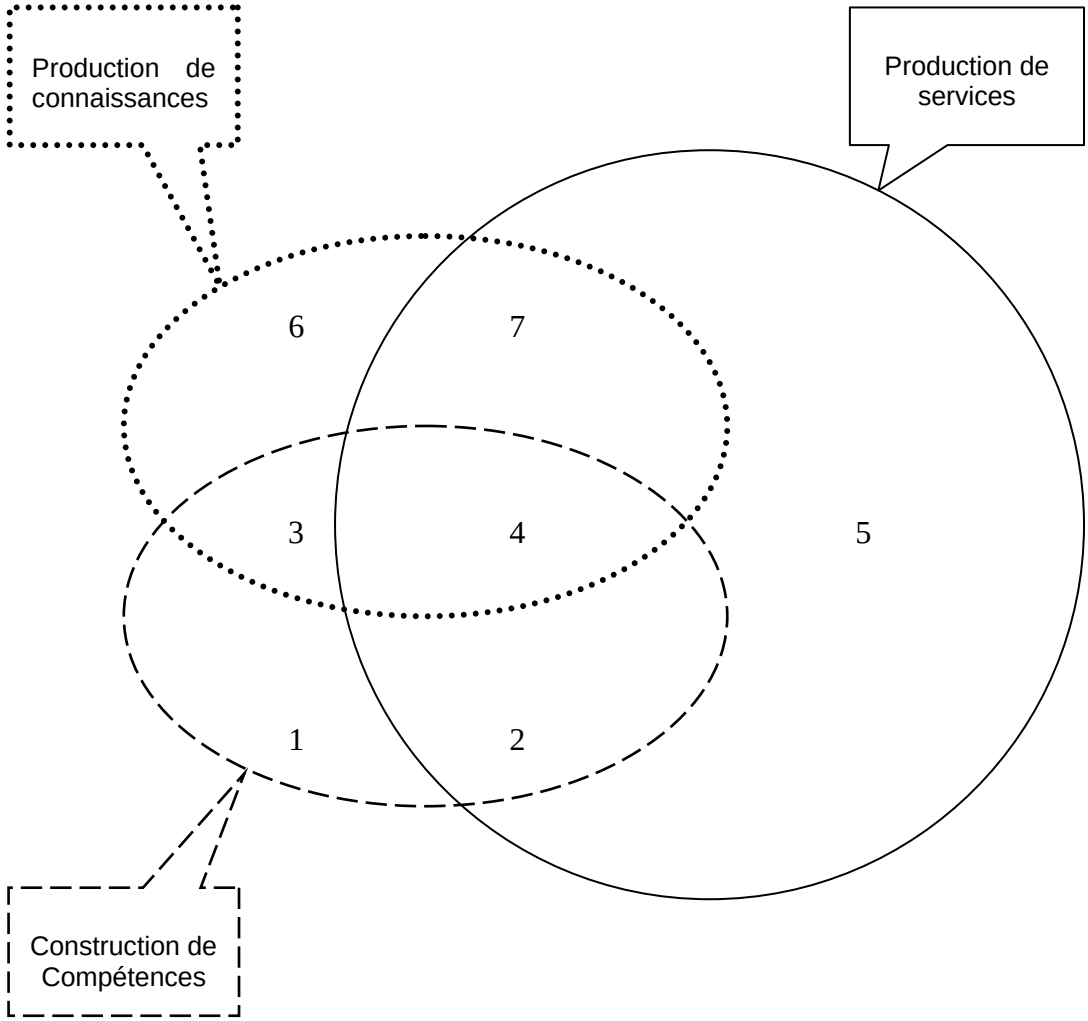
Les trois processus distingués sont la production des services, la production de connaissances, la construction des compétences.

Pour l'ETP, la production des services correspond à l'ensemble des opérations en relation directe ou indirecte avec les clients et aux opérations "réseau" qui les supportent et les enregistrent. On inclut dans les opérations "réseau" la construction, la maintenance, l'exploitation du réseau, et aussi l'élaboration et la diffusion d'informations sur les services et les pratiques des clients tirées de l'analyse des flux passant par le réseau, etc. Cette production de services est bien à dominante de tâches informationnelles.

La production de connaissances est prise en un sens large incluant la production stricto sensu de connaissances nouvelles, la mémorisation et la capitalisation des connaissances existantes, y compris l'effort pour faire passer de l'implicite à l'explicite, la mise à disposition de ces connaissances.

Schéma A

Distinction et recouvrements partiels entre trois ensembles d'activités



Légende

- 1, 5, 6 = parts de la construction de compétences, de la production de services, de la production de connaissances, sans recouvrements directs entre elles
- 2 = construction de compétences s'effectuant dans le cours de la production de services
- 3 = construction de compétences associée à la production de connaissances à relative distance de la production des services
- 4 = production de services avec participation formative à la production de connaissances par adaptation à des situations inédites et leçons tirées de l'expérience des problèmes rencontrés
- 7 = production de services avec production de connaissances dans le cours de celle-ci.

Quant à la construction des compétences, elle inclut les actions de formation professionnelle continue, tout ce qui relève de la "formation sur le tas", et plus généralement les effets de l'organisation du travail et du déroulement des activités sur les compétences des individus[17].

Le schéma A porté page précédente propose une représentation symbolique de la distinction entre ces trois ensembles d'activités et de leurs recouvrements partiels. Il est à lire en tenant compte des limites inévitables d'une représentation graphique cherchant à symboliser des processus par des espaces. En outre il faut souligner que les activités concrètes peuvent participer à plusieurs zones du schéma A ; ce que chacune des zones cherche à symboliser, c'est une ou plusieurs dimensions d'activités données.

Les zones 1, 5, 6 correspondent respectivement aux parts de la construction de compétences, de la production de services, de la production de connaissances, qui ne se recouvrent pas directement (pour la zone 1, voir ci-dessous dans le point B).

La zone 5 reflète la part des tâches de production de services s'exerçant dans le cadre de connaissances et de compétences données. Elle ne se réduit pas à de l'étroitement prescrit. Face aux "événements" qui interviennent dans la relation avec les utilisateurs ou dans la gestion du réseau, elle comporte une activité plus ou moins complexe de choix parmi un ensemble de solutions référencées.

La zone 6 illustre le fait que la production de connaissances comporte toute une part spécifique d'explorations et d'anticipations expliquant notamment l'existence de la Branche Développement.

La zone 7 correspond à des élaborations de connaissances intervenant à différents niveaux hiérarchiques ou fonctionnels de la production de services, mais sans participer directement à de larges processus d'évolution des compétences des salariés. Quant aux zones 2, 3, 4, nous allons en préciser le sens en considérant l'ensemble du processus de construction des compétences.

B. La représentation de la construction des compétences

Dans le schéma A, la construction des compétences est représentée comme un ensemble (espace délimité par des tirets cadratins) se recouvrant partiellement avec la production des services et celle des connaissances, de telle sorte qu'apparaissent quatre zones :

- La zone 1 représente ce qui dans les opérations de formation relève d'une certaine distance vis à vis de la réalisation des tâches courantes et du traitement des événements rencontrés par tel groupe ou par telle personne dans tel emploi à un moment donné.

- La zone 2 correspond à la part de la construction des compétences qui s'opère dans l'activité courante sans qu'il y ait à proprement parler création de connaissances nouvelles. Elle s'effectue à la fois par l'expérience et l'initiative des intéressés, l'appui non formalisé de collègues, des interventions de la hiérarchie opérationnelle, le recours à des ressources

[17] Sans revenir à Adam Smith qui, à la fin du 18ème siècle, soulignait les conséquences négatives de la division du travail, les thèses des dernières décennies sur l'intérêt d'organisations qualifiantes rappellent a contrario l'existence d'organisations qui ne le sont pas.

qui interviennent en soutien à la mise en œuvre ou au développement des compétences dans le fil du travail courant, en étant ordonné par les objectifs immédiats de celui-ci (personnes – ressources locales ou éloignées par exemple avec une hot line pour la mise en œuvre de telle application informatique, etc.).

- La zone 3, à l'intersection des seuls ensembles "construction de compétences" et "production de connaissances", indique le caractère formateur de la participation à la production de connaissances pour ceux qui la réalisent, mais cette fois à une relative distance du cours de l'activité principale de l'entreprise. Les opérations de formation participent aussi à cette zone ; en effet, elles sont un réceptacle de problèmes rencontrés dans l'activité courante, mais avec une distanciation et une confrontation d'expériences dont les résultats contribuent à la production de connaissances nouvelles.

- La zone 4 se situe à l'intersection des trois ensembles. Elle correspond à la production d'éléments nouveaux de connaissance dans le cours du travail par adaptation à des situations inédites avec recours aux mêmes dispositifs que ceux indiqués en 2). Cette production de connaissances nouvelles comporte une dimension formative pour les intéressés. La co-production de connaissances et de compétences est d'autant plus nette qu'une consolidation intervient par des processus de mutualisation et de capitalisation.

  On peut ranger dans la même zone 4 de multiples groupes de travail, groupes de "résolution de problèmes", qui entraînent une participation formative à la production de connaissances en liaison directe avec l'expérience des problèmes rencontrés dans le travail courant (utilisation cognitive des dysfonctionnements).

Les quatre zones ci-dessus sont incluses dans un même espace délimité par les tirets cadratins pour suggérer l'importance des liens entre elles dans un processus global de construction des compétences. Ainsi, par exemple, la capacité à traiter les "événements" dépend à la fois de temps de formation opérés avec une certaine distance, mais aussi de l'analyse sur le lieu de travail des événements intervenus, de la confrontation avec d'autres expériences, de l'intégration dans les opérations de formation des leçons générales qui peuvent en être dégagées, cette généralisation à distance étant susceptible de faire gagner du temps.

Le schéma qui vient d'être présenté visait à symboliser l'importance de la qualité des articulations entre les différents éléments intervenant dans la construction des compétences. Partant de là, nous faisons l'hypothèse que la qualité de ces articulations est influencée par les outils de gestion des "dépenses élargies de formation". C'est dans cette perspective que se situe la proposition d'un système d'indicateurs. Mais, comme cela a été indiqué en introduction, les outils ont un coût, certes à ne pas surestimer (compte tenu des liens explicités ultérieurement avec la certification), mais qui ne s'avère néanmoins défendable qu'au regard de l'importance donnée aux dépenses pour des processus formatifs. D'où la nécessité d'évoquer des tensions affectant les coûts et délais des compétences individuelles et impliquant les outils de gestion.

1.2. Des tensions dans les changements en cours

1.2.1 Transformations des compétences et de leur mode de construction

A. Des changements profonds dans le contenu des compétences en œuvre

Les compétences en œuvre à l'ETP ont été marquées par de profondes modifications ces dernières années. Les métiers techniques du réseau diminuent en nombre et changent en contenu avec divers facteurs : les progrès considérables en capacités et fiabilité des équipements, les nouvelles possibilités de pilotage national du réseau, la perte de la maîtrise par monopole des paliers techniques, la nécessité d'aller vers des métiers d'ingénierie d'équipements et de réseaux divers dans un environnement ouvert, etc.

En ce qui concerne les rapports avec les clients, l'initiative commerciale s'est fortement affirmée avec une nette croissance de la part des effectifs impliqués ; un mouvement s'est engagé allant du basculement vers le commercial à la construction d'une relation de service plus différenciée.

Les changements organisationnels ont aussi marqué fortement l'évolution des compétences en œuvre : développement des filiales, schéma nommé EO2 organisant une décentralisation sur environ 600 unités opérationnelles engagées dans un processus de regroupement qui se poursuit, constitution des branches, etc. Ces changements organisationnels supposent notamment des compétences à développer des stratégies locales. Et il y a tout lieu de prévoir la poursuite de profondes modifications des compétences attendues en situation d'incertitude, par exemple sur les effets exacts d'Internet.

B. Une internalisation dominante jusqu'à présent des coûts sociaux de l'innovation

Pour assurer ce processus de transformation, de nouveaux recrutements se sont opérés, les modes de gestion se sont différenciés avec le développement des filiales. Mais le plus notable tient à la part essentielle opérée par changements internes parmi les salariés de l'entreprise avec un "déploiement" important des effectifs. Il y a eu internalisation dominante des coûts sociaux de l'innovation, sur la base de choix stratégiques faisant un atout concurrentiel de l'existence d'un réseau maillé très fin, intégrant l'héritage de traditions antérieures de l'opérateur et du statut de la fonction publique. Certains services ne sont pas soumis à de fortes contraintes de localisation du fait de leur activité ; leur implantation a tenu compte de la situation géographique des excédents internes de personnel.

L'initiative importante du lancement en 1999 de CAPP Avenir s'inscrit dans la même lignée d'internalisation des coûts sociaux de l'innovation, avec un programme qui vise à permettre sur la base d'un contrat individuel d'évolution professionnelle à 10000 personnes de s'engager dans un nouveau parcours, un budget de formation d'un milliard de francs étant programmé sur trois ans, avec une gestion par bassin d'emploi.

C. La transformation des dispositifs de construction des compétences

Les changements des compétences en œuvre s'accompagnent de transformations en cours dans leurs modes de construction. La nouveauté s'affirme par différence avec les combinaisons antérieures qui fonctionnaient à l'ETP entre les stages de formation et

l'expérience au travail. La formation en stages représentait un volume considérable d'heures. Les stages étaient réalisés en quasi-totalité par une organisation interne devenue dans sa dernière configuration le SNE (Service National d'Enseignement de l'ETP). Ils remplissaient des fonctions primordiales pour l'acquisition de compétences, qui, dans une proportion élevée - plus qu'aujourd'hui - étaient tout à fait spécifiques à l'opérateur de télécommunications en raison de facteurs techniques et de la situation de monopole. Les stages étaient aussi un moment essentiel de la socialisation professionnelle et de la constitution des identités. Ils participaient en outre à un mode de circulation des salariés très particulier : dans le passage d'un emploi à un autre au sein de l'organisation, les souhaits de mobilité géographique (notamment pour le rapprochement avec le lieu d'origine) jouaient un rôle important relativement à la continuité ou à la progression dans une filière de compétence et les stages avaient à combler les écarts. Quant à la formation "sur le tas", par l'expérience, les modes étaient divers, mais il faut relever le rôle que jouait un fonctionnement très autonome de collectifs de techniciens dans le monde stratégique de l'exploitation du réseau[18]. Le changement des modes de formation se marque par trois grands traits :

☐ *La recherche d'une plus grande intégration locale de la construction des compétences*

- Efforts pour des approches plus intégrées entre processus de formation et changements de l'organisation du travail à tous les niveaux de la firme, en commençant par se préoccuper de ce qui se passe dans le travail courant après le suivi d'une formation, pour aller jusqu'à la recherche d'une plus grande synchronisation entre changements organisationnels et formation

- Affirmation de la responsabilité opérationnelle de la hiérarchie dans l'évolution des compétences des individus dépendant de celle-ci, avec un rôle à la fois d'animation et d'apports directs

- Présence au sein de l'activité courante de fonctions individuelles définies par leur apport à la construction et à l'exercice des compétences (fonctions de soutien, monitorat, tutorat, coaching, etc.)

- Resserrement dans l'appréciation des besoins, avec une individualisation du plan de formation sur la base du contrôle de l'activité et de ses résultats, la procédure partant en principe de l'Entretien de Progrès (pour citer une métaphore entendue dans les entretiens : "Ne plus arroser l'ensemble de la prairie pour toucher la pâquerette")

☐ *La diversification des dispositifs et prestataires de formation*

- Réduction sensible du volume des "heures élèves" en stage

- Réduction encore plus nette de l'activité du SNE, compte tenu d'achats croissants à l'extérieur pour les prestations de formation. Dans une situation où les compétences sont marquées par moins de spécificité (encore que celle-ci demeure dans toute une série de cas) et plus d'exigences dans la vitesse d'adaptation, des gains sur les coûts et les délais sont cherchés par la concurrence des prestataires et la répercussion des gains d'échelle que

[18] Pour fixer les ordres de grandeur, le rapport entre les effectifs de l'exploitation du réseau et ceux de la construction du réseau est actuellement de l'ordre de 1 à 4.

ceux-ci peuvent réaliser en intervenant dans différentes entreprises sur des créneaux où ils développent des spécialisations transversales

- Comme déjà indiqué dans le point précédent, fonctions de soutien, de monitorat, de tutorat par des personnes - ressources, fonctions de coaching par la hiérarchie, s'adressant toutes aux agents dans le cadre de leur travail courant, en conjonction plus ou moins souvent avec des moments spécifiques de formation assurés par les mêmes personnes - ressources

- Premiers développements des outils multimédia en "autoformation" même si la réalité actuelle est encore modeste, alors que dans le domaine de l'information et des outils de référence les développements sont beaucoup plus rapides[19]

- Croissance des fonctions d'ingénierie pédagogique combinant des ressources et dispositifs différents en cherchant plus de souplesse, en tenant compte des moyens facilement utilisables localement, etc.

- *La recherche d'un engagement individuel plus fort dans la participation à des actions de formation*

Une autre tendance générale concerne la recherche d'un engagement individuel plus fort des salariés lorsqu'ils participent à des actions de formation (sans du tout confondre cela avec l'envoi en formation comme "récompense"). Le dispositif de CAPP Avenir fournit un bon exemple, puisqu'il comporte un contrat individuel d'évolution professionnelle.

En s'intéressant au degré plus grand d'engagement individuel sollicité, il faudrait faire aussi le point sur d'autres aspects non abordés ici faute de temps :

- la procédure de "reconnaissance des compétences" ; lorsque une personne se trouve sur un poste correspondant à un niveau supérieur à celui reconnu par sa classification, elle a la possibilité d'accéder à ce niveau supérieur via un examen de "reconnaissance de compétences" basé sur le travail effectué avec validation par un jury

- "l'examen d'aptitude potentielle" ; lorsqu'un poste s'ouvre, une personne classée à un niveau inférieur à celui du poste peut demander à un jury d'examiner si elle a le potentiel nécessaire et en cas de réponse positive aller sur ce poste avec une année de stage

- les formations diplômantes comportant par définition une évaluation extérieure[20].

D. L'utilisation de marges de jeu sur les coûts de formation et de soutien à la compétence

Avec une mesure selon des critères cohérents avec ceux des déclarations 2483, le bilan social indique que le pourcentage de la masse salariale consacré à la formation est passé de 10,4% en 1992 à 6,7 % en 1997. La diminution se poursuit, mais à un rythme nettement moindre.

---

[19] Cf. les cassettes vidéo envoyées très régulièrement par la direction du marketing pour les "actions de vente", les outils disponibles sur Intranoo, l'Intranet de l'entreprise (Americ rassemblant l'ensemble de l'information de référence pour le réseau commercial, NetDoc concernant la documentation technique, Isi pour les applications informatiques, etc.).

[20] Il est à noter que les dépenses pour celles-ci ne devraient pas en principe poser de difficultés particulières de mesure ; elles représentent en effet des opérations aux coûts très bien identifiés.

Ainsi, on peut supposer qu'il y aurait sur une décennie la perspective d'une réduction en gros de moitié du ratio type 2483 (et parallèlement une suppression d'organismes nationaux de soutien, avec mise en place de systèmes de soutien intégrés à des unités opérationnelles et fonctionnant aussi comme lieux d'appel pour d'autres unités).

Nous ne disposons évidemment pas d'une chronique des dépenses élargies au sens proposé ici qui permettrait de mesurer en contrepartie l'extension du soutien, du monitorat et du tutorat sur le poste de travail, et les effets de la diversification des dispositifs de formation. On se bornera à avancer globalement l'hypothèse d'une utilisation de marges de jeu sur les coûts de formation et de soutien à la compétence. Savoir si de telles marges s'épuisent, cela fait partie des questions ouvertes impliquant les outils de gestion.

1.2.2 Des questions sur les stratégies à venir de compétences

Sur la base des transformations déjà intervenues dans les dispositifs de formation, la suite à venir soulève diverses questions. Les réponses qui y seront données affecteront les outils de gestion des dépenses qui apparaîtront nécessaires pour gérer les évolutions. La relation entre mode de construction des compétences et outils de gestion des dépenses est en effet à double sens : les outils sont conditionnés par les objectifs et dispositifs formatifs adoptés ; réciproquement ils ont un rôle actif à jouer en éclairant une évolution à laquelle ils participent. Dans cette perspective, nous mentionnerons des interrogations sur quelques aspects des stratégies à venir de compétences pour situer ensuite l'implication des outils de gestion. Pour la simplicité de l'exposé, on distinguera trois aspects, mais ceux-ci sont étroitement liés.

A. Quel partage entre externalisation et internalisation des coûts de transformation des compétences ?

On peut tout d'abord s'interroger sur le partage à moyen et long terme entre internalisation et externalisation des coûts de la construction des compétences. L'entreprise part d'une situation marquée par une très forte internalisation. Des changements sont intervenus dans les mécanismes de recrutement de certains cadres expérimentés cherchés dans une proportion plus significative à l'extérieur ; l'interprétation de ces changements doit tenir compte du fait qu'en général dans les entreprises (et donc dans les "viviers" extérieurs de recrutement), ce sont les cadres qui bénéficient le plus – et de très loin - de la formation continue, y compris au sens des déclarations 2483. Les changements évoqués n'empêchent pas que les dispositifs mis en œuvre actuellement restent marqués de façon dominante par l'internalisation, ainsi que le montre l'exemple de CAPP Avenir.

Qu'en sera-t-il à moyen et long terme ? Les nouveaux modes de formation évolueront-ils pour nombre d'agents vers une adaptation limitée à la fonction occupée en attendant pour une partie significative des "mesures d'âge" compte tenu de la structure démographique de l'ETP ? Ou seront-ils durablement des éléments d'une internalisation dominante des coûts sociaux de transformation des compétences cherchant à contrebattre les risques de tendances dualistes (inégalités de formation continue entre non cadres et cadres, ou entre des niveaux plus fins) ? Quelles solutions face aux tensions entre l'intérêt pour l'entreprise de mobiliser en offrant des perspectives autour des compétences et les difficultés pour une firme particulière, si grande soit-elle dès lors qu'elle est en placée en concurrence, de prendre des engagements crédibles de moyen et long terme sur la construction des compétences, l'employabilité et le revenu ?

B. Quelle organisation en matière de construction des compétences ?

Des questions nous semble-t-il se posent sur la répartition des responsabilités en matière de construction des compétences avec un horizon de moyen et long terme : quels horizons d'action et quelles responsabilités aux différents niveaux de l'entreprise, quelle imputation des coûts, quelles incitations et évaluations du management cohérentes avec la répartition des responsabilités en matière de construction des compétences (par exemple pour le fonctionnement des mobilités internes) ?

Ajoutons une question plus générale que nous avons ressentie sans avoir d'éléments de réponse assurée : dans les entretiens, nous avons assez souvent rencontré une sympathie pour le principe des organisations qualifiantes ou apprenantes et une crainte d'utilisation publique de ces termes qui feraient "langue de bois". N'y a-t-il pas, au delà des problèmes de langage, une réelle question de positionnement de l'entreprise vis à vis du principe des "organisations qualifiantes" sachant que les développer concrètement constitue un investissement qui prend du temps et des ressources ? Quelle orientation principale face à des tendances différentes se manifestant par exemple dans la multiplicité des groupes qualifiants de résolution de problèmes, mais aussi dans la pression à gérer sous l'urgence innovatrice de court terme ou le poids des indicateurs de placement de produits ?

C. Vers quel compromis social autour de la construction et de la reconnaissance des compétences ?

Le compromis social antérieur à l'ETP comportait une couverture extensive par la formation, une large autonomie d'acteurs collectifs en contrepartie d'une culture du travail professionnel bien fait et de l'intégration volontaire des changements techniques. Il comportait en outre, comme déjà indiqué, de larges facilités de mobilité géographique dans le retour vers le pays avec les formations d'accompagnement selon les postes disponibles.

Ce compromis social est caduc. Les questions posées par le compromis social à venir dépassent celles de la formation et des compétences, par exemple : quelles identités et modes de socialisation professionnelles, quelles formes d'autonomie dans l'intelligence de la relation de service avec l'utilisateur, quelle représentation du service largement partageable entre les acteurs de l'entreprise, quel rapport entre confiance et méfiance au long des chaînes hiérarchiques, etc. ? Mais la formation et les compétences constituent des points essentiels et particulièrement sensibles ; il suffit de penser à la fréquence parmi les techniciens du réseau des inquiétudes sur l'évolution de leurs compétences et de l'opinion "on n'est plus formés", sans préjuger pour l'instant de l'impact des perspectives ouvertes par le dispositif CAPP Avenir.

Ces questions sont à mettre en rapport avec des éléments extérieurs à l'ETP : réflexions et discussions qui s'amorcent à propos de changements de la législation sur la formation professionnelle à la suite du rapport rendu public récemment par le secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle[21], très fort engagement du MEDEF sur la gestion des compétences dans un processus engagé depuis deux ans et marqué notamment par les Journées de Deauville en octobre 1998 avec des suites actives données à celles-ci, y

[21] *La Formation professionnelle. Diagnostics, défis, enjeux*, Contribution du secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle, mars 1999, ronéo, 246p, préface de Nicole PÉRY secrétaire d'État.

compris dans la perspective de futures négociations sociales dont le champ même devrait vraisemblablement donner lieu à débat.

De façon générale, on avancera l'hypothèse qu'il ne suffira pas de dire que les entreprises ne pouvant plus prendre d'engagements sur l'emploi à long terme s'efforcent, pour ce qui relève d'elles, de contribuer à l'employabilité de leurs salariés. On supposera que la mobilisation durable dans les firmes dans une "gestion des et par les compétences" impliquera d'articuler des perspectives internes et externes à l'entreprise. Une telle articulation mettrait en jeu des financements au delà de l'obligation légale actuelle de formation continue, d'où un des motifs de repérer aussi précisément que possible les dépenses de formation des salariés.

Sans préjuger de tous ces éléments à venir, mais en y étant très attentifs, nous prendrons pour la suite de cette étude deux hypothèses :

- une internalisation des coûts de la construction des compétences demeurant très significative sous la conjonction de divers éléments dont l'héritage du statut de la fonction publique et une stratégie visant en environnement concurrentiel à fidéliser la clientèle par une présence maillée très fine, un accent mis sur la qualité des services, une part croissante des salariés intégrant et produisant dans leurs activités courantes des informations nouvelles avec ce que cela suppose en bases de connaissances et en capitalisation de savoirs, etc.

- un développement des approches cherchant à intégrer les processus de formation et l'organisation évolutive du travail.

Dans cette optique, les outils de gestion des dépenses de formation sont directement impliqués par un paradoxe de la révélation de coûts cachés.

1.2.3 Le paradoxe de la révélation des coûts cachés de formation

La proposition développée dans cette étude de mesurer des dépenses élargies de formation implique de "révéler" en termes de participation à des processus formatifs des coûts qui seraient autrement "cachés".

Or lorsque des coûts cachés à révéler sont évoqués, c'est habituellement pour les comprimer. Vis à vis de cette situation courante, il y a ici paradoxe parce qu'il s'agit de mesurer des coûts pour les assumer durablement, les développer en fonction des nécessités, et en accroître l'efficacité.

Il est possible de faire ressortir le paradoxe en évoquant des débats antérieurs sur les expériences de "NFOT" (nouvelles formes d'organisation du travail) des années 70 au bilan décevant. À propos de ce bilan, les outils de gestion ont été mis en cause en raison de leur effet "réverbère" (on regarde là où c'est déjà éclairé) : ils faisaient ressortir les coûts et non les retombées qualitatives à terme plus ou moins long[22]. Il ne s'agit pas ici d'entrer dans le débat sur les NFOT des années 70 ; en effet, ces expériences se situaient dans un contexte industriel décalé vis à vis des modalités actuelles de l'innovation à haute fréquence, de l'intégration

[22] Cf. par exemple, Michel BERRY, "Une technologie invisible ?", Cahiers du CRG, juin 1983 ou Francis GINSBOURGER, *La gestion contre l'entreprise. Réduire le coût du travail ou organiser sa mise en valeur*, La Découverte, Paris 1998.

régulière d'informations nouvelles tirées par les rapports de service avec les clients, etc. Mais il s'agit de souligner le paradoxe sur l'intérêt de mettre en lumière des dépenses réelles de formation pour les conforter durablement et accroître l'efficacité de leurs retombées.

En effet, à un moment donné, des dispositifs de formation dans le cours du travail peuvent être mis en place, mais leur pérennité et leur efficacité se heurtent à divers obstacles : la pression courante de l'urgence, les difficultés à surmonter pour professionnaliser les nouveaux acteurs des processus de formation et trouver les formes d'organisation adéquates, etc. Nommer, parce qu'on les mesure, des coûts en termes de formation aux yeux des divers acteurs, c'est un moyen pour assurer la réalité durable des actions permises par ces coûts et pour nourrir des exigences concernant leurs effets sur les compétences. Et ce ne sont pas seulement des exigences, ce sont aussi des moyens d'efficacité. En effet, l'efficacité des nouveaux dispositifs de construction des compétences dépend de la qualité des articulations entre leurs différents éléments en prenant en compte les coûts réels de chacun d'entre eux. Par exemple, lorsque des prototypes de nouveaux dispositifs sont réalisés et qu'on s'interroge sur leur extension, il importe de connaître ce que coûte réellement leurs éléments qu'il s'agisse par exemple de journées de regroupement, de travaux individuels à effectuer entre ceux-ci, de recours à des soutiens dans l'activité courante, etc. ; il importe aussi de savoir si dans la durée leur articulation fonctionne en termes de compétences.

Ainsi au delà du paradoxe, se manifestent des enjeux de réalité, de durabilité et d'efficacité de la formation. Objectiver, c'est valoriser aux yeux des acteurs et se donner des moyens pour mobiliser.

2. QUELQUES ORIENTATIONS POUR LA MESURE DES DEPENSES DE FORMATION

S'il y a intérêt à objectiver les dépenses réelles de formation, encore faut-il qu'elles soient mesurables sans lourdeur ni arbitraire excessifs. À ce sujet, quelques points d'orientation générale seront abordés dans cette deuxième partie, avant d'en venir dans la troisième partie à des propositions opérationnelles.

Le premier point d'orientation traité ici vise à répondre à une question précise : la construction des compétences ne va-t-elle pas à terme devenir si intégrée dans le travail courant qu'il sera impossible de repérer des actions spécifiques de formation et de mesurer les dépenses afférentes pour les gérer ? Le second reprend une question classique – celle du rapport entre information et formation - mais dans un contexte complètement renouvelé par la dominante informationnelle des activités. Quand au troisième point, il cherche à positionner les processus de construction des compétences avec leurs dépenses vis à vis de la gestion des compétences.

2.1. Des processus formatifs plus complexes mais identifiables

La transformation des modes de construction des compétences indiquée précédemment (cf. le point 121 C) comporte une diversification des temps et acteurs de la formation qui brouille les pratiques antérieures de mesure des dépenses imputables à celle-ci. Mais elle comprend aussi un renouvellement de dispositifs et de moments organisés spécifiquement autour d'objectifs portant directement sur la modification des compétences, c'est à dire un renouvellement d'opérations de formation qui constituent *un point d'ancrage* essentiel pour identifier des processus formatifs plus larges.

2.1.1 La diversification des temps et acteurs de la formation

Dans la diversification des temps et acteurs, deux éléments seraient particulièrement à considérer : l'individualisation accompagnée d'un brouillage de la distinction avec le lieu de travail, la mise en œuvre de ressources locales internes.

A. Individualisation et brouillage du critère de lieu

La diversification des temps de formation est poussée par un mouvement d'individualisation dont on peut relever au moins trois aspects.

* Le premier a trait aux moments de travail individuel requis dans les processus de formation. L'identification de ce besoin n'a en soi strictement rien de nouveau. Mais nous avons une interrogation, un doute, sur la place et la valorisation qui ont pu être données à ces moments de travail individuel dans les pratiques antérieures de formation continue. Cette interrogation part d'expériences personnelles et de celles de collègues intervenant en formation continue d'agents de l'ETP et qui ont pu être confrontés à des habitudes acquises dans de nombreux stages antérieurs valorisant peu les moments actifs de travail individuel. Il est possible qu'il s'agisse de situations complètement révolues et que les expériences évoquées aient pu être biaisées notamment en raison des domaines disciplinaires concernés

dans un monde restant marqué par une très forte culture technique. Quoiqu'il en soit, l'efficacité de la formation requière des temps individuels actifs et ceux-ci sont de moins en moins enfermés dans les limites des jours ou semaines de stages, en raison par exemple des allers et retours entre moments de regroupement

* L'individualisation permet dans certains cas de cibler les apports, ainsi qu'on le voit dans des situations très différentes : le tutorat bénéficiant à des jeunes entrant ou à des personnes "redéployées", le coaching utilisé par des cadres de niveau hiérarchique élevé. Dans ces deux cas, les avantages du ciblage sur la particularité des besoins individuels l'emportent sur la recherche d'économies de regroupement.

* Un troisième élément tient aux potentialités des outils multimédia de formation. Actuellement ceux-ci jouent un rôle encore limité. Il est remarquable que, comme dans d'autres très grandes entreprises, le plus systématique concerne pour l'instant l'information sur la formation (cf. "Formons-nous" sur l'Intranet de l'ETP). Pour l'avenir, nous ne croyons pas au "tout multimédia" ; les expériences réalisées montrent en général la nécessité de combinaisons avec d'autres modalités (moments de regroupement et de face à face, tutorat à distance, etc.) ; par ailleurs, des produits multimédia de qualité comportent des coûts élevés d'élaboration et de renouvellement très souvent sous-estimés[23]. Néanmoins, les développements du multimédia déjà engagés et ceux vraisemblablement très importants qui sont à attendre font ressortir de nouveaux temps individuels devant les outils de formation. Ils font aussi apparaître de nouveaux temps interindividuels non institutionnalisés ; par exemple, des apprenants qui se sont connus pendant les moments de regroupement entrent en relation en dehors de ceux-ci pour résoudre des difficultés face aux produits multimédia, etc. ; il peut s'y ajouter l'usage de forums inclus dans des dispositifs de formation sur Intranet, etc.

L'individualisation comporte parfois des temps de formation repérables très facilement. C'est le cas dans certaines utilisations individuelles de centres de ressources qui comportent au moins un responsable de centre ; celui-ci peut à la fois assurer la maintenance des ressources et être moniteur (exemple dans l'apprentissage d'applications informatiques) ; les utilisations que nous visons se font par inscription individuelle d'un agent sur des créneaux horaires délimités avec accord explicite de son supérieur hiérarchique.

Mais de façon générale, l'individualisation entraîne un aspect plus diffus, moins facilement mesurable des moments et durées de formation. En outre, elle pousse à un brouillage du critère de lieu mentionné dans le Code du travail qui indique dans le deuxième alinéa de l'article R950-4 : *"La formation est en principe dispensée dans des locaux distincts des lieux de production. Toutefois, lorsqu'elle comporte un enseignement pratique, ce dernier peut être donné sur les lieux de production"*. Le coaching ou l'utilisation de produits multimédia utilisant le poste informatique de travail représentent des cas de figure différents de l'exception indiquée dans le texte qui vient d'être cité.

[23] GREVET Patrice 1999, À propos de l'économie informationnelle : le cas du multimédia dans la formation "post 18 ans", 6e Journées Ifrési, 21-22 avril 1999, Lille

B. La mise en œuvre de ressources locales internes

La diversification des temps de formation est liée par ailleurs à la mise en œuvre plus importante de ressources locales internes. Celle-ci vise deux objectifs : la démultiplication rapide des innovations affectant directement l'ensemble de l'entreprise, la cohérence avec les conditions et stratégies locales, avec dans les deux cas la recherche de limitation des coûts de formation. Elle est favorisée par la décentralisation de l'organisation, les responsabilités conférées aux unités opérationnelles, l'élévation générale des niveaux scolaires initiaux.

– *La démultiplication*

En régime d'innovation à haute fréquence, la vitesse de diffusion des nouvelles compétences nécessaires est cruciale que ce soit à propos des technologies, des produits, des tarifs, des rapports avec les utilisateurs. Lorsque les réalités bougent très vite, un grand plan de formation pour 5 ou 10 ans avec ensuite juste des adaptations dans le quotidien est inopérant. C'est par exemple le cas pour les changements de version des logiciels de commutation qui ont notamment à intégrer les nouveaux services proposés aux clients ; ces changements s'opèrent au moins une fois par an avec environ 5000 techniciens à former. Une solution utilisée consiste en systèmes de formation avec des relais démultipliant, ainsi dans le cas cité, un stage au niveau national pour un groupe de 80 personnes ayant elles-mêmes à la fois à mettre en œuvre les changements et à réaliser localement la formation des autres techniciens.

– *La cohérence avec les conditions et stratégies locales*

La démultiplication des formations pour des changements affectant directement l'ensemble de l'entreprise comporte une adaptation aux conditions locales (diversité de l'organisation fine, diversité des usages des clients, diversité des rapports avec les collectivités dans l'utilisation du domaine public pour faire passer les réseaux, etc.).

Le recours à des ressources internes locales connaissant bien les conditions particulières vise à faciliter cette adaptation d'innovations directement nationales. Mais il a une portée plus large de cohérence avec les conditions et stratégies locales, puisqu'il concerne aussi des initiatives décidées dans les unités opérationnelles ou à un niveau régional.

Dans l'utilisation des ressources locales internes, il n'y a pas de facturation générant des contraintes d'identification des durées et des participants, contraintes qui donneraient une base de mesure des dépenses de formation incluant les coûts salariaux des personnes formées.

2.1.2 Le renouvellement de la spécificité des opérations de formation continue

La diversification des temps et lieux de la formation ne fait pas disparaître les opérations de formation ; au contraire, à notre sens, elle s'accompagne d'une nécessité renouvelée d'opérations bien identifiées.

A. Une remarque à propos de l'adaptation aux conditions et stratégies locales

Sur un aspect particulier, faisons d'abord observer que l'adaptation aux conditions et stratégies locales ne fait pas intervenir seulement des ressources locales internes. Elle comporte aussi la demande de prestations sur-mesure dans des dispositifs nationaux appartenant à l'entreprise, mais il est vrai que ceux-ci connaissent souvent des difficultés tenant aux délais de réponse et aux coûts. Il en va différemment pour le développement de compétences qui ne sont pas

fondamentalement spécifiques à l'ETP, développement qui entraîne un appel à des ressources locales externes pouvant elles-mêmes appartenir à des organismes nationaux en réseau. On peut citer les exemples des formations assurées, avec les matériels nécessaires, par l'APAVE en matière de sécurité, des formations à l'entretien des groupes électrogènes par les constructeurs, des formations comportementales sur les rapports avec les clients pour les agents de "première ligne", etc. Des économies de standardisation fondées sur la similitude des besoins rencontrés dans différentes entreprises, avec capitalisation des expériences de formation, jouent et expliquent une tendance à un recours plus important aux ressources locales externes.

Ces dispositifs de formation ne posent pas de problèmes particuliers de mesure des coûts, puisqu'ils comportent nécessairement une facturation des prestations et une identification des durées et des agents participant à la formation sur la base de laquelle on peut en principe compter les coûts salariaux des agents formés.

B. Un renouvellement de la nécessité d'opérations spécifiques

Plus généralement, si la problématique mise en œuvre ici n'enferme pas la définition des opérations de formation continue dans les clauses d'éligibilité des dépenses au titre de la déclaration 2483, la définition que nous utilisons n'est pas contradictoire avec l'optique qu'adopte la législation sur la formation continue. Cette affirmation s'entend en s'attachant à l'essentiel distingué des connotations particulières et des modalités pratiques d'application d'une époque donnée.

Nous entendons par opérations de formation continue des temps spécifiques organisés autour d'objectifs portant *directement* sur la modification des compétences, ce qui fait la différence avec les autres situations à portée formative. Les opérations de formation continue ménagent des moments d'activité réflexive mis même très provisoirement à distance de la réalisation des tâches courantes.

En contrepoint, rappelons que l'article R.950-4 du Code du Travail indique : "*Les actions de formation financées par les employeurs en vue de s'acquitter de l'obligation instituée par l'article L. 950-1 se déroulent conformément à un programme qui, établi en fonction d'objectifs préalablement déterminés, précise les moyens pédagogiques et d'encadrement mis en œuvre et définit un dispositif permettant de suivre l'exécution de ce programme et d'en apprécier les résultats*".

Les nouveaux rapports entre construction des compétences et activité courante renforcent un fait déjà établi auparavant, à savoir que les situations à portée formative ne se limitent pas aux opérations de formation. Mais il ne signifie pas une dissolution pure et simple de la formation dans l'activité courante, dès qu'on va au delà d'une simple adaptation à un poste de travail sur une base de compétences donnée.

Nous soutiendrons a contrario qu'un régime informationnel d'innovation à haute fréquence renouvelle sur un mode propre le besoin de temps spécifiques de formation. Il renouvelle ce besoin d'abord parce que les systèmes de repères de base qui fondent la compétence bougent vite et fortement. Les opérations de formation restent une base fondamentale d'efficacité dans l'acquisition de nouveaux savoirs, savoir-faire, dans la réflexion de chacun sur l'évolution de sa professionnalité, etc. ; la fixation d'un programme, avec des objectifs et des moyens déterminés relève de méthodes rationnelles.

D'autres facteurs interviennent dans le renouvellement du besoin de temps spécifiques de formation. Le mouvement d'innovation à haute fréquence génère *une pression inédite de l'urgence* qui risque d'écraser les moments réflexifs. Définir et mettre en œuvre des opérations de formation stricto sensu, c'est *faire contrepoids face à la pression de l'urgence*. Les entretiens menés au cours de ce travail exploratoire et réalisés au niveau des unités opérationnelles ou à un niveau proche de celui-ci ont nettement fait ressortir les risques associés à une identification insuffisamment nette de temps spécifiés de formation, car à un instant donné, il y a toujours plus urgent.

La définition d'opérations de formation continue est en outre susceptible de jouer un rôle de contrepoids allant bien au delà de leurs limites temporelles. Le fait même d'avoir à concevoir et réaliser ces opérations dans une perspective intégrée aux transformations de l'activité courante peut être un stimulant puissant – et bien utile - pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique d'ensemble de construction des compétences.

Ce qui vient d'être noté n'est pas contradictoire avec le fait que le renouvellement du besoin de temps particuliers de formation s'effectue sur un mode propre. Il est bien connu depuis des décennies qu'une formation d'adultes efficace doit s'appuyer, à chaque fois que cela est possible, sur l'expérience de ceux-ci. Cette réalité prendrait une portée tout à fait nouvelle dans un processus d'innovation à haute fréquence pour au moins deux raisons :

- Aux différents niveaux de l'organisation se multiplient des expériences allant au delà des bases de connaissances stabilisées et systématisées ; de ce fait les apports de connaissances sont à confronter de façon ouverte à ces expériences multiples ; il en va de même pour tout ce qui dans la formation touche aux représentations par les intéressés de leur professionnalité, aux modes de comportement dans les relations avec les clients – usagers, etc.

- Une formation professionnelle continue ne laisse des traces durables que si elle s'accompagne d'une mise en application régulière dans les pratiques de travail. Dans le mouvement d'innovation à haute fréquence, cette mise en application prend du coup – avec des degrés certes variables - un caractère d'expérimentation en réel. D'où les essais de formules reposant sur des allers et retours entre temps propres de formation (pouvant consister d'ailleurs en moments de définition formative de projets), des mises en application, des retours vers des temps de formation permettant de confronter les expériences réalisées, d'en analyser et d'en capitaliser les résultats. De tels allers et retours manifestent concrètement des articulations entre montée de dimensions formatives dans des situations courantes de travail et intérêt d'un renouvellement de temps protégés de formation stricto sensu.

Ainsi le même mouvement rend la mesure des dépenses de formation plus complexe que pour la forme exclusive du stage et renouvelle des moments spécifiques éclairant un processus formatif plus large.

2.2. L'enregistrement du rapport actuel entre formation et information

Le second point d'orientation générale pour la mesure des dépenses porte sur la distinction entre formation et information. Rappelons que les dépenses d'information sont exclues des dépenses imputables au titre des déclarations 2483. Les conditions actuelles affectent-elles la façon d'opérer la distinction ?

Comme toute distinction, l'opposition formation – information peut donner lieu à des débats interminables quand ces derniers se polarisent sur l'endroit exact où placer la frontière. Celle-ci a forcément un caractère conventionnel, mais cela ne supprime pas à notre avis la pertinence de l'opposition mettant

- Du côté des processus formatifs, la modification chez et par les individus de leurs cadres de compréhension, la modification des outils conceptuels mobilisables et des représentations, y compris celles de leur propre identité professionnelle, la maîtrise de techniques modifiées …

- Du côté de l'information, l'élaboration et la communication de données, d'éléments parcellaires ou d'éléments plus larges, mais interprétables seulement en fonction de cadres de compréhension, d'outils conceptuels et de représentations déterminés.

En partant de cette opposition classique et qui nous semble toujours valable, le point nouveau essentiel tient à la place centrale prise désormais par l'information dans l'activité courante. Des difficultés d'interprétation peuvent se présenter à ce propos, d'abord en raison de la polysémie du terme information et ses multiples connotations. N'en signalons ici que quelques aspects touchant particulièrement notre sujet.

L'information en entreprise est parfois encore perçue comme réservée aux dirigeants quand elle importe, et interprétée sur le mode du cosmétique pour ce qui concerne la masse des salariés. Bien entendu, l'accès à l'information est marqué par des inégalités majeures directement liées à la structure de pouvoir. Mais cela n'empêche pas que l'information et sa communication verticale et horizontale aient pris dans l'ensemble des processus de travail une place essentielle

Par ailleurs, les représentations sociales sont fortement marquées par l'information – spectacle dans les médias jouant notamment sur le mode de l'émotionnel, poussant plutôt à des attitudes passives face à elle, au zapping, etc. Or dans ce qui nous intéresse ici, il y a travail coûteux sur l'information[24].

Il y a souvent confusion entre deux ordres différents d'opérations, d'une part la duplication d'une information sur un support et sa communication, d'autre part l'appropriation effective de cette information en tant que moyen de la production d'un service. Or si les premières opérations ont aujourd'hui un coût très faible, quasi négligeable souvent, il n'en va pas du tout de même des secondes.

Nous insistons sur ces points, parce qu'ils nous aident à savoir comment compter les coûts d'outils - supports informatifs ou ceux d'autres procédures d'information. La question ne doit pas être posée d'abord par rapport aux stages et à la représentation qu'ils donnent de la formation. Elle doit être posée *d'abord* par rapport aux caractéristiques de l'activité courante à laquelle participent les outils et dispositifs d'information évoqués. C'est seulement sur la base de ce rapport à l'activité courante que la question du rapport à la formation peut être *ensuite* posée.

En prenant l'activité courante comme exercice de la compétence dans le traitement de flux informationnels, les dispositifs d'information évoqués apparaissent d'abord comme des

[24] De la même façon que Ignacio Ramonet peut écrire "*s'informer fatigue*" in RAMONET Ignacio, *La tyrannie de la communication*, Galilée, Paris.

réponses à des besoins immédiats de cette activité, que celle-ci soit prescrite et standardisée, ou relève de choix en situation complexe ou soit caractérisée par l'imprescriptibilité et l'inédit. En termes d'analyse économique, l'information est utilisée dans l'activité courante comme une consommation intermédiaire fondamentale ; par contre, la formation, comme l'investissement en général, représente un "détour" avec une durabilité des effets.

Nous proposons donc de renouveler la distinction entre information et formation, en considérant l'information comme une consommation intermédiaire fondamentale :

- Consommation intermédiaire devenue essentielle de l'activité de production qui a elle-même une dimension formative "sur le tas", d'autant qu'un entraînement s'opère par confrontation à des situations diverses ; plus on a rencontré avec succès la diversité (ou appris des échecs), plus la dimension formative sur le tas est importante

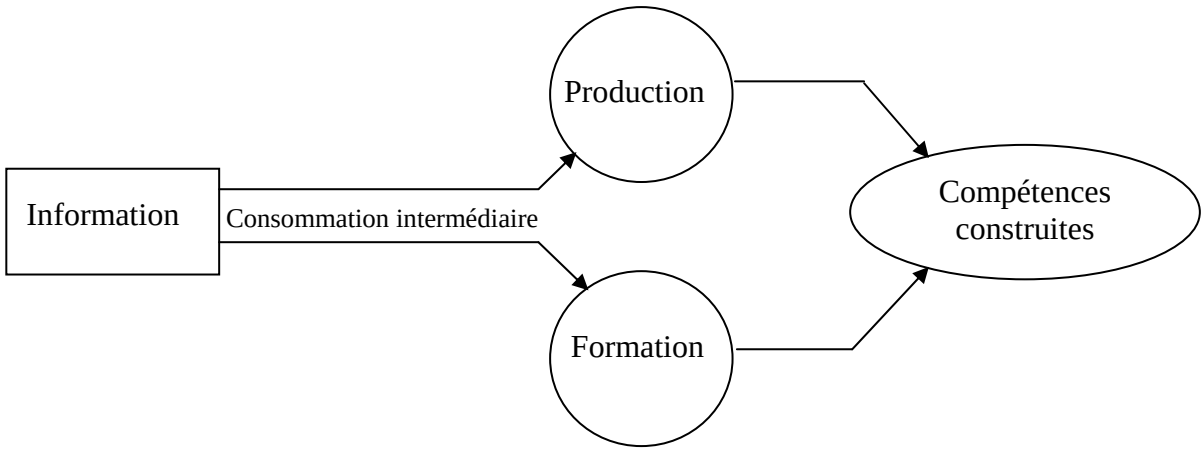
- Consommation intermédiaire de la production de connaissances, avec la même remarque que ci-dessus concernant la dimension formative "sur le tas"

- Consommation intermédiaire aussi des opérations de formation. Prenons un exemple. Des processus réflexifs partent du fait que des informations nouvelles s'avèrent contradictoires avec des cadres de compréhension préexistants. Le point important ici, c'est que la déstabilisation, voire la destruction qui résultent de ces contradictions, ne suffisent pas à produire des cadres nouveaux de compréhension. Une telle production exige un travail de réflexion autoformateur ou de formation impliquant une participation active des intéressés.

Dans les trois cas, le coût de l'information n'est pas à compter comme un coût d'action directe sur la construction des compétences. Par contre, il participe aux déterminants des coûts de la production des services, de la production des connaissances et des opérations de formation.

En prenant en compte la dimension formative que les situations courantes de travail dans la production des services comportent, on peut utiliser un schéma du type suivant laissant de côté, pour simplifier, la production de connaissances :

Schéma B



2.3. À propos de la gestion des compétences

Pour continuer à préciser les voies proposées en matière de comptabilisation des dépenses, il est nécessaire d'évoquer aussi des activités qui se sont développées ces dernières années et qui portent sur la gestion des compétences. Dans les intitulés de fonction en entreprise, celles-ci sont souvent désignées par l'expression "développement des compétences". Où faut-il compter les coûts de ces fonctions (coûts salariaux chargés et autres dépenses rattachables) ?

Pour répondre à cette question, nous ferons d'abord un détour par un point apparemment de terminologie sur les compétences "attendues". Nous indiquerons ensuite une grille de lecture simple des pratiques hétérogènes de gestion des compétences (ou par la compétence). Nous en tirerons enfin des conséquences pour la comptabilisation des dépenses.

2.3.1 Compétences "requises" ou compétences "attendues" ?

Dans la littérature et dans des pratiques de diverses entreprises, on rencontre fréquemment un couple "compétences requises" - "compétences acquises" (maîtrisées) par les individus. Mais s'il y a "requis", par quoi est-il exigé ? Les schémas de pensée ou d'action en œuvre - de façon explicite ou implicite - dans des démarches en termes de "requis" peuvent comporter des versions nettement différentes. Dans une perspective demeurant taylorienne, le requis est celui de la tenue de postes comportant un ensemble de tâches prescrites. Dans une version laissant plus de place à l'autonomie et à la responsabilité des salariés face aux événements et à des contextes variables, les requis de compétences renvoient à des fonctions ou à des missions. Mais ces différentes versions du "requis" semblent comporter une idée commune de "one best way" d'organisation du travail que des spécialistes se borneraient à élucider.

Or il y a toujours à la fois des contraintes fortes et des marges de jeu, en ne rangeant d'ailleurs pas d'un seul côté le technico-économique et de l'autre le social. Le partage entre contraintes et marges de jeu change selon le niveau auquel on se place (une firme dans un contexte donné, un pays, …) et selon l'échelle de temps considérée. Par exemple, on aura pour une firme des contraintes technico-économiques tenant aux capacités et à la fiabilité présente et à venir des équipements du réseau de télécommunications, aux services auxquels les clients sont actuellement sensibles, à l'ouverture des marchés à la concurrence ; mais on aura aussi des stratégies économiques choisies face à la concurrence (ainsi de faire d'un réseau maillé très finement sur tout le territoire national un atout).

Il en va de même du côté des caractéristiques des salariés, des représentations et identités socioprofessionnelles ; par exemple, si nous ne sommes pas en mesure de porter une appréciation dans le cas de l'ETP sur l'état du rapport "méfiance / participatif" influant la division du travail et les compétences visées, il nous semble que cette question soulignée notamment par Danièle Linhart[25] appelle réflexion.

Il nous paraît donc préférable de raisonner non pas à partir de "compétences requises", mais en termes de compétences attendues (ou visées) en fonction de choix concernant les services

[25] LINHART Danièle 1991, *Le torticolis de l'autruche – l'éternelle modernisation des entreprises françaises*, Le Seuil, Paris et LINHART Danièle 1994, *La modernisation des entreprises*, La Découverte, Paris. Voir notamment p° 69 et s., p° 73 à 75.

produits et les processus de production[26]. Et surtout, ces compétences attendues apparaissent comme une simple photographie, un instantané à un moment donné dans un processus d'innovation.

En outre, il faut souligner que si le modèle de compétences mis en œuvre fait appel à l'initiative et à la responsabilité des salariés, cela donne nécessairement un caractère ouvert à la définition des compétences attendues ; l'initiative et la prise de responsabilités face à des situations inédites sont de nature à faire apparaître des modifications des besoins de compétences face à ceux déjà référencés ; ces modifications sont d'abord ressenties par les intéressés eux-mêmes et il importe que ceux-ci puissent les faire reconnaître rapidement.

À partir des remarques précédentes, nous tirons une conséquence pour la comptabilisation de certaines dépenses de gestion des compétences. La détermination de référentiels de compétences est fondamentalement un travail sur l'organisation et non pas d'abord une tache relevant des actions de formation ; il paraît donc légitime de ne pas compter avec ces dernières les coûts d'établissement des référentiels de compétences. Cela n'est pas contradictoire avec le fait que des besoins d'explicitation des compétences attendues à l'occasion d'actions de formation puissent être une occasion de relance d'un travail sur l'organisation. Nous allons élargir cette conclusion en considérant maintenant l'ensemble des pratiques de gestion des compétences.

2.3.2 Deux dimensions de la gestion des compétences

Les pratiques des firmes et des consultants, les débats actuels qui se réfèrent au thème de la "compétence", portent sur un champ large. Nous ne chercherons pas ici à évoquer l'ensemble des phénomènes désignés sous des expressions telles que "logique compétence" ou "approche compétences". Nous nous bornerons à aborder les pratiques effectives de gestion des compétences à l'heure actuelle. Celles-ci sont elles-mêmes hétérogènes, mais nous avancerons l'hypothèse que cette hétérogénéité correspond à des combinaisons variables de deux grandes dimensions pouvant elles-mêmes se subdiviser : la gestion des stocks de compétences individuelles et l'exercice de nouvelles formes de contrôle de l'activité (*nous préciserons plus loin – en D - ce qui concerne des tâches consacrées directement à l'établissement des compétences collectives*).

[26] Ceci n'empêche pas que l'emploi par tel ou tel acteur de l'expression "compétences requises" ait un sens ; en général cet emploi doit plutôt renvoyer à une conception et à une pratique de compétences prescrites "d'en haut" mettant peu en lumière les liens avec les choix organisationnels
Par ailleurs, même si cela n'est pas au cœur de notre objet, indiquons que la remarque de terminologie avancée n'a pas un caractère puriste ; elle correspond à des enjeux très pratiques dans la fixation des référentiels de compétences et dans leurs effets. Par exemple à l'ETP, avec les efforts d'individualisation des plans de formation, il revient en principe au chef d'équipe d'indiquer les compétences dont les différents membres de l'équipe devraient disposer et les écarts avec les compétences maîtrisées effectivement par ceux-ci. Dans quelle mesure ces référentiels locaux se bornent-ils à reprendre des cadres nationaux ou comportent-ils un certain degré d'adaptation aux conditions et stratégies locales ? Comment les cadres nationaux type sont-ils eux-mêmes établis ? Ces points ont de l'importance pour la gestion des compétences et ses outils.

A. La gestion des stocks de compétences individuelles à coûts contrôlés

Dans un contexte poussant à des changements rapides et fréquents des compétences attendues, une première dimension apparaît dans la gestion des compétences. Il s'agit de gérer le devenir des compétences individuelles existantes et d'obtenir à coûts contrôlés les compétences nouvelles attendues. Les principales fonctions visées sont les suivantes :

1. Repérer, prescrire et organiser les compléments de compétences nécessaires chez les personnes occupant telle fonction, combler ainsi la différence entre "maîtrisé" et "attendu"

2. Affecter aux emplois à pourvoir les personnes disposant des compétences jugées les plus proches de celles qui sont attendues

3. Organiser à moindre coût la production de nouveaux profils de compétences chez les personnes en fonction des mouvements d'emplois. En effet, compte tenu des écarts entre stocks de compétences disponibles et compétences attendues, compte tenu des coûts de recrutement de nouvelles personnes et de sortie des salariés employés, il s'agit de transformer des compétences existantes en repérant et récupérant les éléments transférables de l'acquis, en les utilisant comme base de construction de nouvelles compétences avec limitation des coûts

4. Gérer le devenir des personnes dont les compétences deviennent obsolètes par rapport à l'attendu

5. Mettre en place et gérer les dispositifs poussant à la réalisation des objectifs indiqués ci-dessus ; il s'agit de dispositifs qui soient incitatifs à la fois pour les individus concernés, les responsables hiérarchiques et les différents éléments de l'organisation.

B. De nouvelles formes de contrôle de l'activité individuelle

Une seconde grande dimension de la gestion des compétences tient à de nouvelles formes de contrôle de l'activité individuelle dans un contexte de mobilisation des capacités d'initiative et de responsabilité.

Pour faire face à des tâches moins prescriptibles, aux demandes différenciées des clients, à l'imprévu, aux événements de toutes sortes, pour assurer la qualité d'un produit multidimensionnel (se présentant comme un ensemble de caractéristiques variables selon la demande), pour répondre aux contraintes du relationnel, un plus grand nombre de salariés est conduit à produire, traiter, intégrer des informations nouvelles dans les tâches courantes. La compétence représente la capacité multidimensionnelle à le faire en fonction d'une intelligence des objectifs à atteindre. Elle est alors - en reprenant les formulations de Yves Lichtenberger[27] - une prise d'initiative et de responsabilité. Son exercice dépend en premier lieu, non d'incantations à se mobiliser, mais de dispositifs organisationnels : marges de jeu et légitimité données aux individus, possibilités pour ceux-ci de recourir à l'aide d'autres personnes, disposition des moyens matériels et des informations nécessaires, etc.

[27] LICHTENBERGER Yves, 1997, *La compétence comme prise de responsabilité, Séminaire ETMT*, Dijon, 2 et 3 octobre 1997, ronéo, 17 p.

Mais la prise d'initiative et de responsabilité n'est pas en soi synonyme d'absence ou de relâchement du contrôle. Elle peut aller de pair avec un renforcement du contrôle lié à l'individualisation de celui-ci. La seconde grande dimension de la gestion des compétences porte donc sur le contrôle de l'activité individuelle et de ses résultats dans un contexte organisationnel poussant à la mobilisation des capacités d'initiative et de responsabilité. Elle une forme de contrôle cherchant à s'adapter à la relative imprescriptibilité des tâches[28], à la mise en œuvre de capacités informationnelles novatrices des salariés. Des procédures telles que les entretiens périodiques de progrès avec le supérieur hiérarchique en portent la marque.

Il faut ajouter que par des effets de diffusion, de cohérence organisationnelle et de légitimation, des tâches complètement prescrites sont contrôlées sous la bannière de la gestion des compétences. Dans certaines firmes, cela peut recouvrir la totalité de la gestion ainsi nommée.

Il nous semble que la distinction entre les deux dimensions indiquées ci-dessus avec leurs subdivisions donne une clef de lecture de l'hétérogénéité des pratiques qui se rencontrent dans les firmes sous les dénominations du type "développement des compétences". L'hétérogénéité des pratiques correspondrait à une présence très inégale de ces dimensions. En même temps, celles-ci se combinent dans les schémas organisationnels ; par exemple, une procédure d'Entretien de Progrès avec le supérieur hiérarchique peut être à la fois un élément du contrôle de l'activité en liaison avec l'analyse des résultats, une occasion d'appréciation sur les compétences acquises et mises en œuvre, un relevé des écarts avec les compétences attendues, un moment pour prescrire la participation à des dispositifs visant à combler cet écart.

C. Les incidences sur la comptabilisation des dépenses

Cette façon d'analyser la gestion des compétences conduit à des conclusions sur la comptabilisation des dépenses.

La gestion des compétences participe clairement aux processus de construction des compétences. C'est évidemment le cas pour le rôle de direction ou d'impulsion qu'elle peut avoir dans l'organisation des opérations de formation continue. Mais cela concerne aussi d'autres éléments. Par exemple, les situations de travail et leur organisation comportent des effets non intentionnels sur l'évolution des compétences. Les préoccupations de gestion des compétences indiquées ci-dessus peuvent conduire à repérer ces effets, à les utiliser éventuellement, à proposer des correctifs dont une partie est à renvoyer aux responsables de l'organisation du travail et une autre à des opérations de formation, etc.

Les éléments précédents ne constituent qu'une des facettes de la gestion des compétences qui, dans le même mouvement, concerne le contrôle de l'activité, l'affectation aux emplois, la gestion des carrières, etc. De plus en ce qui concerne les opérations de formation continue, celles-ci ne représentent qu'un moyen parmi d'autres de l'obtention à coûts contrôlés des compétences attendues. Il paraît donc souhaitable de ne pas compter les coûts de la gestion des compétences avec les dépenses élargies de formation, à l'exception cependant d'une liste limitative de fonctions qui serait à établir ; on pense à l'élaboration des plans individuels et

---

[28] Cf. APPAY Béatrice, 1993, "Individu et collectif : questions à la sociologie du travail et des professions. L'autonomie contrôlée", *Cahiers du Gedisst*, n° 6, Iresco, Paris.
Voir aussi COUTROT Thomas, 1998, *L'entreprise néo-libérale, nouvelle utopie capitaliste ?*, La Découverte, Paris.

collectifs de formation, à l'organisation et à la mise en œuvre des processus de formation (cf. le point 332).

D. Remarques complémentaires sur la compétence collective

Dans les indications précédentes, nous n'avons pas traité des fonctions consacrées directement à la "construction de la compétence collective". Nous sommes en effet partis de tendances dominantes à l'heure présente : les emplois occupés dans les firmes sous la dénomination "développement des compétences" n'ont pas en général des fonctions portant directement sur l'organisation du travail ; or c'est celle-ci qui structure la compétence collective.

Les choses peuvent changer selon le modèle adopté en matière de construction des compétences, compte tenu des très fortes interactions entre dimensions individuelles et collectives de la compétence. Dans des expériences d'organisation particulièrement novatrices, des croisements inédits de fonctions ont été mis en œuvre. Par exemple, à l'occasion de la construction de l'usine nouvelle d'Aluminium Dunkerque entre 1989 et 1993, ont été définis au niveau des secteurs de production des partages de fonction entre "le superviseur production" et le "superviseur ressources humaines", la formation allant au premier, les outils de gestion et tableaux de bord au second[29]. Le superviseur production a la responsabilité de la planification des temps de fonctionnement des équipements, des flux de matières, la gestion des modes opératoires et des coûts directs de production, mais aussi le suivi de la qualification des équipes, la conception des formations, l'organisation de leur mise en œuvre et de leur évaluation, etc. Le superviseur ressources humaines a la gestion du temps des personnes, celles des conséquences de la formation sur les classifications / rémunérations, mais aussi la gestion de l'information et de la communication nécessaires à l'activité de production des équipes d'opérateurs, la responsabilité des systèmes de gestion et de tableaux de bord de la production (conception, utilisation, adaptation et fiabilité des systèmes de tableaux de bord, d'indicateurs d'objectifs, etc.).

Des expériences à venir allant dans le sens d'approches intégrées "compétence individuelle – compétence collective" pourraient comporter de nouvelles redistributions de cartes mêlant beaucoup plus dans certains emplois la gestion des compétences individuelles, l'organisation du travail, la gestion de la production et la réalisation d'actions de formation. Des fonctions centrées sur les interactions entre les dimensions individuelles et collectives de la compétence seraient alors concevables. Du point de vue de la comptabilisation des coûts attachés à ces emplois, une part liée aux plans et actions de formation pourrait être incluse dans les dépenses élargies de formation. Pour la mesure de cette part, la redistribution des cartes renforcerait la nécessité de procéder par des évaluations globales suggérées dans la partie suivante.

[29] D'après DU ROY Olivier et MAHIEU Christian 1998, *L'usine qui n'existait pas. Aluminium Dunkerque, projet d'organisation nouvelle*, Les Éditions d'Organisation, Paris, notamment p° 67.

3. DES PISTES POUR L'EVOLUTION DES OUTILS DE GESTION

Les pistes proposées pour l'évolution des outils de gestion s'inscrivent dans une démarche d'identification et de mesure progressives des dépenses de formation, d'expérimentation avec ouverture des dispositifs partiels les plus assurés à d'autres développements. L'accent est mis aussi sur l'intérêt de construire avec le local dans des allers et retours l'associant au national, que ce soit pour répondre aux besoins du local, pour favoriser des échanges d'expérience et comparaisons entre unités de même niveau, ou pour fonder la qualité des données agrégées ensuite à des niveaux supérieurs.

Dans cette perspective, six pistes seront suggérées autour des points suivants :

- Un système d'indicateurs basé sur la diversité des temps et acteurs
- Un compte des opérations de formation
- Des indicateurs sur les autres actions de formation
- Un mode d'emploi dans une construction progressive avec le local
- Des comparaisons sur l'efficacité des actions de formation
- Des opportunités pratiques pour développer les outils.

3.1. Un système d'indicateurs basé sur la diversité des temps et acteurs

Nous avons précédemment fourni des éléments sur la contradiction qu'il pouvait y avoir entre l'intérêt de compter les dépenses et la diversification des temps et acteurs de la formation. Pour dépasser au mieux ces difficultés, nous proposons de prendre en compte la diversité évoquée en constituant un système d'indicateurs composé de groupes indiqués dans la colonne de gauche du tableau ci-dessous. Rappelons toutefois que ces indicateurs n'ont pas vocation à refléter tout ce qui comporte des effets formatifs.

Quatre groupes dans un système d'indicateurs des dépenses élargies de formation

Les dépenses inscriptibles dans les déclarations 2483	Compte des opérations de formation
Les temps de travail individuel rémunérés entrant dans des opérations de formation	
Soutien, monitorat, tutorat (hors réalisation d'opérations de formation déjà comptées)	Indicateurs des autres actions de formation
Management (encadrement et fonctions "ressources humaines" pour les plans de formation, l'organisation et la mise en œuvre des actions de formation.)	

Les dépenses au titre des deux premiers groupes seraient intégrables dans un compte des opérations de formation. Il n'en irait pas de même pour les deux derniers groupes, conformément à ce que nous avons indiqué précédemment sur les raisons de ne pas constituer en catégorie comptable homogène l'ensemble des dépenses élargies de formation.

Les deux derniers groupes concernent "les autres actions de formation" (autres que les opérations) ; celles-ci ont pour caractéristique de ne pas entrer dans des repères temporels définis a priori par des opérations bien identifiées, mais le temps qu'elles consomment pourrait donner lieu à estimation a posteriori.

Dans le cadre d'une relation non hiérarchique, il s'agit d'indications correctrices à partir de l'observation de la façon de faire d'un agent, de l'aide à la mise en pratique dans le travail courant après une session de formation, de la disponibilité pour des demandes de soutien avec partage effectif des connaissances. *Dans le cadre d'une relation hiérarchique*, des activités similaires peuvent s'exercer et il s'y ajoute spécifiquement des tâches partant de l'élaboration des plans individuels de formation.

Ces actions ont en général un caractère conjoint, c'est à dire qu'elles sont effectuées par des personnes ayant simultanément d'autres fonctions et surtout sans délimitation nette a priori dans leur emploi du temps. Bien évidemment, ces catégories de personnes contribuent aussi aux opérations de formation stricto sensu qui en principe seraient déjà enregistrées dans le compte de ces opérations. Des indications intéressantes sont d'ailleurs à tirer de cette double activité ; par exemple, il serait très utile de disposer de repères sur les opérations de formation (au sens des déclarations 2483) réalisées par les moniteurs.

Nous allons préciser successivement ce qui concerne le compte des opérations de formation, puis les indicateurs des autres actions, avant de situer dans le cadre d'un mode d'emploi, les possibilités d'évaluations synthétiques aux différents niveaux de l'organisation.

3.2. Un compte des opérations de formation

La représentation de la construction des compétences proposée précédemment inclut un principe de spécificité renouvelée des opérations de formation continue, avec en même temps des difficultés nouvelles de mesure tenant à la diversification des temps de la formation professionnelle continue. Pour dépasser ces difficultés, il nous semble qu'on pourrait adopter un certain nombre de conventions.

3.2.1 La structure du compte

Nous avons déjà indiqué que l'essentiel des cadres de pensée façonnés par l'article R.950-4 du Code du Travail ne nous paraît pas en cause dans une définition des opérations de formation continue adaptée aux conditions actuelles. Rappelons que cet article comporte une définition des actions de formation financées par les employeurs en vue de s'acquitter de leurs obligations légales. L'essentiel de l'esprit pour ce qui nous intéresse ici, c'est la définition préalable d'objectifs, d'un programme, de moyens pédagogiques, d'un dispositif permettant de suivre l'exécution du programme et d'en apprécier les résultats. Mais de nouvelles modalités pratiques de mesure seraient à expérimenter, sans préjuger de modifications à venir des

dispositions réglementaires[30]. La proposition est de tenir un compte des opérations de formation continue comportant deux sections.

Un compte des opérations de formation

Section 1 :	**Dépenses de type 2483** Dépenses entrant strictement dans le cadre des imputations autorisées par la réglementation actuelle sur les déclarations 2483 concernant les agents contractuels et dépenses de même nature concernant les agents fonctionnaires – SNE (Service National d'Enseignement) – Achats de prestations de formation à l'extérieur de l'entreprise – Opérations mises en œuvre sur la base de ressources internes à l'entreprise hors SNE, en particulier de ressources locales (y compris les soutiens et les moniteurs) sous réserve d'une convention de durée minimum indiquée ci-après.
Section 2 :	**Rémunération des temps de travail individuel inscrits dans le cadre d'opérations de formation** Rémunérations des agents au prorata des temps de travail consacrés à l'activité individuelle de formation, hors donc regroupements collectifs, mais dans le cadre d'opérations de formation déterminées.

Nous faisons l'hypothèse que tenir un compte reposant sur ces deux sections permettrait des expérimentations souples, ouvertes au dialogue social, avec une amélioration progressive de la qualité des chiffres. Il s'agirait de favoriser à partir d'impulsions nationales une construction par étapes avec le local, construction qui prenne en compte la diversité des situations selon les unités, qui réponde à leurs besoins, cela étant en outre susceptible d'aider à la qualité des chiffres exploités au niveau national.

L'avantage serait aussi de ne pas être freiné a priori par des incertitudes ou des impossibilités juridiques, étant entendu que les propositions avancées ici ont tout à gagner à l'avis de juristes, ce qui n'a pas été fait dans les limites de cette étude.

3.2.2 Des conventions de mesure

Avec le souci du côté pratique et économe des procédures, on pourrait utiliser des conventions de mesure simples. Ces conventions seraient de nature différente selon qu'il s'agirait de la section 1 ou de la section 2.

[30] Cf. la discussion amorcée par le rapport "*La Formation professionnelle. Diagnostics, défis, enjeux*" déjà cité.

– *Dans le cadre de la section 1*

La convention à prendre dans le cadre de la section 1 concerne les opérations de formation mises en œuvre pour l'essentiel par des personnes internes à l'entreprise, surtout par les ressources locales de l'encadrement, des soutiens et des moniteurs. Afin de donner une traduction pratique au point 2.2. indiqué précédemment ("L'enregistrement du rapport actuel entre formation – information"), on pourrait utiliser un seuil minimum de la demi-journée pour qu'une action – de surcroît collective – soit susceptible d'être enregistrée au titre de la formation. On n'inclurait donc pas ici l'ensemble de l'activité formatrice de l'encadrement, des soutiens et des moniteurs, mais seulement celle répondant au critère précédent.

– *Dans le cadre de la section 2*

Si la convention indiquée pour la section 1 correspond à une barrière devant d'ailleurs être relativement stable, il s'agirait d'autre chose pour la section 2. Les conventions porteraient sur des estimations forfaitaires de durée fixées a priori pour des opérations de formation déterminées. Elles seraient révisables au fil des expériences, en tenant compte de l'avis des intéressés. Elles concerneraient les temps individuels de formation "sur le poste" de travail avec utilisation de diverses ressources papier ou multimédia[31] (hors donc les temps individuels au sein de périodes de regroupement collectif). Soulignons qu'il ne s'agit pas de l'utilisation de ces ressources en général, mais de celle qui entrent dans le cadre d'une opération de formation déterminée avec fixation d'objectifs et d'un programme, et évaluation des résultats.

D'autres situations entreraient dans le même cadre. Prenons l'exemple d'une expérience qui a été réalisée et reprise pour la formation de responsables de départements au sein d'Unités Opérationnelles (les départements regroupent plusieurs équipes). La question du rôle et des missions exactes de ces responsables se posait de façon particulièrement sensible. L'opération de formation a comporté pour quinze chefs de département quatre regroupements de deux jours chacun avec des exposés et surtout des discussions entre les participants. Entre les regroupements, les participants avaient à contractualiser des projets avec le n+1 et le n-1, d'où des temps de travail particuliers pour ces chefs de département, temps de formation avec des suites concrètes dans l'organisation.

Les conventions qui seraient prises pour évaluer forfaitairement les temps individuels de formation (hors regroupements) se chargeraient d'autant plus de réalité que, connues de tous les intéressés, elles constitueraient des points de repère aidant à faire contrepoids face aux pressions de l'urgence et à assurer la réalité de la formation. Elles contribueraient aux comparaisons sur les coûts véritables de différents agencements. Le bouclage du dispositif suppose bien évidemment une évaluation effective des résultats des actions de formation concernées.

Une réflexion peut par ailleurs être inspirée par l'alinéa 2 de l'article R.950-4 du Code du Travail. Nous avons déjà rappelé précédemment le début de cet alinéa, citons le maintenant en entier : *"La formation est en principe dispensée dans des locaux distincts des lieux de production. Toutefois, lorsqu'elle comporte un enseignement pratique, ce dernier peut être donné sur les lieux de production. Dans ce cas, il est rendu compte au comité d'entreprise ou aux délégués du personnel ou, à défaut, à la commission mentionnée à l'article R. 950-18 des*

[31] Ce qui est parfois appelé par abus de langage "autoformation", qui, elle au sens strict, concerne la formation que l'individu organise seul pour lui-même.

mesures prises pour que l'enseignement ainsi donné réponde aux conditions fixées au premier alinéa ci-dessus".

Ce texte concerne un enseignement pratique collectif, c'est à dire autre chose que les dispositifs abordés ici ; néanmoins, du point de vue de l'état d'esprit, il peut suggérer des réflexions sur les procédures concernant les conventions proposées.

3.3. Des indicateurs sur les autres actions de formation

Comme déjà indiqué ci-dessus, les "autres actions de formation" s'inscrivent dans les processus de construction des compétences, mais en étant effectuées en général par des personnes qui ont simultanément d'autres fonctions, sans que leur emploi du temps soit nettement découpé a priori par la participation à des opérations de formation déterminées. Deux grands types de situations se présentent selon que la participation à la formation relève d'une relation hiérarchique directe (le management) ou non (les moniteurs et tuteurs). Nous nous attacherons à un bref repérage des fonctions concernées en commençant par le monitorat et le tutorat, pour considérer ensuite l'encadrement hiérarchique et aborder enfin quelques points de méthode. Mais soulignons immédiatement qu'il ne s'agit pas de proposer un comptage des minutes passées par les uns et ou les autres ! Il s'agit de proposer des évaluations globales significatives.

3.3.1 Le soutien, le monitorat et le tutorat

Sachant que les termes ne sont pas forcément employés dans tous les services et unités de l'ETP avec le même sens, le repérage indiqué ci-dessous n'a qu'un caractère tout à fait provisoire.

– *Le Soutien (ou Monitorat) Commercial*

Sous réserve d'approfondissements ultérieurs, le soutien par des agents internes à une unité est identifié ici avec le monitorat. Celui-ci a été beaucoup développé dans le domaine commercial depuis 2 à 3 ans. Son développement accompagne la forte extension des activités en rapport direct avec le client, la promotion beaucoup plus active de produits diversifiés et d'offres tarifaires différenciées selon les usages des clients. Le monitorat commercial s'est substitué pour une part aux stages qui, par exemple, étaient de 12 semaines pour les agents placés en première ligne ; ces stages se sont beaucoup réduits. Les moniteurs ont pour mission de faire de la formation sur le terrain, du soutien concernant la connaissance des produits, les types de clients auxquels les proposer, etc.

En théorie, les moniteurs commerciaux ne font que de la formation, mais en fait ils participent beaucoup à la mise en œuvre opérationnelle, à la vente. Leur rôle est ambigu. En liaison avec cette ambiguïté, les coûts de leur emploi n'apparaissent pas dans les dépenses de formation. Ils sont actuellement intégrés aux coûts commerciaux.

– *Les Soutiens Applicatifs et Méthodes (SAM)*

Ces emplois se trouvent comme les précédents dans les Agences en rapport avec les clients. Ils ont pour fonction d'effectuer sur place du soutien et de la formation à propos des applications informatiques utilisées dans le traitement des clients, applications qui évoluent régulièrement.

– *Les Tuteurs vis à vis d'une technique dans la Branche Réseaux*

À la différence des Agences, il n'y a pas à l'heure actuelle de fonctions de monitorat à temps plein dans les unités de la Branche Réseaux (BRX). Par contre, en raison de contraintes de la certification selon les normes ISO, il y a habilitation par le SNE (Service National d'Enseignement) de tuteurs par rapport à une technique. Ce tutorat vis à vis d'une technique ne constitue qu'un volet de l'activité de certains agents, mais la différence avec les moniteurs des Agences sur le "temps plein" n'est pas forcément si nette ; comme nous l'avons indiqué ci-dessus, les moniteurs commerciaux des Agences partagent en réalité leur activité entre la formation à la vente et la pratique directe de la vente.

Même à temps partiel, la réalité de la fonction formatrice des tuteurs dans les unités de la BRX fait question : actuellement ne s'agit-il pas plutôt de super techniciens qu'on appelle en cas de besoin, et qui font à la place des agents sans qu'il y ait de réel partage des connaissances ?

– *Les Tuteurs de l'apprentissage et du "déploiement"*

Le tutorat visé dans cette rubrique n'est pas non plus de l'ordre du plein temps, mais il a un objet très différent. Il concerne deux catégories : les jeunes et les "déployés" :

- Les jeunes recrutés à Bac ou Bac + 2 en apprentissage se voient attribuer des tuteurs

- Les techniciens du réseau "déployés" à partir du monde technique ont un appui de tuteurs pour leur intégration dans les Agences. Il s'agit d'un accompagnement terrain par des commerciaux (non cadres) jugés être parmi les meilleurs.

3.3.2 Le management

En ce qui concerne la prise en compte de l'encadrement hiérarchique, on peut avoir de fortes hésitations. La multiplicité des fonctions de cette hiérarchie peut rendre les choses difficiles à démêler pour l'enregistrement des dépenses qui nous intéressent. On peut craindre de donner une représentation qui éclaterait de façon tout à fait artificielle les fonctions de la hiérarchie opérationnelle, qui gommerait les traits hiérarchiques principaux marquant toutes ses activités. De ce fait, on écarterait l'idée d'établir des indicateurs spécifiques concernant la participation de l'encadrement hiérarchique à la construction des compétences.

Mais d'autres arguments nous font pencher avec prudence en un autre sens. La responsabilité de la hiérarchie opérationnelle en matière de compétences est affirmée de façon croissante depuis le niveau des chefs d'équipe ; ces derniers, par exemple, ont la responsabilité de l'élaboration du plan individuel de formation des membres de l'équipe (indiquer les compétences leur paraissant nécessaires, les manques à combler, etc.) ; une remontée doit s'opérer à partir de là, etc. Et de deux choses l'une. Ou cette responsabilité croissante de la hiérarchie opérationnelle est une affirmation de principe qui n'est pas suivie d'effets autres que formels et très pauvres en contenu. Ou c'est une réalité significative et celle-ci implique une part plus importante dans la charge de travail. Dans les deux cas, si on attache beaucoup d'importance à la construction des compétences, des indicateurs peuvent aider à clarifier et à faire évoluer la situation. L'intérêt serait d'autant plus sensible que se discuterait – si nous avons bien compris - l'avenir à donner à des emplois tels que les SAM (Soutiens Applicatifs et Méthodes) ou les moniteurs. Une question est posée : *Seront-ils considérés comme des "béquilles" provisoires du management dans une phase de mutation de l'entreprise, béquilles*

sur lesquelles il y aurait ensuite à économiser, le manager devant être capable de faire lui-même ?

Il pourrait donc y avoir intérêt à des indicateurs portant sur le management, avec toutefois deux précautions. Il s'agirait tout d'abord d'établir une liste limitative des fonctions concernées (plans de formation, conception, organisation et mise en œuvre des actions de formation).

La seconde précaution concernerait le statut à donner aux indicateurs ; ils devraient être considérés comme des éléments partiels à intégrer dans une analyse du fonctionnement effectif de schémas d'organisation (schémas portant sur le rôle de la hiérarchie opérationnelle dans l'animation, le fonctionnement des collectifs, la construction des compétences, le suivi des tableaux de bord, etc.).

Sous réserve d'approfondissements ultérieurs, on aborderait de la même façon la situation des responsables Ressources Humaines et Qualité dans les unités opérationnelles et de leurs collaborateurs. Prendre en compte ces personnes serait d'autant plus pertinent que les correspondants locaux de formation qui existaient autrefois ont été supprimés.

3.3.3 La méthode

A. La nomenclature

Il y aurait d'abord lieu de vérifier, de préciser et d'homogénéiser la nomenclature des fonctions concernées en croisant au moins deux types de distinction. La première concerne, comme déjà évoqué, l'inscription ou non dans une relation hiérarchique directe. La seconde différencie deux types de situations. Soit l'apport à la construction des compétences fait partie du standard définissant les fonctions d'une catégorie d'emplois (exemple : un emploi à temps plein de moniteur). Soit des personnes se voient confier une responsabilité touchant à la formation (exemple des tuteurs des jeunes en apprentissage), ou sont habilitées par une procédure déterminée pour l'exercer (exemple à la Branche Réseaux de tuteurs accrédités sur une technique par le SNE), alors que ce n'est pas le cas pour tous les agents occupant la même catégorie d'emplois.

B. Les indicateurs de base

Les indicateurs reposeraient d'abord sur des dénombrements des acteurs dont les fonctions – au moins pour une part significative – entreraient dans la nomenclature évoquée ci-dessus. La périodicité des dénombrements serait à déterminer ; elle pourrait être par exemple annuelle.

En raison d'une situation de départ complexe et évolutive, dans laquelle les dénominations ne correspondent pas forcément aux pratiques effectives, on pourrait effectuer des tests itératifs de comptage des effectifs concernés, ce qui serait déjà une première occasion de clarification.

Des indicateurs de base simples pourraient être renseignés :

- Effectifs des différentes catégories en valeur absolue
- Parts relatives dans les effectifs des unités
- Rapport entre les effectifs recensés et les "jours – apprenants" en opérations de formation réalisées par des personnes – ressources internes (opérations de formation au sens indiqué ci-dessus en 322).

C. Les budgets – temps et les normes locales

On peut envisager d'aller plus loin tout en utilisant des procédures économiques. Il serait possible sur la base de sondages de disposer d'estimations de la part des budgets temps consacrée aux fonctions entrant dans la liste limitative indiquée.

En ce qui concerne le tutorat des jeunes en apprentissage ou des "déployés", il serait possible de partir d'un "forfait temps" par personne tutorée ; par exemple pour les apprentis présents pendant deux ans, il semble que l'intervention des tuteurs concerne surtout les 6 premiers mois ; ensuite normalement les choses "roulent". Resterait donc à estimer par sondage, le temps moyen nécessaire au tuteur au cours de ce semestre. Le réalisme de l'estimation pourrait être favorisé par le même effet de "publicité" que celui indiqué au point 322 à propos des conventions concernant le temps individuel de formation.

Plus généralement pour différentes activités conjointes, les repères moyens sur les budgets temps pourraient servir à la gestion interne des unités opérationnelles en étant confrontés à des normes locales qui se refléteraient en engagements collectifs ou individuels sur telle ou telle activité de développement des compétences, avec des traces portées dans les entretiens annuels.

D. Les estimations monétaires

Les résultats tirés de sondages sur les budgets – temps ou de forfaits tutorat auraient un intérêt par eux-mêmes. Mais de plus, en utilisant les données des recensements d'effectifs, les clefs de répartition tirées des budgets - temps (ou des forfaits tutorat) et des taux moyens de salaires chargés par catégorie, il serait possible d'avancer des évaluations approximatives des coûts correspondants.

E. Sur les doubles comptes et les effets de seuil

En raison des opérations de formation réalisées par des personnes internes à l'entreprise (hors SNE), en particulier celles appartenant à l'unité opérationnelle, les données précédentes comporteraient une part à identifier de double compte avec les dépenses enregistrées au sein du compte élargi des opérations de formation.

En contrepartie de cette contrainte d'identification de doubles comptes, les indicateurs suggérés présentent l'avantage de limiter les inconvénients d'inévitables effets de seuil. Dans la comptabilisation des opérations de formation faisant intervenir des ressources internes à une organisation, on est forcément conduit à définir des seuils à partir desquels il y a enregistrement. Au point 322, on a ainsi proposé un seuil de la demi-journée.

Quel que soit l'endroit exact choisi pour la limite, deux inconvénients se présentent : écarter des actions se situant juste un peu en dessous et n'étant pas qualitativement très différente, et ne pas prendre en compte un aspect positif de la mobilisation de ressources internes concernant les suites faciles entre formateurs et apprenants. Or, dans différents cas, l'action formative ne s'arrête pas à une borne temporelle bien définie ; pour prendre un exemple relevé en Agence, des SAM (Soutiens Applicatifs et Méthodes), prennent les agents par groupes de 3 à 5 pour un apport en formation, et ensuite ils vérifient que la formation entre dans les faits ; en relevant les anomalies, ils apportent un complément fin aux agents. Les indicateurs proposés présentent l'avantage de permettre en principe un enregistrement global.

F. À propos du coaching par des intervenants extérieurs

En ce qui concerne le coaching par des intervenants extérieurs, il comporte une dimension effectivement formative étroitement intégrée à l'exercice courant de leurs fonctions par les personnes "coachés". Par ailleurs les prestations de coaching mêlent de la consultance et de la formation. Ce poste mérite donc d'être traité à part. Sans préjuger des conventions qui seraient adoptées sur l'imputation des coûts du coaching, il faut noter que ceux-ci peuvent en principe être connus sur la base des facturations, sous réserve de ne pas être noyés dans un compte global de consultance.

3.4. Un mode d'emploi dans une construction progressive avec le local

Une fois esquissées les grandes lignes d'un système d'indicateurs, reste à préciser la réponse à la question essentielle déjà abordée : pour quoi faire ? On avancera l'hypothèse d'un mode d'emploi en plusieurs rubriques : les synergies entre les dispositifs participant à la construction des compétences, les plans de formation, les schémas d'organisation.

3.4.1 Favoriser les synergies entre les leviers de la compétence

Dans une recherche de synergies dynamiques entre les leviers de compétence, les indicateurs auraient à contribuer à trois objectifs étroitement liés.

A. La mise en œuvre effective de chacun des leviers de la compétence

Face aux pressions de l'urgence, aux difficultés inéluctables dans le lancement de nouveaux modes de formation, à l'ambivalence (pouvant être favorable par ailleurs) de certaines fonctions telles le soutien, compter c'est aussi aider à une mise en œuvre effective de chacun des leviers de la compétence, ainsi dans l'exemple du rapprochement entre effectifs des "soutiens" (moniteurs) et opérations de formation qu'ils réalisent.

Les indicateurs peuvent manifester aux yeux des intéressés que leur formation est bien en jeu et aider à les mobiliser sur cette base. Évidemment, il y a toujours la possibilité de dérives, de faire du chiffre pour le chiffre, pour l'indicateur. Mais selon la dynamique de l'organisation, il peut y avoir au contraire un effet d'exigence bénéfique sur la qualité formative de chacun des leviers.

B. La professionnalisation des acteurs et l'évolution de leurs fonctions

La qualité formative des différents leviers suppose une professionnalisation des acteurs qui ne va pas de soi, par exemple pour le passage de la fonction de super technicien à celle de soutien favorisant l'acquisition de connaissances par d'autres. Il s'agit notamment d'encourager systématiquement le partage des connaissances et pour cela de formaliser. Disposer d'indicateurs sur les effectifs concernés et les pratiques aiderait à déterminer les choix d'évolution des fonctions et à inciter aux actions nécessaires

On soulignera notamment que les nouveaux modes de formation comportent des chaînes devant fonctionner dans plusieurs sens et soulevant vraisemblablement des questions relatives à la professionnalisation des relais. Cela vaut pour les chaînes de démultiplication de la formation face à une transformation de portée nationale immédiate (cf. les réalisations déjà

effectuées pour de nouvelles versions d'une application informatique, pour gérer les rapports avec les collectivités locales à propos des travaux sur le domaine public compte tenu de l'actuelle loi de réglementation des télécommunications, etc.)

Mais cela vaut aussi dans l'autre sens. Les dispositifs classiques de formation regroupant en stages à recrutement national (ou en tout cas sortant d'un contexte étroitement local) comportent des éléments très appréciés en général des participants : la confrontation à des expériences différentes, la mutualisation de connaissances et de pratiques diverses, un décloisonnement qui ne soit pas réservé aux niveaux élevés des hiérarchies. On avancera l'hypothèse que pour répondre à ces besoins, il y aurait à la fois un équilibre à assurer dans les modes de formation entre les divers dispositifs et de nouvelles fonctions pour les relais.

C. La participation formative à la production de connaissances

De très nombreux groupes de travail visant à "la résolution de problèmes" existent. Ils assurent une production de connaissances et en même temps induisent une participation formative pour leurs membres. Un repérage formalisé léger pourrait encourager l'articulation avec les dispositifs de formation concernant d'autres agents (par exemple la participation des animateurs de groupes de travail à la définition du plan de formation).

3.4.2 Contribuer aux plans de formation

En principe, l'établissement du plan de formation comporte une phase "montante" partant de besoins relatifs à chaque agent établis sous la responsabilité du chef d'équipe, avec ensuite dans l'unité opérationnelle une synthèse des besoins et la recherche des dispositifs les mieux adaptés. Par ailleurs, les services nationaux établissent des plans de formation proposés aux unités et le SNE fait connaître son offre.

Nous manquons d'éléments d'appréciation sur la réalité de la phase "montante", sur l'état exact de son articulation avec les plans types de formation, avec l'offre du SNE et la démarche marketing de celui-ci, etc. Sous réserve d'une analyse de cet état actuel des pratiques et des questions qu'elle ferait surgir, le système d'indicateurs envisagé pourrait fournir aux différents niveaux de l'organisation pour ce qui relève de leurs responsabilités (Unités, DR, DED[32], Branches, etc.) une vue d'ensemble plus précise sur les dispositifs fonctionnant effectivement pour la construction des compétences.

Par ailleurs, les indicateurs permettraient des estimations plus systématiques des coûts réels dans la comparaison entre différents dispositifs envisageables sous la responsabilité des Unités Opérationnelles ou à l'initiative d'autres structures. En effet, le souci d'intégrer la construction des compétences à l'organisation courante du travail peut conduire à une situation dans laquelle chacun se débrouille de son côté, avec des risques non négligeables concernant les perspectives d'ensemble, mais aussi l'obtention du meilleur rapport qualité / prix dans les prestations achetées (problèmes tout à fait classiques de passation des marchés dans de grandes organisations décentralisées). En outre, il ne faut pas sous-estimer le rôle des offreurs extérieurs de prestations ; ceux-ci n'ont pas une attitude passive d'attente des commandes, ils démarchent fréquemment les unités opérationnelles, cela rendant très utiles

[32] DR = Direction Régionale, DED = Direction Exécutive Déléguée chapeautant plusieurs directions régionales.

des repères plus systématiques sur les rapports prix – contenu des prestations. Une réflexion du même ordre vaudrait pour les interventions des consultants en formation, surtout lorsqu'elles sont relativement standardisées.

3.4.3 Participer à l'évolution des schémas d'organisation

Le système d'indicateurs dépend de la structure de l'organisation. Ainsi la responsabilité du Directeur de l'Unité Opérationnelle en matière de formation et de gestion des compétences implique que le système d'indicateurs réponde à des besoins de l'Unité ; la fiabilité des données agrégées à des niveaux supérieurs dépendrait d'ailleurs de cette adéquation de base.

Mais il est vraisemblable que jouerait aussi une relation allant du système d'indicateurs vers l'évolution des schémas d'organisation. Deux raisons au moins iraient en ce sens. D'une part, la mise en place d'un système d'indicateurs peut susciter une demande de mise à plat des responsabilités en matière d'évolution à court, moyen, long terme, des compétences des salariés de l'entreprise, par exemple : quelles sont les responsabilités de l'Unité Opérationnelle à ces diverses échéances, comment cela s'articule-t-il avec les politiques de mobilité interne de l'entreprise, quelle place ces éléments occupent-ils dans les critères d'évaluation de l'activité du management, etc. ? Cette question serait peut-être à reformuler en distinguant des degrés dans les modifications des compétences, entre par exemple les adaptations au sein d'un métier et les changements de métier.

D'autre part, de nouveaux modes de formation induisent des modifications dans la répartition des charges au sein de l'entreprise. Par exemple une plus grande intégration dans le travail courant, toutes choses égales par ailleurs, déplace des charges vers les coûts des équipes. La mise en place d'un système d'indicateurs pousserait aussi à une mise à plat sur ces aspects budgétaires et sur l'appréciation des résultats économiques.

3.5. Des comparaisons sur l'efficacité des actions de formation

Dans la définition de pistes pour l'évolution des outils de gestion des dépenses allant de pair avec de nouveaux modes de construction des compétences, la préoccupation de l'évaluation des résultats est essentielle.

Nous rencontrons ici la question du retour sur investissement. À ce propos, nous distinguerons nettement deux idées. La première qui nous paraît adéquate est celle d'investissement en matière de formation dans la firme, et de pair, celle de retours de l'investissement. La seconde idée porte sur la possibilité de décider ex ante d'actions de formation en employant des critères de rentabilité anticipée souvent pratiqués dans les choix d'investissement en général, critères tels que le temps de retour (nommé aussi délai de récupération du capital investi) ou le taux de rentabilité interne[33]. Or les obstacles ici sont majeurs et expliquent que, bien que l'idée ait été agitée depuis longtemps, elle n'ait guère donné lieu à application sauf cas très particuliers et limités (exemple : dans une situation donnée des équipements et de l'organisation du travail, des dysfonctionnements affectent les

[33] Sur les problèmes posés par ces critères dans leurs domaines habituels d'application, voir un ouvrage un peu ancien maintenant, mais gardant tout son intérêt : PINARDON François, 1989, *La rentabilité une affaire de point de vue*, L'Harmattan, Paris.

résultats évaluables monétairement et ils sont corrigeables par des actions de formation toutes choses égales par ailleurs).

Le consensus est assez général parmi les spécialistes pour ne pas employer de tels critères en matière de formation[34]. Les objections sont de deux ordres principaux :

- La première difficulté est de savoir si on se réfère à des projets déterminés en termes de création de richesses ou à des objectifs de construction des compétences avec un horizon tel que l'emploi de ces compétences dans des projets productifs précis n'est pas fixé à l'avance (ainsi dans l'exemple typique du dispositif CAPP Avenir). Dans cette dernière perspective, l'accent aurait à se déplacer vers la cohérence générale de la politique des ressources humaines, de l'organisation du travail, de la stratégie de l'entreprise en y incluant le compromis social

- Lorsque la référence à un ou des projets précis est opérationnelle, une seconde difficulté se présente ; elle tient à la difficulté d'isoler les effets de l'investissement en formation des autres aspects des projets ; cela n'invalide pas la notion d'investissement en formation, mais indique qu'il y a complémentarité et difficulté de mesurer ses effets à part dans un projet.

Un ensemble d'études effectuées récemment nous semble apporter des éléments favorables à une problématique de l'investissement – formation dans les firmes avec une approche globale ou au moins ne pas démentir l'intérêt d'une telle problématique[35]. Ces études de caractère économétrique utilisent des données sur un nombre important de firmes et mesurent des corrélations entre l'effort de formation des entreprises et leurs performances économiques. Des différences non négligeables existent entre ces études du point de vue de leur méthode et des résultats, mais dans l'ensemble une corrélation positive est établie sur la base de comparaisons globales entre firmes. Cependant du point de vue méthodologique, rien ne permet d'aller au delà dans le sens d'un calcul projet par projet d'un retour sur investissement formation.

Par contre des avancées nous semblent réalistes sur une autre base. En matière d'évaluation, l'essentiel serait de disposer, aussi largement que possible, d'éléments "sur deux pieds" : les résultats formatifs d'une part, les coûts d'autre part. Il serait intéressant de développer ainsi les comparaisons entre différents dispositifs de formation.

---

[34] Cf. le compte rendu déjà mentionné des VI^{èmes} Rencontres de la Formation Professionnelle (Entretiens Condorcet des 30 septembre et 1er octobre 1996) et publié sous le titre : *Se former tout au long de la vie*, 1997, Le Monde Éditions / Ministère du Travail et des Affaires Sociales, Paris.

[35] En se limitant à des travaux facilement accessibles portant sur des entreprises françaises :

- CARRIOU Yannick et JEGER François, 1997, "La formation continue dans les entreprises et son retour sur investissement", *Économie et Statistique*, n° 303, p° 45 à 58.
- DELAME Emmanuel et KRAMARZ Francis, 1997, "Entreprises et formation continue", *Économie et Prévision*, n° 127, 1997-1, p° 63 à 82.
- BALLOT Gérard, FAKHFAKH Fathi, TAYMAZ Erol, 1998, "Formation continue, recherche et développement, et performance des entreprises", *Formation Emploi*, n° 64, octobre – décembre 1998, p° 43 à 58.

Pour le "premier pied", des démarches d'évaluation de la formation en termes de développement des compétences sont pratiquées à l'ETP. Dans les limites de cette étude, nous ne chercherons pas à en établir un bilan, ni à envisager les voies de leur évolution ultérieure.

Pour le second pied, l'enregistrement proposé ici des dépenses élargies de formation constituerait un apport parce que la méthode proposée devrait permettre d'imputer des coûts à des dispositifs dont les formes se diversifient.

3.6. Des opportunités pratiques pour les outils de gestion

Pour les propositions avancées ci-dessus concernant les outils de gestion, un certain nombre d'opportunités pratiques se présentent. Nous en indiquerons quatre, les trois premières sont relativement circonstancielles, la quatrième relative à la certification est peut-être celle présentant les effets les plus importants et les plus durables parce qu'elle part d'attentes fortes des clients.

3.6.1 L'obsolescence d'outils de gestion de la formation

À l'heure actuelle, il n'existe pas d'outil d'enregistrement global des actions de formation qui indiquerait en les liant à la fois les caractéristiques personnelles des formés, les grands traits du contenu formatif des actions, les caractéristiques physico-financières de celles-ci (date, lieu, prestataire, coûts, etc.). Des informations toujours partielles sont enregistrées plusieurs fois dans différents systèmes sans intégration.

Pour gérer la participation de leurs membres à des actions de formation, les entités de l'ETP utilisaient différentes applications qui sont devenues ou qui sont en train de devenir obsolètes. Elles utilisent aujourd'hui en particulier des feuilles Excel, à côté notamment des enregistrements comptables. Il existe un dispositif du SNE assez complet (il gère à la fois les prises de commande, l'envoi des convocations, etc.) ; cet outil est jugé très positivement par les utilisateurs, mais il ne gère que la formation opérée par le SNE, or la part des achats externes à l'entreprise et de "l'autoproduction" interne aux unités s'accroît.

On peut avancer que cette situation est globalement la conséquence des profondes réorganisations intervenues avec la décentralisation de ces dernières années dans une période où redéfinir les outils de gestion de la formation n'était pas une priorité. Elle conduit aujourd'hui à des chantiers de redéfinition de ces outils ouvrant des opportunités.

3.6.2 Le point de départ fourni par la méthode de calcul du coût de la formation dans le Bilan Social 1998

Pour la préparation du Bilan Social, le Service Contrôle de Gestion du SNE a établi et met en œuvre une méthode de calcul du coût de la formation concernant l'ensemble des agents contractuels ou fonctionnaires. Cette méthode vise à enregistrer dans un cadre conceptuel correspondant à celui des déclarations 2483[36] l'ensemble des actions de formation : stages

[36] Il faut souligner qu'il s'agit d'un cadre conceptuel similaire à celui des déclarations 2483 et non pas des déclarations 2483 effectuées actuellement par l'ETP. Ces déclarations ne portent que sur les agents contractuels et ne mentionnent qu'une partie des dépenses qui seraient imputables ; en effet, elles privilégient comme source la BAC (Base Analytique et Comptable) et par exemple celle-ci ne permet

assurés par le SNE, achats à l'extérieur de l'entreprise, productions de formation internes aux services et unités opérationnelles, etc.

La méthode s'attache à identifier les difficultés et à proposer des solutions avec les conventions de mesure nécessaires. Citons un cas, celui des dépenses de déplacement (transport et hébergement) qui ne sont pas rattachées de façon fiable aux actions de formation dans la base comptable, par exemple parce que les factures des transporteurs regroupent des billets achetés par les unités pour des missions à finalités différentes.

Cette méthode ne couvre pas la totalité des problèmes qui se rencontrent dans un cadre conceptuel du type "déclarations 2483", par exemple les incertitudes concernant la mesure des achats extérieurs, des actions de formation pouvant être noyées dans une facture d'achats de matériels ou de consultance. Mais elle nous semble constituer un point de départ très précieux parce qu'elle se fonde sur des tableaux à remplir par les unités opérationnelles, parce qu'elle a identifié toute une série de problèmes pratiques de mesure et expérimenté des solutions. Ainsi, pour les productions de formation internes aux services et unités opérationnelles (monitorat, etc.), elle fournit une base de réflexion : elle part des actions déclarées par les unités et les valorise forfaitairement à 330 F par jour stagiaire.

Des éléments de cette méthode (sans préjuger des évolutions à opérer) pourraient apparaître lourds s'il s'agissait seulement d'établir des chiffres très globaux pour des orientations générales, voire pour un affichage formel. Il nous semble qu'il en irait très différemment si les données établies au niveau des unités opérationnelles servaient d'abord à celles-ci - et ensuite par agrégation aux autres niveaux - pour assurer la mise en œuvre effective des actions de formation "élargies", pour opérer comme levier d'évolution culturelle faisant ressortir ce qui est réalisé et induire en retour des exigences légitimes sur la qualité des actions de formation, pour situer les charges correspondant à la répartition des responsabilités entre les structures de l'entreprise, pour comparer à des fins d'efficience les coûts des différents dispositifs concevables.

3.6.3 La codification des métiers

Une codification des métiers par grands domaines (par exemple "la vente") est en cours de réalisation. Elle comporte trois caractères à l'échelle du groupe ETP, et deux caractères suivants à l'échelle de la branche. Cela devrait permettre notamment d'identifier les fonctions de soutien (par exemple dans le service de la vente au sein des Agences Grand Public : soutien applicatif, soutien commercial, soutien gamme d'usages).

À partir de grilles diffusées à la fin du premier trimestre 1999, de premières remontées d'informations sont prévues pour juin. Pour la mise au point des indicateurs suggérés précédemment à propos des activités de formation conjointes, des tests pourraient être opérés dans un échantillon d'Agences.

3.6.4 Les effets de la certification

Un dernier élément pourrait constituer une opportunité pesant lourd face aux objections concernant le coût des outils de gestion. Il vient de la certification. Celle-ci part d'attentes

---

pas pour les achats externes de prestations d'isoler les coûts de formation concernant les seuls agents contractuels, etc.

fortes des clients sur la qualité du service, attentes bien perceptibles dans les unités opérationnelles. Nous avancerons l'hypothèse qu'il s'agit là d'éléments durables. L'innovation à haute fréquence sur les produits ainsi que la concurrence multiplient les offres ou entraînent leur succession rapide brouillant les repères pour les utilisateurs, d'où en retour une demande croissante d'évaluation et l'intérêt de l'assurance qualité mise d'ailleurs en avant comme argument commercial.

Du fait de la certification, une partie importante du travail nécessaire aux outils de gestion suggérés ci-dessus s'effectue ou commence à s'effectuer. Avec l'assurance qualité, les procédures imposent la mise à plat des plans individuels de formation. Des attestations écrites doivent figurer dans les dossiers personnels des agents pour les actions de formation achetées à l'extérieur de l'entreprise, mais aussi pour celles réalisées en interne à une unité, par exemple par des moniteurs. Or si nous prenons l'exemple d'une Agence Professionnelle visitée, sur 380 personnes, l'exigence de traçabilité de la formation s'impose pour 320 (avec de larges recouvrements 300 agents pour la chaîne de facturation certifiée ISO 9002 et 200 pour les services numériques nationaux). Lorsque les procédures sont effectuées pour 320, il est aussi simple de le faire pour 380 et c'est ce que l'Unité a décidé.

Pour prendre un autre exemple, les contraintes de la certification sont à l'origine de l'habilitation par le SNE par rapport à une technique dans la Branche Réseaux. Or cela était compliqué pour différentes raisons. Du côté du SNE, il s'agissait de s'engager sur des capacités individuelles extérieures (donc de concurrents) avec une évaluation personnelle beaucoup plus complexe que de gérer des codes de modules dispensés. Du côté des équipes d'exploitation du réseau, la forte culture du collectif et de l'autogestion avec le goût du travail bien fait signifiait qu'auparavant on ne rentrait pas de l'extérieur dans la vie de l'équipe ; or l'habilitation de tuteurs concrétisait l'idée que, face à la complexité des nouveaux matériels et à la vitesse de leur changement, il fallait diviser le travail avec tel plus compétent sur tel aspect. Du côté du tuteur lui-même, son habilitation signifiait qu'il était désormais connu nominativement et que sa responsabilité personnelle était identifiée. Malgré ces difficultés, la pression de la certification a fonctionné.

Les cas précédents illustrent les effets importants de la certification. En montrant par exemple les conséquences sur la tenue des plans individuels de formation, la traçabilité des actions, l'identification de personnes habilitées pour la formation, ils suggèrent que de toutes façons une partie importante du travail nécessaire à des outils "non minimalistes" de gestion des dépenses de la formation s'effectue. On avancera l'hypothèse que des avantages importants pour les outils de gestion qui nous intéressent sont concevables en coordonnant les réponses aux contraintes de la certification et les préoccupations d'efficience décentralisée en matière de formation.

4. CONCLUSION

Le domaine d'intervention de l'ETP est marqué par un mouvement d'innovation rapide et multidimensionnel touchant à la fois les technologies, les produits, les relations de service avec les clients, l'organisation. Cette étude s'est placée dans l'hypothèse d'une internalisation dominante des coûts sociaux de l'innovation liés à l'obsolescence des compétences individuelles engagées dans l'entreprise. Elle s'est placée dans l'hypothèse d'un processus permanent de construction des compétences articulé depuis le niveau local avec des activités courantes qui seraient marquées par une orientation visant à accroître, à valoriser, à reconnaître, la prise de responsabilité, l'initiative, le choix en situation complexe, la contribution à l'élaboration d'informations et des solutions nouvelles.

Dans une internalisation dominante des coûts de renouvellement des compétences, de telles articulations avec l'activité courante pousseraient au développement d'un ensemble diversifié et complémentaire de dispositifs de formation avec des horizons de court, moyen et long terme. D'où la proposition de s'attacher aux dépenses élargies de formation à suivre par un système d'indicateurs approprié à la diversité et à la complémentarité des actions et des horizons nécessaires. Il s'agit d'outils pour contribuer à la mise en œuvre effective des actions de formation face aux pressions de l'urgence, aider à la professionnalisation des acteurs impliqués, situer les responsabilités et les charges afférentes aux différents niveaux de l'organisation, pousser à l'efficacité en se donnant les moyens de comparer les coûts réels et les résultats des divers dispositifs, mutualiser les expériences. Par ailleurs les enjeux sociaux sont tels autour de la construction des compétences et du partage des responsabilités, que le débat et le compromis social auraient à gagner à des outils appropriés.

L'étude présentée ici avait un caractère exploratoire marquant les conclusions précédentes. Pour la suite, on pourrait envisager des prolongements internes à l'ETP et une étude comparative interne - externe.

Des prolongements internes

D'un point de vue interne à l'ETP, outre la discussion critique des idées avancées, il serait intéressant de préciser les propositions avancées ci-dessus, de tester leur faisabilité, de s'assurer de l'intérêt que les acteurs pourraient y trouver en partant des stratégies locales. Deux séries d'éléments comporteraient un intérêt particulier.

- **Le rôle des indicateurs des dépenses élargies de formation**

- L'utilité des indicateurs des dépenses élargies serait à vérifier et à préciser en considérant particulièrement

- Les plans de formation, l'état actuel de leur élaboration et suivi, leur articulation avec les procédures budgétaires

- Les horizons d'action en matière de compétences, les responsabilités à cet égard aux différents niveaux de l'organisation, le fonctionnement des mobilités internes, l'application du dispositif CAPP Avenir dans cette perspective

- L'état actuel des connexions entre les dispositifs de formation et les modes de fonctionnement plus ou moins qualifiant des équipes et collectifs divers de travail, des groupes de projet.

- **La méthode de mesure et de premières indications sur les résultats qu'elle donne**

Il s'agirait d'opérer des tests sur le caractère opérationnel de la méthode envisagée, de la développer et d'analyser les premiers résultats qu'elle permettrait d'obtenir au niveau d'unités opérationnelles qui seraient intéressées. On choisirait des situations marquées par des expériences de nouveaux modes de formation qu'elles soient avancées ou qu'elles débutent. Quelques points pourraient mériter une attention particulière :

- Les profils – types d'activités réelles des soutiens, moniteurs, tuteurs, et des coups de sonde sur leurs budgets-temps croisés avec les indications remontant de la codification des métiers

- Les responsabilités assurées effectivement par l'encadrement en matière de formation et d'évolution des compétences

- Les dispositifs multimédia de formation et d'information, les centres de ressources, les usages effectifs de ces outils sur un mode individuel en différenciant selon les catégories d'agents

- L'état des documents établis dans le cadre des procédures de certification.

Une étude comparative interne – externe

Comme cela avait été envisagé au moment où le projet de cette étude exploratoire a été établi, il serait intéressant de réaliser avec d'autres firmes ayant une action de formation importante une étude comparative sur l'intérêt de principe et la faisabilité d'indicateurs des dépenses élargies de formation. On pourrait chercher à réaliser une telle étude dans un cadre coopératif en y associant le CEREQ et interroger le secrétariat d'État chargé de la formation professionnelle sur l'intérêt qu'il pourrait y trouver et l'appui qu'il pourrait y donner.

5. BIBLIOGRAPHIE

APPAY Béatrice, 1993, "Individu et collectif : questions à la sociologie du travail et des professions. L'autonomie contrôlée", *Cahiers du Gedisst*, n° 6, Iresco, Paris.

ARROW Kenneth J., 1979, "The Economics of Information", in DERTOUZOS Michael L., MOSES Joel, eds., *The Computer Age : A Twenty-Year View*, Cambridge MA, MIT Press.

BALLOT Gérard, FAKHFAKH Fathi, TAYMAZ Erol, 1998, "Formation continue, recherche et développement, et performance des entreprises", *Formation Emploi*, n° 64, octobre – décembre 1998.

BERRY Michel, "Une technologie invisible ?", *Cahiers du CRG*, juin 1983

BOUQUIN Henri, 1997, *Comptabilité de gestion*, Paris, Édition Sirey.

CARRIOU Yannick et JEGER François, 1997, "La formation continue dans les entreprises et son retour sur investissement", *Économie et Statistique*, n° 303.

COUTROT Thomas, 1998, *L'entreprise néo-libérale, nouvelle utopie capitaliste ?*, La Découverte, Paris.

DELAME Emmanuel et KRAMARZ Francis, 1997, "Entreprises et formation continue", *Économie et Prévision*, n° 127, 1997-1.

DU ROY Olivier et MAHIEU Christian 1998, *L'usine qui n'existait pas. Aluminium Dunkerque, projet d'organisation nouvelle*, Les Éditions d'Organisation, Paris.

GINSBOURGER Francis, *La gestion contre l'entreprise. Réduire le coût du travail ou organiser sa mise en valeur*, La Découverte, Paris 1998.

GREVET Patrice 1999, *À propos de l'économie informationnelle : le cas du multimédia dans la formation "post 18 ans"*, 6e Journées Ifrési, 21-22 avril 1999, Lille

La Formation professionnelle. Diagnostics, défis, enjeux, Contribution du secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle, préface de Nicole PÉRY secrétaire d'État, mars 1999, ronéo, 246p.

LICHTENBERGER Yves, 1997, *La compétence comme prise de responsabilité, Séminaire ETMT*, Dijon, 2 et 3 octobre 1997, ronéo, 17 p.

LINHART Danièle 1991, *Le torticolis de l'autruche – l'éternelle modernisation des entreprises françaises*, Le Seuil, Paris.

LINHART Danièle, 1994, *La modernisation des entreprises*, La Découverte, Paris

LIVIAN Yves-Frédéric, 1998, *Organisation, Théories et Pratiques*, Dunod, Paris.

MOISDON Jean-Claude (sous la direction de), 1997, *Du Mode d'existence des outils de gestion*, Éditions Seli Arslan, Paris.

PINARDON François, 1989, *La rentabilité une affaire de point de vue*, L'Harmattan, Paris.

RAMONET Ignacio, *La tyrannie de la communication*, Galilée, Paris.

Se former tout au long de la vie, 1997, VI^{èmes} Rencontres de la Formation Professionnelle, Entretiens Condorcet, Le Monde Éditions / Ministère du Travail et des Affaires Sociales, Paris.

Travail et Emploi, n° 66, mars 1996, avec notamment les contributions de Thomas COUTROT.

WILDAWSKY Aaron, 1983, "Information as an Organizational Problem" *Journal of Management Studies*, 20(1).

ZARIFIAN Philippe, 1995, *Le travail et l'événement*, Éditions L'Harmattan, Paris.

ZARIFIAN Philippe, 1999, *Objectif compétence*, Éditions Liaisons, Rueil-Malmaison