



**HAL**  
open science

## Les compétences clés ou la disparition de la logique associative

Alexandra Deville

► **To cite this version:**

Alexandra Deville. Les compétences clés ou la disparition de la logique associative. Education. 2012.  
dumas-00781268

**HAL Id: dumas-00781268**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00781268v1>**

Submitted on 25 Jan 2013

**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.

**MEMOIRE**

*présenté en vue d'obtenir le*

**MASTER DCIO**

**Développement des Compétences et Intervention dans  
les Organisations**

*Les Compétences Clés*

*OU*

*la disparition de la logique  
associative*

*Par M<sup>lle</sup> DEVILLE Alexandra*

**Présidente du jury : Anne-Lise ULMANN**

**Directeur du Mémoire : Bernard ALIX**

**Professionnel expert : Fabienne BLONDEL**

**Le 8 février 2012**

# REMERCIEMENTS

En premier lieu, je souhaite remercier mon directeur de mémoire, Bernard Alix, pour son accompagnement, notamment pour sa disponibilité et la qualité de son écoute. Ses apports et ses éclairages furent très riches, et le journal de bord restera pour moi un outil incontournable.

En second lieu, je souhaite remercier les intervenants du Master DCIO, pour leurs apports théoriques et pratiques, qui je n'en doute pas seront précieux dans ma future vie professionnelle.

Je souhaite également remercier mes collègues du Master, pour leur amitié et pour m'avoir ré-appris le plaisir de travailler en équipe. Merci aussi pour vos regards sur mon chantier et sur ma posture. qui m'ont rassurée sur ma santé mentale...

Même si j'ai été critique vis-à-vis d'eux, je souhaite aussi remercier mes collègues de l'association. Je n'oublierai pas leur chaleur, ni qu'ils m'ont donné ma chance et qu'ils ont partagé avec moi les ficelles du métier.

Enfin, je souhaite remercier mes proches, mes amis et ma famille. Depuis que j'ai entamé ce Master, je n'ai pas été aussi disponible que je l'aurais voulu. Merci à Béryl, ma petite chipie, qui n'a pas facilité mon travail, mais dont les sourires et les gazouillis m'ont mis du baume au cœur.

Merci surtout à toi Freddy pour ton aide et de ton soutien. J'espère que tu es aussi fier de moi que je le suis de toi.

# SOMMAIRE

Sommaire.....	1
Introduction.....	3
Première partie : Le chantier.....	6
I. Le système Client.....	6
1. Le financeur : la DRTEFP.....	7
2. Le mandataire du dispositif : le GRETA GEFORME 94.....	7
3. Le commanditaire : la direction des « <i>Clefs de l'Avenir</i> ».....	9
4. Les prescripteurs.....	10
5. Les bénéficiaires.....	10
II. L'Intervention.....	11
1. La fonction de formateur référent.....	11
2. Le chantier.....	12
3. Evolution des procédures d'accueil et de fin de parcours.....	17
4. Outils.....	21
III. Bilan du dispositif « <i>Compétences Clés</i> ».....	25
1. Bilan intermédiaire.....	25
2. Bilan final.....	25
3. Apports du dispositif.....	27
IV. Le système intervenant.....	29
1. De ma posture de formatrice à celle d'intervenante.....	29
2. Recherche de reconnaissance.....	32
3. Intervention interne.....	34
4. Recherche d'un tiers.....	35
Seconde partie : Le travail empêché.....	37
V. Cadre institutionnel.....	38
1. Les politiques publiques.....	38
2. Influences transnationales.....	40
3. Territorialisation et morcellement des politiques nationales.....	45
4. De la Stratégie de Lisbonne à l'appel d'offre de la DRTEFP.....	51



VI.	L'association « Les Clefs de l'Avenir » .....	55
1.	Secteur associatif en France .....	55
2.	Présentation de l'association les « <i>Clefs de l'Avenir</i> » .....	57
3.	Ressources .....	65
4.	Gouvernance .....	70
5.	Gestion .....	75
6.	Le public .....	82
VII.	Relations et jeux de pouvoir aux « <i>Clefs de l'Avenir</i> » .....	85
1.	La formatrice 2, analyseur de l'organisation.....	86
2.	Le coordinateur, relais du pouvoir.....	91
3.	La directrice, mauvais objet.....	98
4.	Le système d'action concret.....	102
VIII.	Conclusion.....	105
IX.	Epilogue.....	109
	Bibliographie.....	112
	Glossaire des abréviations .....	116
	Annexe 1 : Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18/12/2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.....	I
	Annexe 2 : Appel d'offre pour l'accès aux Compétences Clés.....	X
	Annexe 3 : Documents de la réponse a l'appel d'offre .....	XXXIV
	Annexe 4 : Articulation des différents dispositifs.....	XXXVIII
	Annexe 5 : Exemple de Référentiel .....	XXXIX
	Annexe 6 : Proposition de procédure d'accueil.....	XLIV
	Annexe 7 : Proposition d'intervention.....	XLV
	Annexe 8 : Bilan de 6 mois de fonctionnement du dispositif Compétences Clés .....	LII
	Annexe 9 : Exemple de Fiche de Liaison « Compétences Clés » .....	LIV
	Annexe 10 : Circulation des Fiches de Liaison.....	LVI
	Annexe 11 : Bilan des Entrées en Formation .....	LVII
	Annexe 12 : Fiche de Positionnement Formateur .....	LVIII
	Annexe 13 : Exemple de Feuille d'Emargement .....	LIX
	Annexe 14 : Grille d'Entretien .....	LX
	Annexe 15 : Tableau de Suivi des Dossiers .....	LXII
	Annexe 16 : Bilan du dispositif par le porteur .....	LXIII

## INTRODUCTION

« Une **association** regroupe des personnes adhérant à des valeurs ou à des principes et engagées dans la poursuite de visées ou la défense d'intérêts communs, donc non centrées sur leurs seuls intérêts individuels (ce qui n'exclut pas leur présence) » (JUAN, 2008). Les associations répondent ainsi à « des demandes sociales qui ne pouvaient être identifiées préalablement de par leur caractère latent et leur insolvabilité » (HOARAU & LAVILLE, 2008). La « non lucrativité définie par la contrainte de non-redistribution des profits » est une des caractéristiques des associations (NYSSSENS, 2008). Elles sont bien souvent le lieu « d'innovations socioculturelles » et occupent une « position intermédiaire entre le privé et le public » (JUAN, 2008).

Le secteur associatif en France représente un **poids économique** si important que certains auteurs le considèrent comme un « tiers secteur » (LAVILLE, 2010). Avec un budget cumulé de 59 milliards d'euros, ce secteur est une source importante d'emploi salarié représentant environ 1 050 000 emplois ETP<sup>1</sup> (TCHERNONOG, 2007). Malgré cela, l'activité économique des associations est « souvent mal comprise, voire ignorée », du fait de leur objectif social (GARDIN, 2008). En effet, si elles « vendent des biens et services [...] elles essaient, par exemple, d'avoir des tarifs adaptés aux ressources et aux besoins de leurs usagers au lieu d'être dans une logique strictement marchande et de ne cibler qu'une population solvable » (GARDIN, 2008). Ainsi, « les associations restent largement victimes de représentations qui les cantonnent dans des prestations sociales compensatoires et les considèrent comme porteuse d'une sous-économie » (LAVILLE, 2010).

Dans les sociétés européennes, le poids massif des Etats traduit « l'importance des politiques publiques dans la régulation de la société » (LASCOUMES & LE GALES, 2007). Les deux tiers des associations bénéficient d'un financement public (GARDIN, RIVAL, & TORSET, 2008), représentant 54% des budgets associatifs. Cette **régulation tutélaire** peut être d'origine décentralisée (région, département) ou non (GARDIN, RIVAL, & TORSET, 2008).

En raison du poids des financements publics et de la faible diversification de leurs ressources, « les marges de manœuvre financières » des associations sont faibles, d'autant que « l'utilisation des ressources est principalement incompressible et concentrée sur le personnel » (GARDIN, RIVAL, & TORSET, 2008).

Ces dernières années, la décentralisation et les restrictions budgétaires de l'Etat français ont entraîné la « restructuration du partenariat Pouvoirs publics/associations ». En outre, si les financements publics ont globalement augmenté, le nombre d'associations également. Ainsi, les associations « se trouvent en concurrence entre elles, pour l'accès aux ressources

---

<sup>1</sup> ETP : Equivalent Temps Plein

*publiques comme pour l'accès aux autres ressources ou au bénévolat* » (TCHERNONOG, 2007).

Porteuse d'un APP<sup>2</sup> depuis plus de 20 ans, l'association des « *Clefs de l'Avenir* » a été fortement touchée par cette restructuration des financements publics. En effet, la mise en œuvre de la **politique des « Compétences Clés »** (Parlement Européen, 2006 – Annexe 1) a entraîné la modification et le regroupement de ses subventions, d'origines variées, en un unique appel d'offre amené à être remis périodiquement en question (Annexe 2). Outre la précarisation de ses ressources, cet appel d'offre a imposé de nouvelles normes à l'association et l'a obligée à collaborer étroitement avec d'autres organismes de formation.

Employée par cette association, j'ai été chargée par la directrice de la mise en place opérationnelle du dispositif « *Compétences Clés* ». Me plaçant au cœur du processus de changement, cette mission m'a permis d'être le témoin de l'impact de la restructuration des financements publics dans une association représentative du secteur. J'ai donc choisi d'utiliser cette situation comme point de départ de l'intervention qu'il m'était demandé de réaliser dans le cadre du Master DCIO.

Ainsi, j'ai observé le point de basculement d'un système, tout en étudiant les liens qui unissent associations et institutions publiques. De par sa nature, ce mémoire constitue donc une étude systémique, permettant « *l'analyse des interdépendances et des régulations qui constituent les contraintes du présent* ». Cette étude est également évolutive car elle décrit un point de changement qui ne peut qu'être étudié qu'à l'intérieur d'un système d'action concret (CROZIER & FRIEDBERG, 1977).

Dans une première partie, j'ai examiné l'environnement institutionnel de l'association, le système client et les enjeux des différents acteurs. La description du déroulement de mon intervention m'a permis de mettre en évidence les changements qui ont découlé du dispositif « *Compétences Clés* », en montrant ses difficultés et ses apports. De plus, afin de situer mes actes et mon regard, j'ai explicité ma posture d'intervention, en détaillant mes fondements théoriques, mes enjeux et ma position d'intervenante interne. La caractérisation de cette position m'a permis d'en mesurer les avantages et les limites (JOBERT, 1992).

Dans une seconde partie, afin d'appréhender la dynamique du changement, j'ai cherché dans un premier temps à comprendre les composantes de l'environnement institutionnel et les sources et mécanismes d'influences possibles de l'association « *les Clefs de l'Avenir* » (GAUTIER, 2008). J'ai ainsi mis en perspective le dispositif « *Compétences Clés* » avec les contextes législatifs européen et français.

Dans la mesure où « *le changement est systémique, c'est à dire contingent au système d'action qui l'élabore et auquel il s'applique* » (CROZIER & FRIEDBERG, 1977), j'ai dans un deuxième temps présenté la spécificité de la problématique associative, en questionnant l'organisation, les ressources et la gouvernance des « *Clefs de l'Avenir* ».

---

<sup>2</sup> APP : Atelier de pédagogie personnalisée

Enfin, « *tout développement nouveau se heurte à la résistance du système établi* » (CROZIER & FRIEDBERG, 1977). En effet, le changement implique que ce sont les hommes qui doivent évoluer, « *dans leur collectivité et comme une collectivité : non pas individuellement, mais dans leurs relations les uns avec les autres et dans leur organisation sociale* » (CROZIER & FRIEDBERG, 1977). L'approche systémique a donc été associée à une approche des stratégies individuelles, qui ne peuvent se comprendre que par rapport à la structuration du pouvoir qu'elles conditionnent en retour (CROZIER & FRIEDBERG, 1977). En analysant comment certains membres de l'association utilisent les contraintes de l'organisation pour défendre leurs enjeux, leurs démarches et leurs postures (CROZIER & FRIEDBERG, 1977), j'ai tenté de comprendre les relations de pouvoir et plus largement des relations interpersonnelles entre chefs et subordonnés au sein de l'association (MEIGNANT, 1972).

A la lumière des précédents développements, j'ai détaillé comment l'idéologie sous-jacente au dispositif « *Compétences Clés* » a renforcé l'évolution des logiques de pouvoir à l'œuvre dans l'association. Enfin, j'ai montré comment les outils et les modes de communication inhérents à ce type de management ont constitué non seulement des freins à mon intervention, mais également ont été causes du travail empêché.

# PREMIERE PARTIE : LE CHANTIER

## I. LE SYSTEME CLIENT

La mise en place du dispositif « *Compétences Clés* » dans l'association « *les Clefs de l'Avenir* » est intervenue dans un contexte complexe. En effet, ce dispositif concernait plusieurs catégories d'acteurs (GARDIN, 2008), reflétant le fonctionnement de toute association :

- les acteurs principaux, parmi lesquels les travailleurs et les usagers. Les bénévoles étaient peu présents dans ce système client ;
- les acteurs périphériques, comme les représentants de la collectivité publique et les partenaires.

Le système client était donc constitué de plusieurs acteurs (Figure 1), avec des natures et des places très différentes, traduisant une « *différenciation croissante entre une dynamique institutionnelle, et une organisation de plus en plus complexe pour assurer la coopération entre une pluralité de professionnels, orientée vers la production de services* » (HAERINGER & SPONEM, 2008).

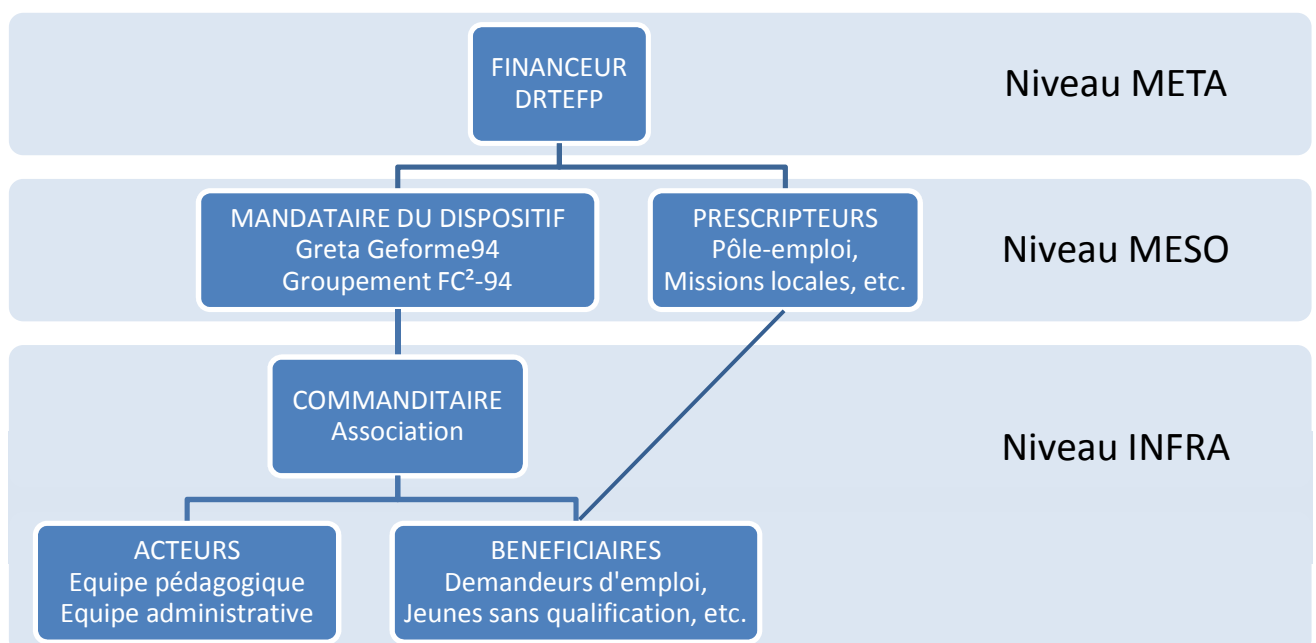


Figure 1 : Le système client de l'intervention

Le commanditaire à proprement parler était la directrice de l'association. Cependant, dans la mesure où le fonctionnement de l'association devait être fortement modifié par l'intervention, le commanditaire pouvait être assimilé à l'ensemble de l'association.

En outre, l'association était membre du groupement FC<sup>2</sup> - 94 qui a répondu à l'appel d'offre pour le dispositif d'accès aux « *Compétences Clés* » (Annexe 2). A ce titre, elle était appelée à interagir étroitement avec le porteur du groupement et les organismes de formation partenaires. On pouvait donc également les considérer comme appartenant au système client. Par ailleurs, en tant qu'émetteur de l'appel d'offre et financeur du dispositif, la DRTEFP<sup>3</sup> appartenait au système client, même si les contacts avec ce service n'étaient jamais directs et plutôt descendants.

Enfin, en tant qu'utilisateurs du dispositif, les prescripteurs et les bénéficiaires faisaient également partie du système client. En effet, leur satisfaction devait être prise en compte dans le dispositif, sous peine qu'ils interrompent la collaboration avec l'association, lui faisant perdre des revenus.

## 1. Le financeur : la DRTEFP

Historiquement, la DDTEFP<sup>4</sup> subventionnait une grande partie des activités des APP, sous le contrôle de la DRTEFP, qui recevait elle-même ses directives du ministère de l'Emploi. En 2009, les subventions attribuées aux APP dans la Région Île-de-France ont été remplacées par un appel d'offre « *pour l'accès aux compétences clés pour favoriser l'insertion professionnelle* ». Cet appel d'offre, émis par la DRTEFP (PréfectureRégionÎle-de-France, 2009 – Annexe 2), a été divisé en huit lots correspondant aux huit départements de la Région, gérés par les DDTEFP correspondantes.

Bien que très éloignées de l'association, la DRTEFP et la DDTEFP appartenaient au système client, l'une en tant qu'auteur du cahier des charges du dispositif, l'autre en tant que financeur du dispositif et interlocuteur unique du groupement.

## 2. Le mandataire du dispositif : le GRETA GEFORME 94

- **Le groupement FC<sup>2</sup> - 94**

Afin de répondre à l'appel d'offre pour l'accès aux compétences clés pour favoriser l'insertion professionnelle, un groupement s'est constitué, permettant ainsi la couverture géographique du département exigée par le cahier des charges (Figure 2). Le groupement reposait principalement sur le réseau des APP du Val-de-Marne et incluait huit centres de formation. Parmi eux, quatre appartenaient au réseau des GRETA, un relevait du secteur privé, et trois

---

<sup>3</sup> DRTEFP : Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

<sup>4</sup> DDTEFP : Direction Départementale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

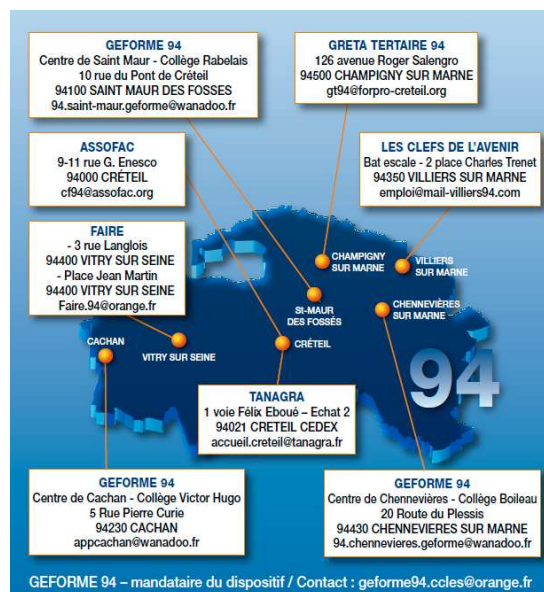
étaient des associations. Parmi les associations, seule « *les Clefs de l'Avenir* » a été intégrée à part entière dans le dispositif. Les deux autres associations ont été sollicitées pour leur spécialisation dans l'illettrisme, et ont fonctionné de manière plus ou moins autonome.

Au sein du groupement, l'association devait représenter 13,5% du marché total, correspondant à 69 entrées en formation et 9 114 heures de formation.

- **Le porteur du groupement**

Afin de répondre à la « *volonté des pouvoirs publics de favoriser des concentrations d'activités et parfois d'imposer un unique interlocuteur* » (HAERINGER & SPONEM, 2008), le dispositif « *Compétences Clés* » a été géré par un mandataire unique : le GRETA GEFORME 94. En tant qu'organisme porteur, c'était l'interlocuteur unique de la DDTEFP. C'est donc lui qui a répondu à l'appel d'offre au nom du groupement. Il avait également pour rôle de centraliser et de transmettre les livrables et les factures, et de communiquer au financeur les remarques, questions et demandes des membres du groupement. Etant donné son rôle important dans le dispositif « *Compétences Clés* », le porteur du groupement appartenait bien au système client.

A travers une Conseillère en Formation Continue, c'est également le GRETA GEFORME 94, qui a coordonné le dispositif : il a organisé les réunions entre directeurs ou entre coordinateurs, et il a finalisé et diffusé les procédures et outils propres au groupement, comme le livret stagiaire. Certains personnels administratifs ont également été sollicités pour gérer le flux des prescriptions dans le dispositif. Afin de financer le temps alloué à cette coordination, le GRETA GEFORME 94 a touché un pourcentage de la facturation de chaque action financée dans le cadre de cet appel d'offre : 10,4% de la phase d'accueil, 0,46% de la phase de formation et 3,20% de l'évaluation finale (Annexe 3). Le document principal, qui présentait l'architecture de l'offre, reprenait la notion de compétences clés telles que décrite par la directive européenne. Il rappelait que le positionnement de l'apprenant serait défini en fonction de son projet, nécessairement professionnalisant, et concernerait des niveaux V à infra VI uniquement. Les cadres de référence pour les évaluations étaient multiples : référentiels de l'ANLCI<sup>5</sup> pour le français, du B2i<sup>6</sup> pour l'informatique ou du CFG<sup>7</sup> pour les mathématiques. Les autres documents présentaient notamment un descriptif des contenus de formation, le schéma de la phase d'accueil et du parcours des apprenants, qui suivrait tout ou partie des modules comme dans l'ancien dispositif APP.



**Figure 2 : Couverture départementale des centres de formation du groupement FC2-94**

<sup>5</sup> ANLCI : Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme

<sup>6</sup> B2i : Brevet Informatique et Internet

<sup>7</sup> CFG : Certificat de Formation Générale

### 3. Le commanditaire : la direction des « Clefs de l'Avenir »

#### • L'association

Le projet de l'association portait sur l'insertion grâce à la formation et à l'accompagnement dans la recherche d'emploi. Depuis 2008, elle ne comportait plus qu'un APP, les autres services ayant été fermés ou repris par la Mairie de Villiers-sur-Marne (voir §VI). Comme pour tous les APP, la préformation était le principal domaine d'activité de l'association. Ainsi, elle proposait de la remise à niveau, de la préparation aux concours, etc. Elle intervenait généralement auprès de publics en situation de précarité comme les demandeurs d'emploi, les retraités, les jeunes déscolarisés, etc. En outre, en raison de sa localisation au cœur d'une des cités de Villiers-sur-Marne, elle accueillait un public multiculturel, bien souvent féminin.

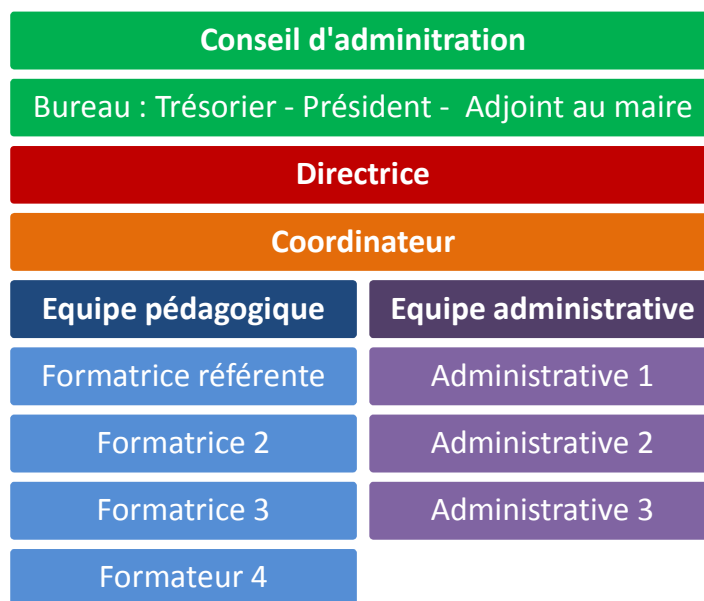


Figure 3 : Organisation de l'association "Les Clefs de l'Avenir"

L'association était dirigée par une directrice, sous le contrôle d'un conseil d'administration. Le personnel de l'association était constitué d'une équipe pédagogique, comprenant un coordinateur et quatre formateurs, et d'une équipe administrative comprenant trois membres (Figure 3).

#### • La direction

Fin juillet 2009, afin de préparer la mise en place du dispositif « Compétences Clés » et de l'articuler avec les autres dispositifs, la directrice de l'association a proposé de recevoir chaque membre de l'équipe. Afin de préparer cet entretien, elle a fourni un dossier à chacun des formateurs contenant :

- un préambule expliquant la nécessité et la démarche de cette réorganisation ;
- la présentation des différents dispositifs de l'association pour la rentrée 2009 ;
- une description des différentes compétences nécessaires selon les dispositifs ;
- une présentation des souhaits pour chacun des dispositifs, ainsi que la possibilité de demander une formation.

Chaque formateur a donc pu se positionner sur les différents dispositifs. Ces entretiens ont été l'occasion de remettre à plat les missions de l'ensemble de l'équipe pédagogique.



Ces entretiens ont par ailleurs permis à la directrice de mettre en place la fonction de « *formateur référent* », imposée par le dispositif « *Compétences Clés* ». Comme on le verra par la suite, le dispositif en général et la création de la fonction de formateur référent en particulier étaient appelés à modifier profondément le fonctionnement de l'association dans son ensemble (DE WITTE, 1992 et 1994). En proposant cette fonction sans en définir les contours exacts, la directrice a pris – de manière non intentionnelle – une position de commanditaire d'intervention. Ce faisant, elle a mis l'association au cœur du système client.

#### 4. Les prescripteurs

Les prescripteurs étaient les principaux acteurs de l'insertion et de l'emploi du département, comme les conseillers pôle-emploi, Cap emploi ou de missions locales. Ils avaient pour rôle d'orienter les bénéficiaires vers le dispositif « *Compétences Clés* ».

Ces prescripteurs pouvaient être considérés comme des « *clients* » de l'association car elle devait satisfaire au mieux leurs demandes, sous peine qu'ils cessent leurs prescriptions. A ce titre, ils faisaient partie intégrante du système client de l'intervention.

#### 5. Les bénéficiaires

Les bénéficiaires du dispositif étaient les personnes orientées par les prescripteurs à des fins de formation. Ils étaient majoritairement des demandeurs d'emploi, des jeunes sans qualification ou des salariés en contrat aidé.

Eux aussi pouvaient être considérés comme des clients de l'association, car de leur satisfaction dépendaient les financements de l'association. Les bénéficiaires du dispositif appartenaient donc bien au système client.

**De par sa diversité, ce système client présentait des enjeux variés, pouvant être complémentaires ou contradictoires.**

**Les niveaux méta et méso étant normatifs et contraignants, l'intervention a principalement porté sur le niveau infra du système client, niveau le plus accessible à l'intervention et appelé à changer sous la contrainte des autres niveaux.**

## II. L'INTERVENTION

### 1. La fonction de formateur référent

Selon l'appel d'offre (PréfectureRégionÎle-de-France, 2009 – Annexe 2), le rôle du formateur référent comportait un aspect pédagogique et un aspect organisationnel :

*« Le référent recueille les attentes, les besoins et les projets de l'apprenant. [...] A l'issue du positionnement pédagogique, l'apprenant et son référent négocient le contrat pédagogique, qui comporte des objectifs de formation et un parcours personnalisé. [...] L'apprenant et son référent peuvent renégocier le contrat pédagogique. »*

*« Le prestataire doit affecter aux actions du présent programme une équipe pédagogique encadrée par un référent. Le référent pédagogique coordonne les actions. Il assure l'ingénierie pédagogique des actions et l'organisation du suivi pédagogique. Il encadre l'équipe de formateurs. »*

Ainsi, d'après l'appel d'offre, le formateur référent devait négocier et organiser le plan de formation des apprenants, sur la base des positionnements, des entretiens et des évaluations. En outre, il avait un rôle de coordinateur auprès de l'équipe pédagogique et de l'équipe administrative. Bien que la terminologie soit différente, les missions de ce poste rappelaient celle de coordinateur d'un APP.

Cette étape d'accueil était primordiale pour proposer une formation adaptée aux apprenants. Le premier entretien, notamment, permettait au formateur référent de préciser le « *projet sur le devenir du formé et un savoir préalable sur ce qu'il convient qu'il fasse, qu'il sache, qu'il soit. Toute formation à un métier ou à une fonction, suppose de la part du formateur une représentation de la façon dont cette profession ou cette fonction doivent être tenues* » (ROUCHY, 1976).

A l'automne 2009, un premier cadre de travail a été proposé par le coordinateur des « *Clefs de l'Avenir* » permettant d'articuler les différents dispositifs de l'association (Annexe 4). Par la suite, mis à part le schéma du dispositif d'accueil fourni par le groupement (Figure 5), la directrice ou le coordinateur n'ont plus donné aucune directive ni clairement défini les missions du formateur référent.

Cependant, la réorganisation de l'accueil et du suivi pédagogique des apprenants, imposés par le cahier des charges de l'appel d'offre, impliquaient naturellement que le formateur référent occupe également des fonctions de coordination. En effet, son rôle de négociation du plan de formation avec les apprenants supposait qu'il gère le travail des formateurs sur le positionnement et qu'il régule le remplissage des plages de formation.

Ainsi, la mise en place de cette nouvelle fonction devait nécessairement avoir un impact sur le travail des équipes pédagogiques et administratives (DE WITTE, 1992 et 1994), plaçant inévitablement le formateur référent au cœur d'un processus de conduite du changement. Si

j'ai investi cette fonction de formatrice référente d'un point de vue d'intervenante, j'ai dû pour ce faire utiliser les espaces informels.

## 2. Le chantier

### • Démarrage

Bien que les salariés de l'association aient appris dès 2008 la transformation de la nature des financements des APP, l'appel d'offre pour l'accès aux compétences clés dans la région Île-de-France n'a été publié qu'en juin 2009. La réponse a été envoyée le 12 juin par la direction, conjointement avec les membres du groupement FC<sup>2</sup> - 94, mais sans consultation de l'équipe. *A priori*, un seul concurrent s'était positionné sur ce marché.

Le 15 juin, la directrice a organisé une réunion d'équipe pour informer les équipes pédagogiques et administratives du contenu de la réponse (Annexe 3). C'est à cette occasion que les salariés de l'association ont appris que ce dispositif nécessitait la mise en place d'une fonction de formateur référent.

La réponse de la DRTEFP était attendue pour septembre 2009, mais elle n'a été connue qu'en octobre, alors que le marché devait être ouvert au cours de la deuxième quinzaine de novembre.

Une réunion organisée le 20 octobre 2009 par le porteur du groupement a permis de présenter un certain nombre d'éléments relatifs au dispositif. Ont participé à cette réunion la coordinatrice du dispositif pour le groupement, les coordinateurs des différents centres appartenant au groupement ainsi que les représentantes de la DRTEFP et de la DDTEFP. Bien que le marché aurait dû ouvrir dès la deuxième quinzaine de novembre 2009, le groupement avait prévu de communiquer auprès des prescripteurs (pôles-emploi, missions locales, etc.) jusqu'en janvier 2010. Au cours de cette réunion, il a également été discuté de la phase d'accueil, et notamment de la question des référentiels. En outre, il a été proposé de mutualiser un certain nombre d'outils spécifiques, comme les positionnements d'anglais ou spécifiques à l'illettrisme. Afin d'aider les formateurs référents dans leurs missions, des journées de formation ont été proposées, sur l'identification des problématiques d'illettrisme et sur les outils d'évaluation dynamique.

D'autres réunions ont eu lieu au niveau du groupement, mais seuls la directrice et/ou le coordinateur y ont participé. Des réunions entre formateurs référents devaient avoir lieu, mais elles n'ont jamais vu le jour.

Outre la procédure d'accueil (Figure 5), le groupement a imposé les outils suivants :

- le livret stagiaire, ou LUFA<sup>8</sup>
- les référentiels de formation, pour chaque matière (exemple : Annexe 5)

---

<sup>8</sup> LUFA : Livret Unique de Formation de l'Apprenant

- **Déroulement**

En interne, durant le troisième trimestre 2009 et le premier trimestre 2010, mon objectif auprès des collègues était d'adapter les positionnements aux référentiels matières imposés par le groupement. J'ai donc eu de nombreuses discussions informelles à ce sujet avec les formateurs concernés.

Initialement, j'ai travaillé à la mise en place de modules transversaux supplémentaires destinés au public en situation d'illettrisme, ainsi qu'aux approches « *Français sur Objectifs Spécifiques* » (FOS) ou « *Français Compétence Professionnelle* » (FCP). J'ai ainsi réfléchi à de nouveaux contenus et à leur articulation avec les autres dispositifs. Cependant, ces pistes ne se sont pas révélées pertinentes par rapport au chantier « *Compétences Clés* », je les ai donc abandonnées quelques semaines plus tard.

**Tableau 1 : Prescriptions dans le dispositif au 27/01/10**

Le 27 janvier 2010, la directrice a participé à une réunion d'information sur le dispositif « *Compétences Clés* ». Elle a présenté le nombre de prescriptions dans le dispositif (Tableau 1). Elle a expliqué que le faible nombre de prescriptions pour l'association et pour l'APP de Chennevières s'expliquait par le fait que les réunions d'information sur le dispositif auprès des prescripteurs

<b>Centre de formation</b>	<b>Nombre de prescriptions</b>
Clefs de l'avenir	10
Tanagra Formation	48
App Cachan	50
APP St Maur	23
APP Chennevières	14

de la zone n'avaient pas eu lieu. Cette réunion a également été l'occasion d'analyser les premières prescriptions. Notamment, pas ou peu de prescripteurs avaient pris en compte la Compétence Clé « *Apprendre à Apprendre* ». Pour y remédier, la directrice a suggéré de forcer et de systématiser la prescription de cette compétence. Cette réunion a également été l'occasion de préciser que le dispositif ne s'adressait ni aux personnes de niveau supérieur au niveau IV, ni aux personnes relevant du FLE<sup>9</sup>. Par ailleurs, la directrice a précisé la marche à suivre pour la compétence clé « *Communication en langue anglaise* ». En effet, l'association n'étant pas en mesure d'assurer cette matière, il avait été décidé qu'elle serait sous-traitée par l'APP de Champigny, les lundis et mardis.

Lors de cette réunion, certains détails de la procédure ont été précisés, comme les modalités de financement de la phase d'accueil, le remplissage de la fiche de liaison, l'individualisation des feuilles d'émargement ou la gestion des flux de prescriptions. La directrice a également précisé les obligations administratives de suivi auprès du porteur du groupement.

Lors du premier trimestre 2010, j'ai également réfléchi à la mise en place de ma fonction de formatrice référente, aux procédures de suivi des dossiers en interne, et aux tâches qu'il était possible d'assigner aux différents membres de l'équipe administrative. En parallèle, la directrice, le coordinateur et l'équipe administrative avaient mis en place un certain nombre

<sup>9</sup> FLE : Français Langue Etrangère

de procédures d'accueil, sans m'en informer. Cette question a été mise à plat lors d'une réunion, le 23 février 2010, durant laquelle j'ai proposé un tableau précisant pour chaque étape de la procédure d'accueil la personne responsable et les délais (Annexe 6). Cette initiative a été plutôt bien accueillie et les propositions ont été suivies, moyennant quelques ajustements mineurs.

Contrairement aux estimations initiales, les premiers stagiaires ont été accueillis début mars 2010, soit quatre mois après l'ouverture officielle du marché. Les derniers stagiaires sont entrés en formation mi-septembre, afin de pouvoir les sortir du dispositif le 30 novembre au plus tard.

### • Proposition d'intervention

Début mars 2010, afin de répondre aux exigences d'une intervention, et bien que mon chantier ait effectivement démarré depuis plusieurs mois, j'ai élaboré une proposition d'intervention. Initialement, le but de cette démarche était surtout de satisfaire les demandes du CNAM et de formaliser mon intervention. J'ai donc utilisé les éléments théoriques vus lors de différents modules du Master et dans la bibliographie (DE WITTE, 1992 et 1994) afin de construire cette proposition (Encadré 1).

- Eléments de contexte
- Analyse du problème
- Proposition en deux phases, avec pour chacune :
  - Objectifs
  - Etapes (avec options)
  - Acteurs
  - Calendrier
  - Livrables
- Conclusion

#### Encadré 1 : Architecture de la proposition d'intervention

A ce stade du dispositif, la phase de mise en place des outils et procédures était achevée. J'ai donc réfléchi à de nouveaux objectifs pour mon intervention afin de donner du sens à cette proposition. Ainsi, outre la validation et l'ajustement des outils et procédures du dispositif « *Compétences Clés* », j'ai proposé d'évaluer le dispositif lui-même (aspects positifs, aspects négatifs, contraintes) afin de capitaliser l'expérience acquise par l'association avec cet appel d'offre, et de faciliter les décisions dans les futurs dispositifs soumis aux mêmes types de contraintes. En effet, tout comme dans le monde de l'entreprise, l'association allait être appelée à « *exister dans un réseau flexible, dans un univers virtuel* », et non plus dans un cadre stable (DE GAULEJAC, 2005).

Cette nouvelle orientation de la proposition s'inscrivait également dans une démarche d'intervention visant à transférer la capacité d'analyse du système intervenant vers le système client (MEIGNANT, 1972).

Cette proposition m'a amenée à formaliser certains points, comme la description du système client, les nouveautés induites par ce dispositif ou la validation des procédures et outils déjà mis en place.

Cette proposition a également fait émerger de nouvelles questions, comme la définition de mon rôle de formatrice référente ou les modalités de collaboration avec le coordinateur. En outre, l'étape de validation des procédures mises en place était susceptible d'entraîner un conflit d'intérêt, alimentant ma réflexion autour de la position d'intervenante interne. En effet, l'évaluation des procédures me plaçait en situation de juge et partie. Afin d'éviter ces conflits d'intérêt, j'ai donc tenté d'introduire des tiers. Ainsi, j'ai proposé pour la seconde phase de la proposition des interviews d'acteurs extérieurs à la structure, ainsi qu'un comité de pilotage de mon intervention.

Lorsque j'ai présenté cette démarche à la directrice, elle a fait preuve d'enthousiasme. J'ai remis en mains propres à la directrice la proposition d'intervention le 20 avril 2010 (Annexe 7). Je lui en ai également envoyé un exemplaire par courrier électronique. Cette proposition est restée sans aucun retour, sans qu'il soit possible de dire si cela relève d'un oubli ou d'une démarche délibérée afin de me cantonner dans ma position d'exécutante.

Bien que j'aie été déçue de ne pas avoir eu de retour, la non-contractualisation de mon intervention nous a permis, à la directrice et à moi-même, de ne pas rentrer en conflit en tentant de trouver un éventuel accord. En effet, « *les parties peuvent mettre en œuvre une politique dont les objectifs initiaux sont ambigus et même contradictoires. Vouloir clarifier à l'avance les objectifs rendrait l'accord impossible* » (CROZIER & FRIEDBERG, 1977).

- **Intervention**

Toute intervention débute au moment de la **prise de contact** avec le problème posé (DE WITTE, 1994 ; ROUCHY, 1998). Dans ce dispositif, mon intervention a donc démarré fin juillet 2009, au moment où la directrice a fourni à chaque formateur des dossiers de préparation aux entretiens destinés à organiser la mise en place du dispositif « *Compétences Clés* ».

Dans le cadre de cette démarche de réorganisation, j'ai présenté mes motivations à assurer la double fonction de formatrice référente et de formatrice matière, ainsi que quelques propositions d'organisation et d'outils en lien avec la mise en place du dispositif « *Compétences Clés* ». Conformément à ma posture d'intervenante, j'ai également insisté sur la dimension de travail d'équipe, en demandant des réunions hebdomadaires et en proposant d'accompagner les formateurs dans le développement de leurs activités. L'objectif était de proposer un cadre de travail « *collectif, participatif et interactif* » (CHERITEL, 1997). En outre, afin de préparer au mieux cet entretien et d'appuyer ma candidature au poste de formatrice référente, j'ai joint au dossier un bilan de mes réalisations en 2008/2009. Il proposait notamment un état des lieux des différents dispositifs dans lesquels j'étais impliquée. Par ailleurs, l'équipe des formateurs a souhaité que nous nous retrouvions un midi au restaurant afin d'avoir une discussion informelle sur nos intentions respectives à propos de la réorganisation interne.

Lors des entretiens avec la directrice et le coordinateur, début septembre 2009, je me suis principalement positionnée sur le dispositif « *Compétences Clés* », en tant que formatrice et que formatrice référente. Afin d'assurer cette fonction, j'ai insisté sur une condition : la mise en place de réunions d'équipe hebdomadaires.

Cette séquence pourrait être assimilée à la proposition d'intervention (DE WITTE, 1992 et 1994). Cependant, je n'avais pas à ce moment là les connaissances théoriques qui m'auraient permis de réaliser une **proposition** permettant une intervention au sens propre du terme. Je n'ai par exemple pas eu la possibilité d'un « *échange interpersonnel particulièrement dense dans la séquence d'analyse de la demande* » (JOBERT, 1992).

Fin septembre, la directrice a de nouveau accueilli les membres de l'équipe en entretiens individuels afin de finaliser la réorganisation interne. En ce qui me concerne, cet entretien a permis de réaffecter certaines de mes plages à la fonction de référence, tout en conservant des plages dédiées aux séances de formation à proprement parler (mathématiques, méthodologie, biologie). En outre, il a permis d'acter une augmentation de salaire sous forme de prime trimestrielle, et le changement d'une journée de travail me permettant de suivre le Master DCIO.

Cette étape a permis de **contractualiser** des éléments liés à la mise en place du chantier (DE WITTE, 1992). Cependant, elle n'a pas permis de définir au préalable « *de règles claires et négociées avec les décideurs* » (CHERITEL, 1997), indispensables dans ma position d'intervenante interne et permettant « *à chacun d'occuper la place qui est la sienne* » (JOBERT, 1992). En outre, cette contractualisation a entériné un dispositif trop proche de celui de l'organisation habituelle du travail (ROUCHY, 1998).

Le **chantier** s'est étalé de juin 2009 à novembre 2010. Il faisait suite non pas à une demande de compréhension et de résolution de problème, mais bien à une commande à un expert (JOBERT, 1992). En raison du flou sur le périmètre de la mission, j'ai été prise dans une position « *d'instituant de mon propre dispositif de travail* », en butte à la difficulté de « *ne pas répondre au premier niveau à une demande où tout, ou presque tout, a déjà été mis en place* ». Malgré une problématique relevant clairement d'une intervention, la direction a tenté de me cantonner au rôle de prestataire ou d'experte, prise « *dans le "faire", car le dispositif n'est pas déconnecté de l'agir* », sans réellement réussir à assouplir un cadre rigidifié par des commanditaires trop éloignés de la demande dont ils étaient porteurs (ROUCHY, 1998).

Cependant, j'ai réussi à utiliser des zones d'incertitude (CROZIER & FRIEDBERG, 1977) pour modifier certaines procédures, en accompagnant ces changements par de nouveaux outils. Le résultat le plus caractéristique de mon intervention a été la mise en place des réunions d'équipe hebdomadaires, permettant l'ouverture d'un espace de discussion. En effet, selon Patrick CONJARD, « *le rôle du consultant est de permettre, faciliter, ouvrir les espaces à la discussion* ».

L'**intervention** au sens propre s'est, quant à elle, arrêtée en avril 2010, avec ma proposition d'intervention. Cette proposition visait à dépasser la vision de mon commanditaire, en tentant de faire « *accepter que les choses soient déglobalisées pour qu'au minimum problème posé et solution préconisée soient différenciés* » (JOBERT, 1992). La non-réponse à cette proposition m'a conduite à complètement stopper l'intervention au sens propre, en cessant de chercher à évaluer officiellement les outils et procédures mis en

place. J'ai ainsi continué à assurer ma mission pédagogique tout en conservant une posture d'intervenante et mes objectifs personnels d'évaluation du dispositif. Ainsi,

Par ailleurs, la directrice a elle-même mis en place une évaluation du dispositif à travers des entretiens individuels courant mai 2010. La restitution à l'équipe a été réalisée par écrit, le 27 juillet 2010 (Annexe 8). Ce document présentait un rapide bilan, globalement favorable, concernant la phase d'accueil et la phase de positionnement. Si les problèmes constatés étaient prévisibles et bien connus de l'ensemble de l'équipe, aucune démarche d'amélioration n'a été envisagée suite à cette évaluation.

### 3. Evolution des procédures d'accueil et de fin de parcours

#### • Avant : le dispositif APP

Pour entrer dans le dispositif APP, l'apprenant pouvait être **orienté par un prescripteur** (pôle-emploi, mission locale) ou venir de son propre chef. Dans ce cas, l'apprenant était renvoyé vers un prescripteur pour obtenir une fiche de liaison, qui permettait le financement de la formation. En général, le coordinateur animait une séance d'**information collective** qui permettait de valider les projets des stagiaires, de remplir le dossier administratif, et d'expliquer les modalités de formation.

Lorsque l'apprenant prenait contact, le secrétariat inscrivait le stagiaire pour son **positionnement**, en fonction des places disponibles dans les différentes matières de base (français, mathématiques et bureautique - Figure 4). Le positionnement était réalisé lors d'une séance de formation classique, en présence des autres apprenants. A l'arrivée du nouvel apprenant, le formateur effectuait un entretien préalable pour connaître ses objectifs, lui expliquer le déroulement de la séance, et éventuellement le rassurer. Suite à ce positionnement (en général pendant la même séance), un second entretien permettait de corriger le positionnement, de définir le planning, de remplir le livret et d'expliquer le fonctionnement des séances. Si le positionnement n'était pas terminé, il était fini la séance suivante.

Le **parcours de l'apprenant** était ensuite **géré par chaque formateur matière**, sans réelle coordination ; en cas de souci dans une matière avec un apprenant, le formateur concerné pouvait en discuter de manière informelle avec ses collègues. Lorsque l'apprenant avait terminé son programme, le formateur le sortait de ses listes, parfois en accompagnant cette sortie avec un bilan.

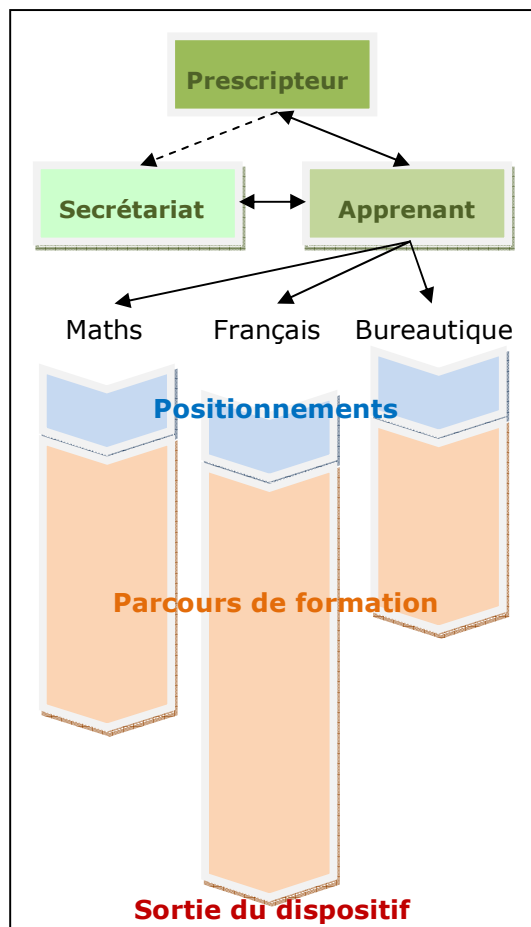


Figure 4 : Parcours apprenant dans le dispositif APP



Certaines matières faisaient l'objet d'une procédure différente, dans la mesure où elles ne pouvaient pas fonctionner en entrées et sorties permanentes. C'était le cas de la préparation aux tests psychotechniques, du cours de culture sanitaire et sociale ou de la biologie. Pour ces cours, des groupes étaient ouverts à certaines périodes de l'année. Les apprenants, généralement déjà en formation dans d'autres matières, étaient invités à participer à ces modules fermés, dont le nombre et les dates de séances, ainsi que le programme, étaient identiques pour tous et définis à l'avance.

Le cours de méthodologie d'apprentissage était organisé sous forme de modules (gestion du temps, mémoire, etc.). Les dates des différents modules étaient définies sur une période d'environ deux mois glissants, et les stagiaires y étaient inscrits sur leur demande, ou sur proposition des formateurs matière. Les séances en autoformation, elles, avaient lieu en centre de ressources. Suite à une prescription des formateurs matière (nombre de séance et programme de travail), l'apprenant s'inscrivait sur la ou les séances de son choix, en fonction des places disponibles.

- **Après : le dispositif « *Compétences Clefs* »**

Dans le dispositif « *Compétences Clés* », le prescripteur remplissait une **fiche de liaison** décrivant notamment le projet de l'apprenant et le parcours préconisé (Annexe 9). Cette fiche était envoyée au porteur du groupement, qui les transmettait ensuite aux organismes de formation, en fonction de la localisation géographique des apprenants, et aussi des flux de stagiaires dans les centres de formation (Annexe 10).

Lorsque l'organisme de formation recevait la fiche de liaison, le secrétariat prenait contact avec le bénéficiaire afin de lui proposer un rendez-vous avec la formatrice référente la semaine suivante, et de l'informer de la probable date du positionnement (Figure 5). En tant que formatrice référente, ce premier **entretien individuel** me permettait de discuter avec le bénéficiaire de son parcours scolaire et professionnel, de faire le point sur son projet et de vérifier qu'il faisait bien partie du public cible du dispositif. Ce moment d'échange privilégié était aussi pour moi l'occasion de favoriser « *l'apprenance* » des candidats en les aidant à construire « *des représentations positives de l'apprentissage* », ainsi qu'à vérifier le « *désir d'apprendre et l'existence de projets visant à un engagement dans l'apprentissage* » (MORNATA, 2008).

Cet entretien me permettait aussi de remplir le dossier administratif, d'expliquer les modalités de formation et de prendre connaissance des contraintes de l'apprenant. A la fin de l'entretien, je fixais les deux rendez-vous suivants : la séance de positionnement et le rendez-vous de contractualisation. Enfin, j'informais l'apprenant que sa formation était susceptible de commencer la semaine suivant l'entretien de contractualisation.

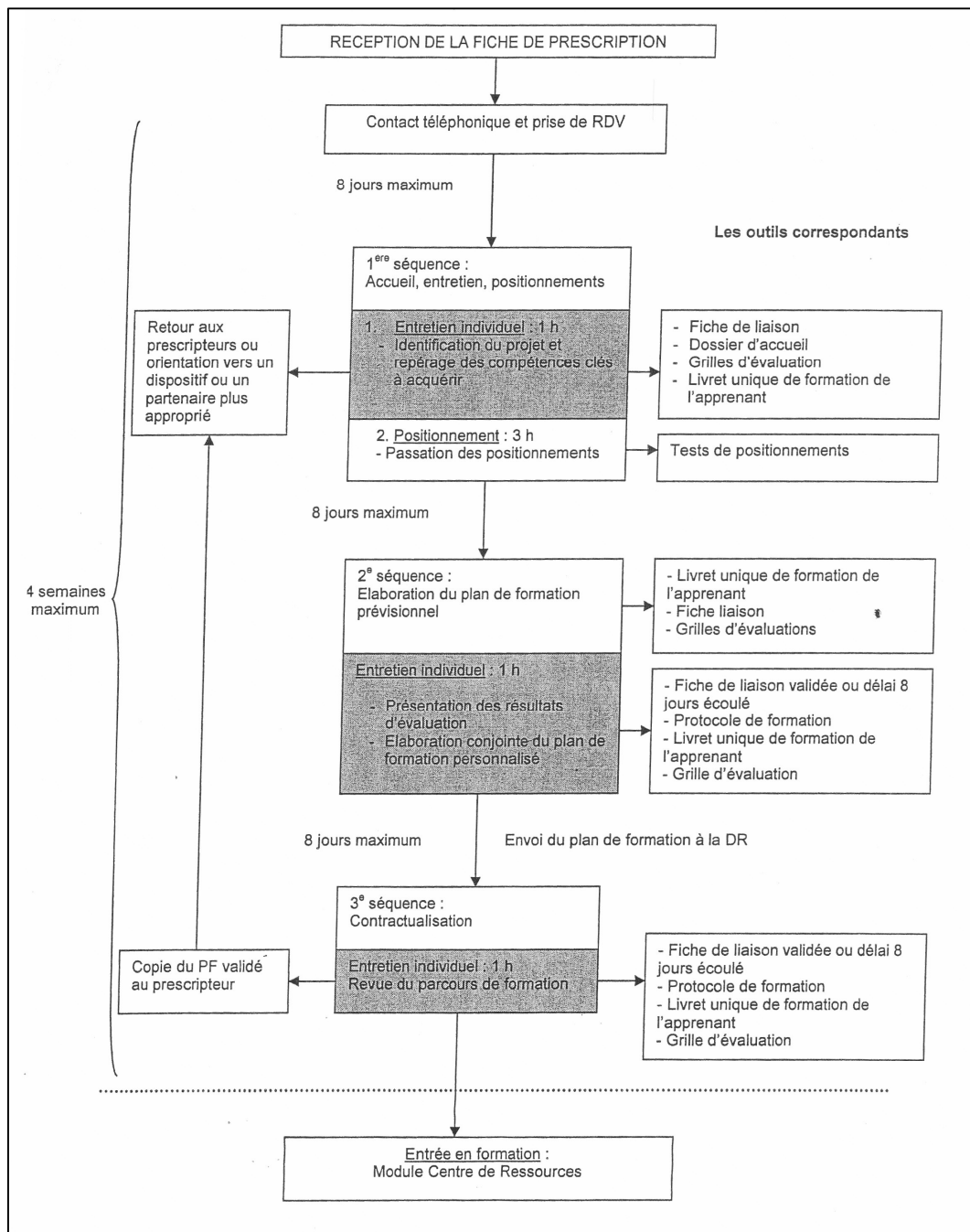


Figure 5 : Procédure d'accueil des apprenants dans le dispositif « *Compétences Clés* »

Suite à cette prise de contact, je définissais le **positionnement** adapté à la situation de l'apprenant (matières et niveau de difficulté). Le positionnement de méthodologie d'apprentissage était systématiquement proposé pour tous les apprenants. Le positionnement de bureautique était identique pour tous les apprenants, quels que soient leur niveau ou leur projet. En français et en mathématiques, le positionnement comprenait un certain nombre d'exercices, parmi lesquels je pouvais choisir en fonction du niveau et du projet de l'apprenant. En cas de doute, je consultais le formateur matière concerné.

Pour constituer les dossiers de positionnement de chaque stagiaire, je confiais à l'administrative 1 un document récapitulatif des matières à positionner et, le cas échéant, un référentiel de formation (Annexe 5) sur lequel les exercices à photocopier étaient repérés. L'administrative 1 utilisait alors les classeurs contenant les positionnements originaux pour photocopier les exercices nécessaires. En cas d'indisponibilité de l'administrative 1, moi ou l'administrative 2 nous chargions de la constitution des dossiers de positionnements, au plus tard la veille de la séance.

La séance de positionnement était une séance de groupe, qui réunissait tous les bénéficiaires ayant eu un entretien d'accueil la semaine précédente. Elle était gérée par le coordinateur et/ou l'administrative 2. Lorsque l'apprenant avait terminé, il rendait son dossier au coordinateur, à l'administrative 2 ou à moi-même, en fonction des personnes qu'il rencontrait dans la structure au moment où il avait fini. Je récupérais dans la journée les positionnements pour les transmettre rapidement aux formateurs matière concernés afin qu'ils les corrigent, définissent la durée de formation, et éventuellement les plages de formation. Cette étape devait bien entendu être réalisée avant l'entretien de contractualisation.

D'après ces informations et celles recueillies lors de l'entretien d'accueil, je réalisais le livret stagiaire, ou LUFA. Il regroupait notamment :

- le règlement intérieur ;
- le contrat de formation, précisant les matières, les durées, et les dates de début et de fin de formation ;
- l'emploi du temps ;
- l'évaluation initiale et le plan de formation de l'apprenant, pour chaque matière (exemple : Annexe 5) ;
- les espaces d'évaluation à mi et fin de parcours.

J'étais également chargée de compléter les parties « *accueil/positionnement* » et « *définition du parcours de l'apprenant* » de la fiche de liaison, en précisant les compétences clés envisagées, les durées et les coûts de formation (Annexe 9). Cette fiche était renvoyée par l'administrative 2 au porteur du groupement, qui la transmettait au pouvoir adjudicateur.

L'**entretien de contractualisation** me permettait de faire le point avec l'apprenant sur les résultats de son positionnement, et de présenter les modalités de formation (matières, durées, emploi du temps, etc.). Par ailleurs, c'était lors de cet entretien que je remettais et expliquais le LUFA à l'apprenant, et que nous signions le contrat (ou Protocole Individuel de Formation). Avant la fin de l'entretien, je devais également photocopier un certain nombre de documents, comme le contrat signé ou le plan de formation, pour les joindre au dossier administratif de l'apprenant.

La première séance de formation avait normalement lieu la semaine suivant l'entretien de contractualisation, et au plus tard quatre semaines après la réception de la fiche de liaison par le porteur du groupement. Durant la première semaine de formation, une **séance de découverte du centre de formation**, en groupe, était systématiquement proposée par le

coordinateur à tous les nouveaux entrants. Elle avait pour but de leur permettre de poser les questions auxquelles ils n'avaient pas pensé (ou qu'ils n'avaient pas osé poser) durant les entretiens d'accueil, et d'échanger sur leur ressenti à propos de leur formation. Cette séance était aussi l'occasion de réexpliquer le LUFA et les modalités de formation, notamment l'individualisation.

A la fin du parcours de formation, et si l'apprenant n'avait pas abandonné avant, un entretien me permettait de réaliser un **bilan de la formation**. Avant tout qualitatif, il visait à valider les acquis de formation dans l'espace prévu à cet effet dans le LUFA. L'apprenant devait également remplir un questionnaire de satisfaction et signer la fiche de liaison, que j'avais complétée au préalable (partie « *parcours réalisé* »). C'est cette fiche de liaison, accompagnée des feuilles d'émargement, qui permettait le paiement des prestations réalisées par les personnels de l'association.

## 4. Outils

Pour accompagner la procédure d'accueil et de positionnement, j'ai amélioré ou créé des outils spécifiques.

- **Arborescence des dossiers**

En collaboration avec l'administrative 2, nous avons conçu l'arborescence du dossier informatique permettant de classer les fiches de liaison en fonction de la situation de l'apprenant dans la procédure d'accueil (Figure 6). Cette architecture permettait à chacun de savoir où en étaient les dossiers stagiaires, sans nécessairement avoir à communiquer directement sur le sujet.

De la même manière, nous avons réfléchi à l'organisation des dossiers administratifs physiques des apprenants.

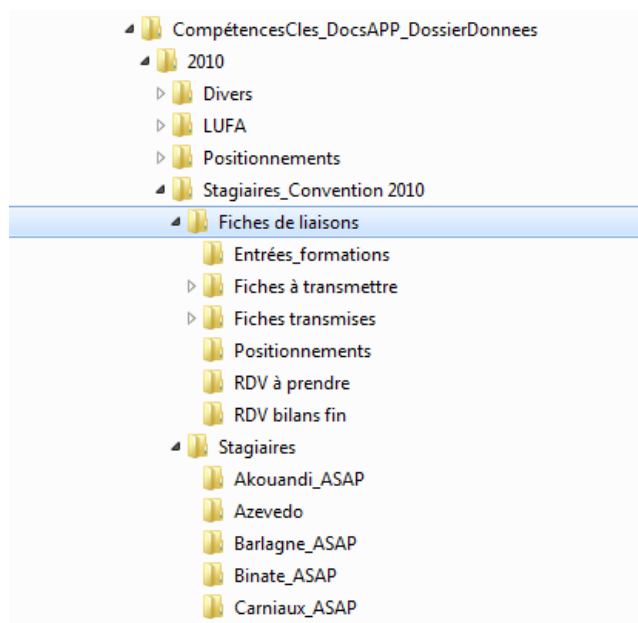


Figure 6 : Arborescence des dossiers informatiques

- **Réunions d'équipe**

Comme je l'avais demandé lorsque j'ai pris la fonction de formatrice référente, j'ai réussi à obtenir des réunions d'équipe hebdomadaires, dans le but d'échanger sur les stagiaires inscrits dans le dispositif « *Compétences Clés* ». L'objectif était d'une part de discuter des positionnements et d'en confier les corrections aux formateurs, d'autre part de faire le point sur les entrées dans le dispositif (Annexe 11). Auparavant, les réunions avaient lieu épisodiquement, lors d'évènements spécifiques. Le fait que l'ensemble de l'équipe travaille à temps partiel rendait difficile l'organisation de ces réunions, car les emplois du temps des

formateurs avaient pour conséquence que l'équipe n'était jamais présente au complet. En outre, les formateurs qui bénéficiaient des avantages de l'ancienne convention collective mettaient parfois de la mauvaise volonté à venir en dehors des heures de face-à-face pédagogique, c'est à dire sur leur temps de préparation pédagogique. Ainsi, l'organisation de réunions nécessitait bien souvent de supprimer des séances de formation.

Le fait que j'aie dû modifier mon emploi du temps pour suivre les cours du CNAM m'a permis d'être présente dans la structure au même moment que la majeure partie de l'équipe. Seule la formatrice 3 ne pouvait être présente à ces réunions d'équipe, en raison de son emploi du temps.

- **LUFA**

Outil commun pour le groupement et imposé par le porteur, la première version du LUFA contenait un certain nombre de défauts que j'ai fait remonter à la coordinatrice du dispositif pour le groupement, par l'intermédiaire du coordinateur. En retour, elle a modifié certains points.

Malgré cela, en plus des modifications normales liées à son identification vis-à-vis du centre de formation (nom, coordonnées, règlement intérieur, etc.), j'ai dû apporter des changements pour le rendre opérationnel. J'ai notamment fourni un travail important de mise en page, par exemple pour rendre les formats cohérents. J'ai également rajouté des pages pour que l'apprenant puisse organiser son suivi de formation. En effet, le LUFA prévoyait un tableau d' « *accompagnement et suivi des activités* », permettant au stagiaire de noter ses réalisations au fur et à mesure des séances. Cependant, ce tableau n'était pas organisé par compétence et comportait seulement six lignes, ce qui aurait nécessité de rajouter très souvent des pages au LUFA. J'ai donc pris l'initiative de rajouter des lignes au tableau et de proposer un tableau par compétence clé, afin de favoriser la structuration des apprentissages pour l'apprenant. De la même manière, le porteur avait bien fourni des référentiels de formation – obligatoirement à intégrer dans le LUFA – mais ces référentiels étaient fournis à part, dans un format différent du LUFA et différent entre eux, ne correspondant même pas à une taille standard type « A3 ». J'ai donc repris leur mise en page afin d'en obtenir une version numérique intégrable au livret.

De plus, ce livret comportait de nombreuses parties à remplir, avec beaucoup de redondances. Par exemple, le nom du stagiaire devait être inscrit à de nombreuses reprises. J'ai donc réalisé sous Word un programme en langage informatique VBA, qui me permettait d'automatiser au maximum le remplissage. Ce programme permettait de réduire le nombre de saisies, ainsi que le nombre d'erreurs et d'oublis. J'ai également automatisé les référentiels, constitués de fichiers Word indépendants, afin de faciliter leur remplissage et leur intégration au livret. Enfin, le programme permettait d'enregistrer automatiquement le dossier personnalisé pour chaque apprenant.

Outre le gain de temps considérable pour assurer ma fonction de formatrice référente, cette démarche permettait de garder pour chaque apprenant une trace numérique du livret complété, et accessible à l'ensemble de l'équipe. Ainsi, c'est sur la base de ce document que l'administrative 2 pouvait préparer les feuilles d'émargement.

- **Positionnement**

La difficulté de la procédure d'accueil dans le dispositif résidait dans le fait que, en tant que formatrice référente, je devais réaliser les positionnements. Or, je n'avais pas forcément la compétence pour réaliser le positionnement dans toutes les matières, comme le français par exemple. La procédure nécessitant de justifier les évaluations, nous avons décidé de proposer un exercice pour chaque item du référentiel. Les positionnements en usage dans l'association ont donc tous été revus par les formateurs concernés, pour répondre au cahier des charges du dispositif et pour me permettre de réaliser les plans de formation des apprenants. Chaque formateur a pris en charge le positionnement correspondant à sa matière, mais c'est une stagiaire qui les a tapés et mis en page.

Les référentiels étant imposés par le groupement, il n'était pas possible de les modifier. Cependant, la plupart ne correspondaient pas aux pratiques de l'association. Nous avons biaisé l'interdiction en rajoutant des sous items. Ainsi, nous avons obtenu des référentiels correspondant plus à nos méthodes de travail, suffisamment détaillés pour permettre de réaliser à la fois le positionnement initial et le plan de formation.

Les positionnements définitifs étaient imprimés et stockés dans des classeurs reprenant le code couleur en vigueur dans le centre de formation. Ces classeurs ont été disposés sur une nouvelle étagère de manière à ce qu'ils soient facilement accessibles à l'administrative 1, en charge de photocopier les exercices pour constituer les dossiers de positionnement.

Ces classeurs contenaient également des exemplaires vierges des référentiels (Annexe 5). J'ai proposé aux formateurs matière de cocher les exercices à mettre dans le dossier de positionnement, en fonction du niveau et du projet de l'apprenant. C'est d'après ce document que l'administrative 1 savait quels exercices devaient être photocopiés pour constituer les dossiers de positionnement des apprenants.

En outre, ce même document permettait au formateur matière de me communiquer son évaluation de l'exercice (A => Acquis ; AC => A Consolider ; NA => Non Acquis). Grâce à ce document, je pouvais remplir l'espace du LUFA dédié aux évaluations initiales.

Pour compléter les informations contenues dans ce référentiel, j'ai mis en place une « *fiche de positionnement formateur* » (Annexe 12). Elle apportait au formateur matière des informations sur l'apprenant lorsqu'il corrigeait son positionnement. De plus, cette fiche permettait au formateur matière de préciser le parcours qu'il préconisait pour l'apprenant suite à son évaluation. Ces informations étaient indispensables pour que je puisse proposer un plan de formation à l'apprenant.

Enfin, sur proposition du coordinateur, nous avons réalisé des livrets de corrections destinés à l'autocorrection des positionnements par les apprenants.

- **Emargement**

Le dispositif prévoyait des feuilles d'émargement individuelles. Ainsi, pour chaque apprenant du dispositif « *Compétences Clés* », l'administrative 2 réalisait des feuilles d'émargement dans chaque matière et valables toute la durée de formation (Annexe 13). Pour effectuer cette tâche, elle se basait sur les informations contenues dans la version numérique du LUFA.

J'ai proposé que ces feuilles d'émargement soient préparées à l'avance, regroupées par matière et classées par ordre alphabétique, dans un classeur respectant le code couleur/matière en vigueur dans le centre de formation. Les classeurs étant stockés au secrétariat, les formateurs devaient prendre leur classeur à chaque début de séance, faire signer les feuilles de présence aux apprenants durant la séance et ramener les classeurs au secrétariat après chaque séance.

- **Entretiens d'accueil**

Afin de cadrer l'étape d'accueil, j'ai créé une grille d'entretien (Annexe 14) qui me permettait de recueillir les informations nécessaires pour préparer les positionnements. Remplie durant l'entretien, cette fiche me permettait de garder une trace des informations importantes concernant les apprenants, plus approfondies que les informations consignées sur le dossier administratif. Conservée dans le dossier administratif, elle permettait également aux collègues d'obtenir un minimum d'informations sur un apprenant sans avoir l'obligation de me consulter.

En outre, pour éviter la perte de documents, j'ai classé les dossiers pour une même semaine dans des chemises de couleur, sur lesquelles j'ai accroché un tableau de suivi des dossiers (Annexe 15). Ce tableau devait être rempli après chaque action dans le dossier. Ainsi, pour chaque apprenant, je pouvais identifier rapidement les matières à positionner et l'état d'avancement du dossier dans la procédure d'accueil. Cela facilitait également le travail de l'administrative 1 pour la constitution des dossiers de positionnements, avec une consigne visuelle simple et claire.

**A travers une démarche de co-construction, mon dispositif d'intervention, bien qu'incomplet, a permis de mettre en place les outils et procédures imposés par le cahier des charges de l'appel d'offre.**

**Cependant, quel a été le réel bilan de ce dispositif d'accès aux « *Compétences Clés* » ? Quels bénéfices en ont tiré les stagiaires et l'association ?**

### III. BILAN DU DISPOSITIF « *COMPETENCES CLES* »

#### 1. Bilan intermédiaire

En mars 2010, le porteur du groupement a proposé un bilan qualitatif du dispositif portant sur le premier bon de commande du marché, et sur l'ensemble du département. La compétence la plus prescrite était la communication en français (32%), suivie de l'informatique (28%) et du raisonnement et sciences (25%). Les durées moyennes de parcours étaient de 205 heures (Tableau 2).

**Tableau 2 : Bilan des préconisations de parcours en nombre d'heures, d'après les positionnements réalisés avant la fin mars 2009**

Organisme de formation	Nb Stagiaires	Auto-formation guidée	Français	Anglais	Informatique	Raisonnement et sciences	Total	Parcours moyen
Clefs de l'avenir	12	322	421	-	440	260	<b>1 443</b>	<b>120</b>
Tanagra Formation	57	873	3 286	972	4 056	3 590	<b>12 776</b>	<b>224</b>
App Cachan	34	307	2 295	520	1 676	1 291	<b>6 088</b>	<b>179</b>
APP St Maur	29	981	2 873	-	1 229	2 096	<b>7 151</b>	<b>247</b>
APP Chennevières	15	326	699	-	1 183	410	<b>2 617</b>	<b>174</b>
GT 94	3	24	100	380	98	30	<b>632</b>	<b>211</b>
FAIRE / ASSOFAAC	-	-	-	-	-	-	-	
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>2 832</b>	<b>9 674</b>	<b>1 872</b>	<b>8 681</b>	<b>7 649</b>	<b>30 707</b>	<b>205</b>
		9%	32%	6%	28%	25%		

A ce stade, le nombre de stagiaires reçus à l'association ne représentait que 8% des prescriptions, au lieu des 13% attendus. D'autre part, le nombre total d'heures prescrites et la durée moyenne de parcours étaient largement inférieurs aux prescriptions des autres centres de formation, représentant seulement 4,7% du total.

#### 2. Bilan final

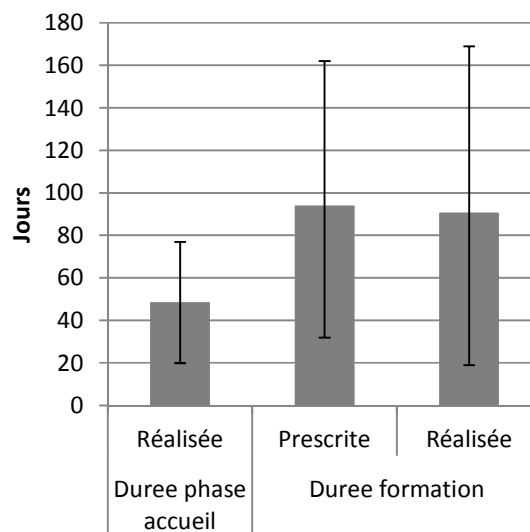
Les **prescripteurs** qui ont envoyé le plus de bénéficiaires vers l'association étaient les pôles-emploi (84%), loin devant les CAP Emploi (10%) et les missions locales (6%).

Au total, durant tout le dispositif, j'ai reçu 68 personnes au premier entretien d'accueil. Parmi elles, 59 personnes sont allées au bout de la **phase d'accueil** (deux entretiens individuels + séance de positionnement). En moyenne, et si l'on exclut les 17 phases d'accueil qui ont été interrompues par les vacances d'été, la phase d'accueil s'est étalée sur 48 jours (Figure 7), au lieu des 28 jours demandés par l'appel d'offre. Cela peut notamment



s'expliquer par des problèmes de disponibilité des apprenants, dont les contraintes ne leur permettaient pas toujours de se rendre disponibles pour les différents rendez-vous.

Parmi les 59 bénéficiaires reçus durant la phase d'accueil, 48 sont effectivement rentrés en formation, ce qui représente 70% du maximum possible. La durée moyenne de parcours prescrite était de 88 jours, ce qui correspondait pratiquement à la durée réalisée, si l'on exclut les abandons précoces de début de formation (Figure 7).



**Figure 7 : Durée des phases d'accueil et de formation**

Si l'on étudie les **parcours de formation** dans leur globalité en fonction du nombre d'heures par compétence clé, au total, 10 869 heures de formation ont été prescrites, mais seulement 3 339 heures ont été réalisées, c'est-à-dire moins de la moitié. Cela représente moins de 37% des 9 114 heures réalisables dans le cadre de ce marché.

Un certain nombre d'**abandons** peut s'expliquer par les difficultés organisationnelles des apprenants (OLLAGNIER, 2008), comme l'articulation avec des emplois à temps partiels ou l'obtention de contrats d'embauche venant interrompre la formation. En outre, « *l'individualisation de la formation crée de la distance entre les participants* » (RONCHINI, 2008). L'impression d'isolement qui en découle peut également être à l'origine de certains abandons.

Le **bilan par compétence clé** montre que tout comme dans le cas du bilan intermédiaire, la compétence la plus prescrite était la communication en langue française, suivie de l'informatique, du raisonnement et sciences, et de l'autoformation guidée (Figure 8). Dans la mesure où la communication en langue anglaise n'était pas assurée par l'association, les bénéficiaires nécessitant cette compétence nous ont assez peu été envoyés.

Les heures réalisées ont toutes été inférieures aux heures prescrites, en raison des absences des stagiaires (Figure 8). La compétence qui cumulait le plus d'heures réalisées était l'informatique ; l'autoformation guidée était la compétence pour laquelle l'écart entre heures prescrites et heures réalisées était le plus grand (Figure 8).

Dans le cas des **parcours moyens** par compétence clé, les prescriptions les plus longues concernaient toujours la communication en langue française, suivie du raisonnement et sciences, de la communication en langue anglaise, de l'informatique et de l'autoformation guidée (Figure 9). En moyenne, une quarantaine d'heures ont été effectivement réalisées en communication en langue française, en communication en langue anglaise et en informatique, mais seulement 26 en raisonnement et sciences et 8 en autoformation guidée.

La différence entre le nombre total d'heures pour le dispositif et le nombre moyen d'heures par parcours est lié au fait que la majorité des parcours comprend de l'informatique (69%) et de la communication en langue française (62%). 43 % des parcours nécessitaient du raisonnement et sciences, et seulement 5% de la communication en langue anglaise. En ce qui concerne l'autoformation guidée, la différence s'explique autrement. En effet, la quasi-totalité des parcours de formation étaient prescrits avec cette compétence. En pratique, cette compétence était réalisée selon deux modalités : des modules de méthodologie d'apprentissage, généralement effectués, et des séances en centre ressources, en pratique assez peu exploitées par les formateurs et les stagiaires.

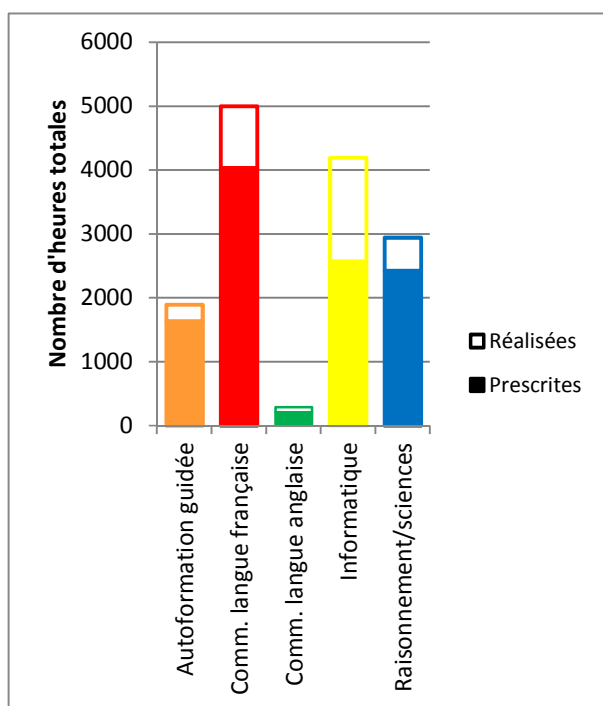


Figure 8 : Nombre total d'heures de formation prescrites et réalisées par Compétence Clé

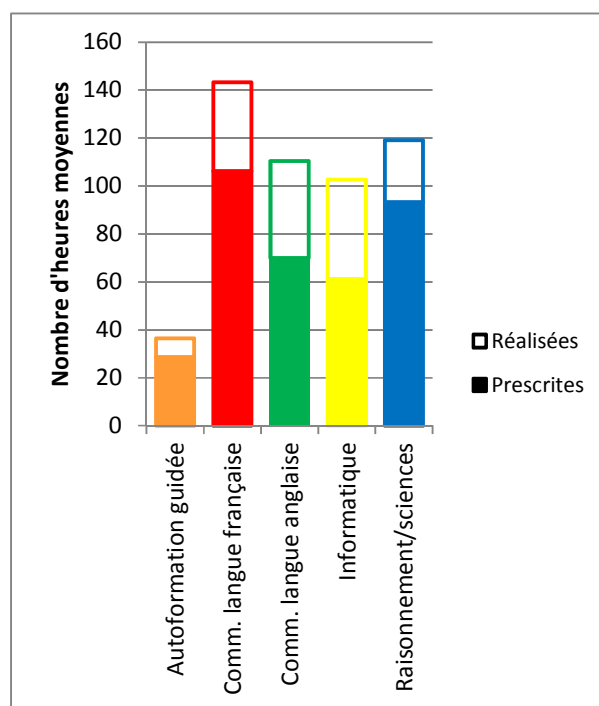


Figure 9 : Nombre moyen d'heures de formation prescrites et réalisées par Compétence Clé

Le bilan réalisé par le porteur du groupement montre que 91% des bénéficiaires ont été envoyés par le pôle-emploi (Annexe 16). Il montre également des taux d'entrée en formation plus faibles (34,7% des bénéficiaires reçus en phase d'accueil), tout en faisant état d'une grande disparité entre les prestataires.

### 3. Apports du dispositif

Ce dispositif a permis un certain nombre d'améliorations au sein de l'association, notamment vis-à-vis des **apprenants**. En effet, la mise en place de la phase d'accueil leur a permis

d'avoir une meilleure visibilité sur le contenu, la durée et l'organisation de leur formation. En effet, « *l'adulte sollicité pour une formation sans en connaître le contenu ne se sent pas motivé. Alors qu'une pédagogie du choix va fortement contribuer à la motivation, à l'engagement et à l'action* » (CARRE, 2008).

En outre, les interlocuteurs étaient clairement identifiés dès le début : ils connaissaient le coordinateur, la formatrice référente, et l'équipe administrative. Ils savaient également à l'avance les noms de leurs formateurs matière. Ces constatations ont également été observées par la directrice, dans son bilan du dispositif (Annexe 8), et par le porteur du groupement (Annexe 16). « *L'environnement d'apprentissage* » ainsi créé a apporté un « *liant* » auparavant quasi inexistant et favorisant la « *dynamique de l'apprenance* » (BLANDIN, 2008).

De plus, dans un contexte où les dispositifs d'accompagnement à l'emploi avaient tendance à diminuer la disponibilité des conseillers, la phase d'accueil du dispositif « *Compétences Clés* » a permis à l'apprenant d'être écouté. Elle lui a donné l'opportunité d'exprimer non seulement ses besoins, ses objectifs et ses disponibilités, mais aussi ses difficultés et ses craintes, dépassant parfois le cadre de la formation. La responsabilisation de l'apprenant a été une autre conséquence de ce temps d'écoute, en lui permettant de négocier en partie ses modalités de formation.

Par ailleurs, le dispositif « *Compétences Clés* » permettait aux apprenants de bénéficier d'une formation en anglais, qu'il n'avait jamais été possible de mettre en place au niveau local, dans l'association « *les Clefs de l'Avenir* ».

Enfin, pour les apprenants qui n'ont pas abandonné leur formation sans en informer l'équipe, la phase d'évaluation finale a été une excellente occasion pour les valoriser, en revenant sur leur parcours et leurs progrès. En outre, cette étape permettait de faire le point sur leurs acquis et leurs objectifs à la suite de la formation.

Au niveau du fonctionnement de l'**association**, la mise en place des réunions d'équipe a été un progrès notable, même si leur fréquence et leur déroulement étaient perfectibles, et que leur tenue a été maintes fois menacée, notamment par le coordinateur.

En outre, afin de faciliter la cohabitation des différents dispositifs, certains outils propres aux compétences clés ont été appliqués à d'autres publics. C'est par exemple le cas du LUFA, dont l'usage a été généralisé à tous les stagiaires, ce qui a facilité leur suivi de formation.

**Ces apports, tant pour les bénéficiaires que pour l'association, étaient pour partie générés par le dispositif « *Compétences Clés* » lui-même, pour partie produits par la démarche d'intervention que j'ai mise en place.**

**Cependant, il convient d'explorer en quoi les limites de ma posture et de ma démarche n'ont pas suffi à dépasser les contraintes et les blocages à l'œuvre dans l'association.**

## IV. LE SYSTEME INTERVENANT

### 1. De ma posture de formatrice à celle d'intervenante

Les fondements théoriques du professeur qui m'a donné les bases de la formation pour adultes étaient basées sur les théories de Carl ROGERS, de Milton ERICKSON ou de Pierre VERMERSCH. C'est également par son intermédiaire que j'ai été initiée aux rudiments de l'analyse transactionnelle. Ces références ont par la suite largement influencé ma posture de formatrice. Dans la mesure où un parallèle peut être fait entre les fonctions et capacités d'un formateur et celles d'un consultant (JOBERT, 1987), il m'a paru important de rappeler les fondements qui ont influencé ma posture de formatrice, car ils ont largement inspiré mes actions et ma réflexion durant mon chantier.

- **Carl ROGERS**

Mon travail de formatrice reposait en premier lieu sur ma certitude que toute personne est capable d'apprendre et de progresser. On peut relier cette conviction à la notion de **tendance actualisante** (ROGERS, 2009), qui considère que « *tout organisme est animé d'une tendance inhérente à développer toutes ses potentialités et à les développer de manière à favoriser sa conservation et son enrichissement [...] dirige le développement de l'organisme dans le sens de l'unité et de l'autonomie* ». Comme dans le contexte de la psychothérapie, l'actualisation implique que l'apprenant « *possède, potentiellement, la compétence nécessaire à la solution de ses problèmes* » ce qui s'oppose à la conception de « *manipulation d'un être passif* » (ROGERS, 2009).

Ainsi, en particulier lors de la construction de la relation pédagogique avec mes stagiaires, un de mes premiers objectifs était de faire comprendre aux stagiaires qu'ils avaient cette capacité d'apprendre et de progresser. En effet, « *la conviction d'entreprendre un apprentissage repose sur la conviction de se sentir capable de le réussir* » (CARRE, 2008).

En second lieu, ma relation avec les apprenants était sous-tendue par la **considération positive inconditionnelle**. J'acceptais et appréciais l'apprenant dans son entièreté, quels qu'aient été ses comportements, sans jugement. Rogers faisait le parallèle avec le parent qui aime son enfant, indépendamment de certaines actions ou attitudes qu'il n'apprécie pas. Cependant, cette attitude de respect n'impliquait pas de ma part de sentiments amicaux. En tant que formatrice, j'avais d'ailleurs besoin d'instaurer une distance avec les apprenants grâce à une relation asymétrique, support d'un respect mutuel.

Pour résumer ces deux postulats, « *la conception de l'homme qui est à la base de ces vues est celle d'un être fondamentalement constructif et digne de confiance – à condition toutefois, qu'il lui soit donné de se développer sans entraves* » (ROGERS, 2009).

Cette attitude n'était pas feinte. Je ne faisais pas « *comme si* » les apprenants étaient capables de progresser ou comme si je les appréciais. Je le croyais vraiment. De manière générale, j'essayais d'atteindre l'état de **congruence**, c'est à dire « *l'état d'accord entre le moi et l'expérience* », autrement dit l'authenticité.

Enfin, pour pouvoir accompagner les apprenants dans leurs apprentissages, j'essayais de ne pas projeter ou de leur inculquer mes propres modes de pensée. J'étais toujours attentive à faire preuve d'**empathie**, c'est à dire à respecter le « *cadre de référence de l'autre, la perception du monde subjectif de l'autre "comme si"* » j'étais l'autre.

A mon sens, ces conditions sont nécessaires pour accompagner les apprenants dans leur démarche d'apprentissage. Il en est de même pour la direction de groupes. Si ces conditions sont réunies, on peut attendre qu'une « *relation positive* » se développe, permettant ainsi que (ROGERS, 2009) :

- le groupe perçoive mieux la réalité ;
- les individualités puissent s'exprimer au sein du groupe ;
- le groupe soit de plus en plus responsable de ses pensées et de ses actes.

Au final, « *le groupe s'avèrera plus capable d'aborder et de résoudre des problèmes d'une portée plus vaste* » (ROGERS, 2009), résultat que je cherchais à obtenir de mon intervention.

#### • **Pierre VERMESCH**

Afin de mettre en œuvre l'empathie, j'avais l'habitude de questionner les apprenants en adoptant la démarche proposée avec l'**entretien d'explicitation** (VERMERSCH, 2010). Le questionnement poussé et détaillé sur les procédures de travail ou de réflexion me permettait de mieux comprendre le cadre de référence de mes interlocuteurs. Pour ce faire, mon questionnement visait à explorer le « *comment* » plutôt que le « *pourquoi* ». Une autre raison était que le « *pourquoi* » avait tendance à réveiller mon « *Parent bienveillant* » et à m'entraîner dans des parties de « *Pourquoi est-ce que vous ne ... ? Oui, mais* » (BERNE, 1967).

Par ailleurs, afin de ne pas influencer l'explicitation, je cherchais à m'inscrire dans une démarche d'écoute ouverte et non directive. Bien entendu, cette approche supposait une attitude de confiance réciproque entre l'apprenant et moi, lors de nos échanges.

#### • **Eric BERNE**

Dès mes premiers pas de formatrice, j'ai rapidement été confrontée à des mouvements transférentiels de la part des apprenants. Mon besoin de distance avec les apprenants a probablement favorisé des relations de type « *Parent bienveillant/normatif* » vers « *Enfant adapté* », décrites dans la théorie de l'**analyse transactionnelle** (DE LASSUS, 1991). Cependant, avec l'aide de mon coordinateur, j'ai appris à identifier les états de « *Parent* », (états de l'égo extéropsychiques), « *Adulte* » (états néopsychiques) et « *Enfant* » (états archéopsychiques), et à éviter ces jeux (BERNE, 1967). Je cherchais toujours à me

concentrer sur des transactions de type « *Adulte* » <-> « *Adulte* », à moins que la position de « *Parent* » n'ait présenté un intérêt pédagogique.

- **Vers ma posture de consultante**

De manière générale, j'utilise surtout ces outils pour comprendre mon interlocuteur, sans pour autant chercher à prédire son comportement (ROGERS, 2009), et donc à le manipuler. Cependant, si je n'ai pas spécialement rencontré de difficulté à mettre ces théories en pratique dans ma relation pédagogique avec les apprenants, il n'en n'a pas été de même dans ma démarche de consultante.

En effet, la distance que j'instaurais avec les apprenants me permettait de prendre suffisamment de recul pour éviter les transferts. Dans le cadre de mon intervention, il ne m'a pas été possible d'instaurer cette même distance à cause de la dimension affective et de la proximité inhérentes à nos relations d'équipe. En outre, les jeux d'acteurs, parfois installés antérieurement à mon arrivée, m'ont parfois empêchée de rester dans ma position « *d'Adulte* » (DE LASSUS, 1991). Cette difficulté a été amplifiée par ma position de consultante, « *en relation contractuelle multiple, avec toutes les exigences, parfois contradictoires, conflictuelles, et toutes les implications fantasmatiques, transférentielles et contre-transférentielles, découlant d'une telle situation* » (ARDOINO, 1996).

Par ailleurs, le dispositif ne m'a pas permis d'explorer le cadre de référence de mes collègues, grâce par exemple à des entretiens poussés. Pour mettre en place les procédures « *Compétences Clés* » dans l'association, j'ai donc probablement dû projeter en grande partie mes propres analyses et réponses aux problèmes que j'ai pu déceler. De plus, la nature même de ma mission (mettre en œuvre un dispositif soumis à un cahier des charges) m'a régulièrement mise en position de « *Parent normatif* ».

Cependant, si j'ai parfois été prise dans des jeux sans m'en rendre compte, il m'est arrivé, notamment lors des réunions d'équipe, de mobiliser consciemment les outils de l'analyse transactionnelle pour tenter de comprendre les mécanismes à l'œuvre.

Enfin, si la congruence est dans ma nature, j'ai découvert lors de ce chantier que je n'avais pas toujours fait preuve de considération positive inconditionnelle à l'égard de mes collègues. J'ai constaté, en prenant du recul sur le chantier, que certaines de mes réflexions comportaient des jugements, allant au-delà de ma simple subjectivité (ROGERS, 2009). Il m'est par exemple arrivé de juger ma directrice d'après mes représentations d'un poste de direction, par exemple lorsque je trouvais qu'elle quittait « *déjà* » le travail.

Le problème est que « *le consultant travaille sur des faits et non sur des opinions* » (LUCAS, 1992). Si les opinions doivent être entendues et sont dignes de considération, elles ne doivent cependant pas être prises au pied de la lettre mais analysées.

D'autre part, si la question « *comment* », issue de l'entretien d'explicitation (VERMERSCH, 2010), est adaptée dans le cadre pédagogique, elle est trop limitante dans le cadre de l'intervention. Elle doit être complétée par la question du « *pourquoi* », issue de l'instruction

au sosie (ODDONE, 1981), qui permet d'aller au-delà de l'exploration des procédures en donnant accès à la compréhension de l'organisation.

Ainsi, bien que les métiers de formateur et de consultant soient proches, mes compétences de formatrice ne se sont pas naturellement transférées dans ma fonction d'intervenante. Cette difficulté s'explique d'une part par le cadre du chantier, qui m'a amenée à intervenir en interne, et d'autre part à mon manque de connaissances théoriques sur la conduite d'une intervention et les problématiques qui en découlent.

## 2. Recherche de reconnaissance

Suite à une démarche de reconversion, j'ai été embauchée en 2007 par l'association. J'ai été recrutée en tant que formatrice, ainsi que pour mettre en place de nouvelles modalités de formation telles que le centre de ressources ou la méthodologie d'apprentissage. Dernière arrivée dans l'équipe pédagogique, je ne bénéficiais pas des mêmes avantages que les trois formateurs les plus anciens : treizième mois, huit jours de congés supplémentaires, jours "enfants malades" ou prise en charge du délai de carence de la sécurité sociale en cas d'arrêt maladie. De plus, ces collègues pouvaient réaliser leur tiers temps pédagogique ailleurs que dans les locaux de l'association. Un de mes enjeux dans l'association était donc de récupérer certains des avantages dont bénéficiaient mes collègues grâce à l'ancienne convention collective.

J'ai associé cet enjeu à la **reconnaissance** de mon travail, en pensant que chaque nouveau challenge me permettrait de gagner la considération de la directrice, et donc m'ouvrirait le chemin de l'égalité salariale avec mes collègues. Or, tel Sisyphe qui tente de faire rouler son rocher en haut d'une colline (Figure 10), mes tentatives pour mettre en place les nouveautés ont été ignorées ou remises en question, et n'ont jamais abouti aux progrès attendus. Si CAMUS considère que Sisyphe est heureux, on peut penser qu'il n'a jamais été confronté à la répétition d'un travail vain, sans perspective de dépassement de cette inutilité. Cette situation étant difficile à vivre pour moi, j'ai plusieurs fois essayé de quitter l'association, sans succès. J'ai donc été condamnée à chercher ma reconnaissance en interne.



Figure 10 : Sisyphe - TITIEN (1549)

On peut également faire le parallèle avec le mythe de Tantale : enchaînée à mon organisation, je n'ai jamais pu assouvir ma soif et ma faim de reconnaissance, même si elles semblaient à portée de main.

J'ai vu dans la mise en place du dispositif « *Compétences Clés* » une nouvelle occasion de prouver ma valeur et de prendre des responsabilités, d'autant que j'adhérais aux nouvelles modalités d'accueil. En effet, la formalisation des parcours avant l'entrée en formation me semblait indispensable pour que les apprenants puissent se projeter et s'investir dans leur

formation. Ainsi, je me suis positionnée sur fonction de référence, et j'ai appuyé ma candidature par une lettre de motivation et un bilan d'activités.

En outre, dans le questionnaire proposé à l'occasion de la remise à plat des dispositifs, en juin 2009, la directrice nous proposait d'examiner nos besoins de **formation**. J'ai donc réfléchi à la question, ce qui m'a amenée à m'inscrire au Master DCIO. J'ai mené cette démarche de manière personnelle, afin de ne rien devoir à l'association et de me sentir libre de la quitter. Cependant, j'ai tout de même sollicité l'association pour modifier mon emploi du temps, et je l'ai informée que la mise en place du dispositif « *Compétences Clés* » ferait l'objet de mon chantier.

L'ensemble de cette démarche avait pour principal objectif de me donner les moyens de quitter l'association. La fonction de formatrice référente devait me permettre de valoriser mon parcours professionnel, et le Master de formaliser mes compétences en formation, tout en faisant oublier ma reconversion.

Cependant, je souhaitais également mener à bien ma fonction de formatrice référente et être reconnue à la fois par la directrice et par l'équipe. J'espérais notamment collaborer plus étroitement avec le coordinateur, voire avec la directrice.

Au cours des négociations pour la fonction de formatrice référente, j'ai obtenu une prime et un aménagement de mon emploi du temps. En ce sens, ma position et ma démarche ont été reconnues et acceptées par la directrice. Tout en reconnaissant d'évidents progrès, j'ai trouvé ces signes de reconnaissance insuffisants, ne constituant à mes yeux qu'une première étape. Ils n'offraient pas la liberté nécessaire au client et au conseiller lors d'une intervention : « *l'argent garantit, en quelque sorte, une certaine neutralité du conseiller : celui-ci s'estimant rémunéré de façon satisfaisante peut éviter de rechercher d'autres gratifications. Par sa fonction symbolique, l'argent libère le client d'une éventuelle dette de reconnaissance, et permet au conseiller de se situer à la bonne distance émotionnelle et idéologique* » (BERCOVITZ, 1987). De plus, « *l'acte de conseil proprement dit ne prend son sens qu'à partir du moment où il est facturé en tant que tel* » (DE WITTE, 1992). Or, ma **gratification** financière portait bien sur la fonction de référence, et non sur une intervention.

Cette recherche de reconnaissance a probablement été une des causes des difficultés de mon intervention (MEIGNANT, 1972). Finalement, j'ai voulu utiliser le chantier pour servir mes propres enjeux, orientés vers l'association, vers le CNAM et vers un éventuel futur employeur.

Tout au long de l'année, les différents membres de l'association se sont assez peu intéressés à ma formation. Par ailleurs, mes tentatives pour nouer le dialogue avec la directrice, par exemple à travers la proposition d'intervention, se sont révélées vaines. Or, la proximité entre le client et le consultant est une des conditions nécessaire pour une intervention efficace (JOBERT, 1992).

En outre, la non-réponse à cette proposition m'a privée d'un élément de reconnaissance et de ma **légitimité** pour continuer l'intervention (HENRY, 1992). Mon « *Enfant adapté* »



n'ayant pas eu l'autorisation de continuer officiellement, je ne me suis pas suffisamment autorisée à intervenir sur un plan informel, alors même que ma démarche pour remettre la proposition d'intervention relevait de l'informel. La confiance en soi du consultant est effectivement un paramètre fondamental pour conduire une intervention (JOBERT, 1992). « *Le respect mutuel du droit à la décision chez le client et du droit à l'expertise chez le consultant* » ont également fait défaut (DE WITTE, 1994).

Finalement, je me suis contentée de continuer le travail de routine, sans réellement tenter de poursuivre ma démarche d'intervention de manière officielle. La légitimité qui m'était conférée par la directrice, par mes collègues (et par moi-même ?) ne portait pas sur une position d'intervenante mais bien sur une position d'**experte** (MEIGNANT, 1972 ; ROUCHY, 1998). Or, « *le conseil n'est pas pour le client un expert, ce qui ne veut pas dire qu'il ne possède pas une certaine expertise par rapport à l'objet. On peut attendre de l'expert qu'il fasse pour, qu'il pense pour [...] Le conseil, lui, fait avec, dans le but de faire faire* » (LUCAS, 1992). Je me suis en partie laissée enfermer « *dans un rôle de prestataire de service* », sans pouvoir engager de réelle réflexion sur les objectifs de la demande et les moyens pour y répondre (CHERITEL, 1997).

### 3. Intervention interne

« *Le consultant interne présente la particularité d'appartenir à la fois au système-intervenant et au système-client dont il est le salarié* » (JOBERT, 1992). Dans cette situation, un certain nombre de difficultés sont venues s'ajouter à celles classiquement rencontrées par un consultant externe. En effet, « *au-delà d'un certain seuil d'implication, la mise à distance devient difficile.* » (JOBERT, 1992).

En premier lieu, cette position a questionné l'**indépendance** de l'intervenant. En effet, les liens entre le consultant et l'organisation dans laquelle il intervient déterminent en grande partie les rapports de pouvoir, et donc son degré d'autonomie (JOBERT, 1992). Dans le cas de mon chantier, j'étais à la fois en situation de dépendance économique et hiérarchique par rapport à mon commanditaire, ce qui ne m'a pas permis d'imposer un réel dispositif d'intervention. Et même si j'avais pu le mettre en place, il est probable que je ne me serais pas sentie libre de mes conclusions.

Quoi qu'il en soit, la position d'intervenant interne ne permet pas d'apporter le « *regard extérieur* » nécessaire pour apporter « *un autre éclairage par rapport aux pratiques* » (LUCAS, 1992). En effet, lorsque le consultant est trop familier de l'organisation dans laquelle il intervient, il lui manque la naïveté qui lui permettrait de questionner les évidences, de réfléchir sur l'organisation. Il lui manque la **distanciation**, c'est à dire « *la capacité à "se mettre à côté" de ce qui se dit et de ce qui se vit* » (JOBERT, 1992). Cette distanciation permet au consultant de garder son indépendance par rapport au système client. Elle lui permet de rester critique par rapport à l'analyse du problème faite par l'organisation ou de se protéger des difficultés, du vécu de l'organisation. Ainsi, l'organisation peut bénéficier en retour de la « *capacité de penser* » du consultant. La configuration de cette intervention ne m'a pas permis de prendre le recul nécessaire pour réinterroger un système que j'avais complètement intégré.

Toute intervention est susceptible de **remettre en cause le pouvoir du commanditaire**, en raison des questionnements qu'elle suscite (ENRIQUEZ, 1976). Ainsi, il était prévisible que mes supérieurs hiérarchiques hésitent à s'engager dans une réelle démarche de conseil, d'autant plus conduite par un membre de l'équipe. En proposant une action d'évaluation du dispositif envisagée par la directrice, je souhaitais soumettre à la directrice une proposition qui allait dans son sens. Cependant, cette suggestion a pu être perçue comme une mise en concurrence, et donc une remise en cause du pouvoir, venant ainsi renforcer sa probable méfiance vis-à-vis de moi ou de ma démarche.

Une autre difficulté liée à ma position de consultante interne résidait dans la **confusion entre le cadre de travail habituel et le cadre de l'intervention** (ROUCHY, 1998). Même si j'ai tenté de délimiter mon chantier au dispositif « *Compétences Clés* », le contexte, les contraintes ou les jeux d'acteurs ont débordé largement sur mon recueil de données. Bien que ces données aient parfois été pertinentes, je suis restée bloquée dans le « *faire* », sans arriver à prendre le recul suffisant pour analyser les informations recueillies et avancer dans l'intervention au sens propre.

La dernière difficulté de ma position interne était liée à la façon dont j'ai conduit mon chantier. Dans un premier temps, la position d'experte dans laquelle je me suis laissée enfermer m'a amenée à mettre les changements en place moi-même, même si « *l'intervenant n'est ni le révolutionnaire, ni le réformiste. Il ne sait pas pour les autres, et il ne les conduit vers aucun but. [...] Il ne conduit aucun changement, il favorise le désir du changement. Il ne transforme pas les structures, il permet à autrui de vouloir modifier les structures* » (ENRIQUEZ, 1976). Je souhaitais, dans un second temps, évaluer ces changements afin, le cas échéant, de les améliorer à travers une démarche de co-construction. Ainsi, mon approche de mise en place puis de validation a créé une situation de **conflit d'intérêt**, nous mettant, l'équipe et moi, en position de juge et partie. Cette démarche était naturelle pour moi car je me sentais protégée par mon souci d'authenticité (ROGERS, 2009) et mon sentiment de compétence, et j'étais animée d'un réel désir de progrès. Cependant, j'ai oublié que mes collègues pouvaient avoir un cadre de référence différent du mien, et que lorsque je parlais de co-construction, ils entendaient peut-être jugement. Cette approche a même pu éveiller un sentiment de menace chez certains et induire des comportements de défense (ROGERS, 2009), d'autant plus présents que dans le champ sanitaire et social, « *le relationnel est surévalué et réifié au service de mécanismes de défense très performants* » (ROUCHY, 1998).

#### 4. Recherche d'un tiers

Lors d'une intervention, le consultant fait l'objet de transferts individuels qui devront être étudiés en tant que sources d'information sur le système client (ROUCHY, 1998). Cette réflexion ne peut être réalisée par le seul consultant : il doit faire appel à un système intervenant (MEIGNANT, 1972). Ces observations sont d'autant plus pertinentes que ma démarche d'intervention me plaçait en situation de juge et partie.

Pour contourner ces difficultés, j'ai élaboré ma proposition d'intervention en tentant d'introduire un tiers extérieur grâce à un **comité de pilotage** et des entretiens à l'extérieur

de la structure. Le comité de pilotage avait également pour but d'impliquer la directrice dans le dispositif, et d'établir une collaboration avec elle selon une démarche participative (LUCAS, 1992). En outre, le planning proposé formalisait des **temps de travail dédiés** à la mise en place du dispositif « *Compétences Clés* », afin de créer une temporalité d'intervention indépendante du cadre de travail habituel.

Par ailleurs, j'ai présenté à la directrice la proposition d'intervention comme une obligation liée au Master DCIO. Cette démarche avait deux objectifs : lui faire comprendre l'importance de cette proposition pour l'obtention de mon diplôme, et lui montrer que ma démarche était solidement étayée par le CNAM. Ce faisant, j'ai institué le CNAM comme faisant partie du **système intervenant**.

Finalement, ces démarches ont avorté avec la non prise en compte de ma proposition d'intervention. Cependant, j'ai tout de même utilisé le **CNAM** comme tiers externe, d'une part grâce aux cours et aux enseignants du Master, d'autre part grâce à mes collègues de promotion. En effet, tout comme dans le cas d'un groupe de diagnostic, « *le moniteur peut arriver à élucider seul les fantasmes des membres [...] mais il est plus sûr que lui soit adjoind un observateur non participant avec lequel il peut dialoguer entre les séances ; la référence à un tiers aide le moniteur de groupe à se dégager des difficultés* » (ANZIEU, 1999).

Le consultant doit « *être particulièrement attentif à la détermination du dispositif et à l'institution de frontières délimitant le dedans et le dehors, car il existe un risque effectif de clôture et d'enfermement de l'analyse dans un groupe fusionnel intégré au dispositif même de l'intervention* » (ROUCHY, 1998). Afin de prendre du recul sur ces phénomènes de groupe et ces transferts, j'ai tenu un « **journal de bord** », en plus du cahier de notes officiel sur les réunions. J'y ai régulièrement noté et daté les événements marquants liés au chantier ou à l'association, comme les informations obtenues de manière informelle, les discussions, les conflits. Dans un premier temps, ce journal de bord m'a permis de prendre conscience et d'accepter mes émotions et de verbaliser mes réflexions, mes difficultés et mes incompréhensions. Dans un deuxième temps, il m'a permis de commencer à élaborer ma réflexion en mettant les éléments en perspective entre eux et avec le contexte institutionnel et relationnel. Enfin, ce journal a été un précieux pense-bête pour la rédaction de ce mémoire.

**Si les fondements de ma posture sont anciens, ils ont été consolidés par l'exercice du métier de formatrice. Bien que fortement ancrés, leur application s'est heurtée à mes enjeux personnels de reconnaissance, renforcés par une position d'intervenante interne.**

**Ma position et le dispositif de l'intervention ont été à l'origine d'une partie des freins rencontrés lors de mon chantier ; cependant, il est également nécessaire d'examiner les entraves liées au cadre institutionnel de l'association.**

## SECONDE PARTIE : LE TRAVAIL EMPECHE

Si l'on retrouve dans ce chantier certaines étapes spécifiques d'une intervention, celle-ci n'a pas pu être conduite à son terme « *dans les règles de l'art* » d'une part faute de bases suffisantes, d'autre part en raison du contexte. Les premières difficultés étaient inhérentes au décalage entre le début du dispositif « *Compétences Clés* » et les acquis théoriques apportés par le CNAM. En outre, ma position d'intervenante interne et ma recherche de reconnaissance ont limité ma liberté d'action et de parole.

Cependant, à l'intérieur du rôle d'experte auquel ma hiérarchie et mes collègues ont cherché à me cantonner, ma posture d'intervenante m'a permis d'obtenir des résultats peu envisageables dans une posture d'experte.

Afin de comprendre les mécanismes qui ont rendu l'intervention et la mise en place du changement presque impossible, une double analyse est nécessaire, reposant sur (CROZIER & FRIEDBERG, 1977) :

- un « *raisonnement systémique* » qui permet d'explicitier la dimension contingente du système sur l'individu, en analysant les contraintes de l'environnement. Dans ce cas, « *on cherche quel ensemble de cohérence et de finalités hiérarchisées tend à s'imposer à l'acteur à travers le résultat des jeux auxquels il doit jouer* ».
- un « *raisonnement stratégique* » qui, à travers l'étude des enjeux, des démarches et des postures des acteurs, permet de découvrir le système. Dans ce cas, « *on cherche quel calcul chaque acteur peut faire de son intérêt dans la négociation qu'il doit mener avec ses partenaires* ».

L'objectif n'est pas de pointer les « *coupables* », les « *vices* » ou les « *dysfonctionnements* », mais de réaliser un « *diagnostic du système* ».

## V. CADRE INSTITUTIONNEL

### 1. Les politiques publiques

- **Définition**

Les politiques publiques désignent « *l'action menée par une autorité publique (seule ou en partenariat) afin de traiter une situation perçue comme posant un problème* » (LASCOUMES & LE GALES, 2007). Elles contribuent aux changements sociaux et permettent de compenser les inégalités en répartissant les ressources. Ce sont des « *structures normatives qui cadrent les actions des acteurs individuels, collectifs et des organisations* ».

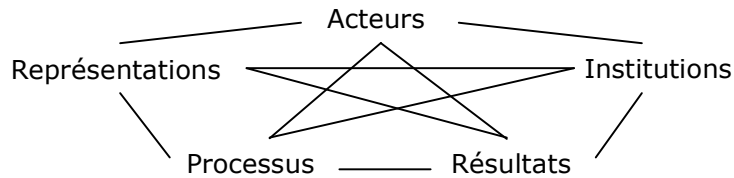
A l'heure actuelle, les relations entre l'Etat français et la société semblent plutôt suivre un modèle étatiste, avec (LASCOUMES & LE GALES, 2007) :

- un Etat dirigiste, organisateur des intérêts ;
- des répertoires d'action dominants de type confrontation et mobilisation sociale ou collusion et clientélisme ;
- des ressources disponibles dépendant de la capacité de mobilisation, du relais des médias ou des réseaux d'anciens ;
- des politiques publiques typiques de type distributives dirigistes, suivant des politiques d'allocation des ressources ou se basant sur des marchés publics.

De manière générale, les politiques publiques sont plutôt stables. En effet, « *une grande partie des politiques publiques n'est que la prolongation, parfois sous des formes légèrement accentuées ou modifiées, de l'existant [...] produit d'une longue sédimentation historique* » (LASCOUMES & LE GALES, 2007). Cependant, elles peuvent connaître des phases importantes de modifications, qui concernent rarement les principes généraux, plus fréquemment les modes d'action et très souvent les outils utilisés. La principale difficulté n'est pas tant l'application des politiques publiques, mais la mise en cohérence des outils. Dans le cas des « *Compétences Clés* », le changement concernait surtout le mode d'action et les outils.

On peut penser que l'« *effet de ciseau* », lié à la combinaison de la diminution des ressources publiques et de l'augmentation des besoins (HOARAU & LAVILLE, 2008), est un des moteurs de la modification des politiques sociales actuelles. Il oblige à « *faire plus et mieux avec moins* » (DE GAULEJAC, 2005), et explique notamment « *la privatisation d'une large partie de l'économie et d'un grand nombre de services, l'introduction de mécanismes de concurrence pour la fourniture de services, ou la séparation entre acheteur, producteur et utilisateur de services, des indicateurs de performance mesurée en termes de coût* » (LASCOUMES & LE GALES, 2007). L'appel d'offre « *pour l'accès aux Compétences Clés* » était représentatif de ces nouvelles orientations, destinées à augmenter l'efficacité des politiques publiques grâce à un renforcement de la régulation par l'Etat.

L'étude des politiques publiques repose généralement sur l'analyse des acteurs, des institutions et des représentations collectives, mais aussi des processus et des résultats, ainsi que des interactions entre tous ces éléments (Figure 11).



**Figure 11 : Modèle d'analyse pour l'étude de l'action publique (d'après LASCOUMES & LE GALES, 2007)**

Ainsi, nous essaierons de comprendre le fonctionnement et les enjeux des différents acteurs impliqués dans la politique des « *Compétences Clés* », les représentations sous-jacentes, ainsi que l'impact des procédures. S'il est aujourd'hui difficile de donner un aperçu général des résultats de cette politique, on ne peut que constater l'échec relatif du dispositif dans le département du Val-de-Marne. La politique ayant bien été mise en œuvre, l'échec de ce dispositif ne peut être imputé à l'ineffectivité de la politique publique. Cependant, il reste à savoir s'il est plutôt lié à l'inefficacité (résultats insuffisants malgré les moyens) ou à l'inefficience (coûts élevés par rapports aux résultats obtenus) de la politique mise en œuvre (LASCOUMES & LE GALES, 2007).

- **Secteur de la formation**

« *Le domaine où l'inefficience est reconnue comme étant la plus chronique est celui des aides à l'emploi et à la formation* » (LASCOUMES & LE GALES, 2007) : les dispositifs sont nombreux mais peu coordonnés, les mesures empilées sans évaluation préalable, et les résultats obtenus ne sont pas à la hauteur des attentes. Dans de nombreuses entreprises, « *on se contente de refaire ce qui a déjà été fait ailleurs et on "adapte surtout la forme sans vraiment toucher au fond. On conviendra qu'à l'heure des compétences, il est étonnant de constater que l'on se forme comme si tout savoir était utilisable n'importe où. Finalement, le secteur de la formation est resté ancré dans un modèle scolaire où d'un côté on doit acquérir des savoirs universels et de l'autre, plus tard, les appliquer dans un environnement concret* » (ENLART, 2008).

Prenant le relais des politiques publiques, « *le marché de la formation* » est apparu dans les années 70 (JOBERT, 1987), devenant un « *secteur de production parmi d'autres* » (ROUCHY, 1976). La formation devient « *une pratique de gestion* » servant à réguler les relations entre les individus et les organisations à travers la modification « *les compétences, des connaissances, des comportements, des déterminants socioculturels ou de l'injustice sociale* » (ENLART, 2008). Dans les années 2000, « *l'apprentissage devient un concept économique* », dont le « *coût est de plus en plus soigneusement évalué par les gestionnaires* » (CARRE, 2008).

L'organisation de ce secteur devient de plus en plus hiérarchisée, entraînant une « *séparation entre ceux qui pensent et ceux qui exécutent, la prolétarisation de la formation, et la naissance d'une strate de plus en plus importante de travailleurs formateurs, véritables OS de la formation, dépossédés des décisions concernant leurs propres actions* ». (ROUCHY, 1976)

## 2. Influences transnationales

Aujourd'hui, on constate une « *prolifération des sources d'influence dépassant le cadre national* », comme l'UE<sup>10</sup>, la mondialisation, etc. (LASCOUMES & LE GALES, 2007). Leurs effets déstabilisent ainsi les politiques publiques et les interactions entre les acteurs sur lesquelles elles s'appuient. On constate une « *recomposition des échelles spatiales qui accentue la fragmentation des organisations gouvernementales* », notamment liée aux politiques européennes. Bien qu'elles s'appuient sur des modèles nationaux et régionaux, elles introduisent également des innovations. Au final, depuis 50 ans, les politiques européennes sont intégrées par les Etats membres au prix de « *processus de transfert, d'adaptation, de conflits dynamiques qui produisent de nouvelles règles structurant un espace original d'action publique* » (LASCOUMES & LE GALES, 2007).

### • **Politiques sociales de l'Union Européenne**

Le **Conseil européen de Lisbonne** (ConseilUnionEuropéenne, 2000) a posé les bases des politiques sociales européennes afin de répondre aux défis majeurs de l'Europe que sont la mondialisation, le vieillissement de la population et la transition vers une nouvelle économie fondée sur la connaissance. Si cette nouvelle économie offrait d'importantes perspectives de développement économique, elle présentait également le risque d'augmenter l'exclusion.

Ce Conseil a donné lieu à la « *Stratégie de Lisbonne* », qui visait à faire de l'UE « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* ». L'objectif était d'améliorer la compétitivité et le dynamisme de l'UE en mettant en place une économie de la connaissance et en luttant contre l'exclusion sociale. Ce projet nécessitait d'améliorer l'employabilité des travailleurs européens en investissant dans l'éducation et la formation tout au long de la vie et en adaptant les formations au marché de l'emploi.

Le premier volet de cette stratégie était économique. Il avait pour but de préparer la transition vers une économie compétitive, dynamique et fondée sur la connaissance. Le second volet de cette stratégie était social. L'objectif était de moderniser le modèle social européen en améliorant l'employabilité des travailleurs européens, en diminuant les inégalités et en luttant contre l'exclusion sociale. Les États membres étaient ainsi invités à mettre en place une politique active pour l'emploi et à investir dans l'éducation et la formation tout au long de la vie.

---

<sup>10</sup> UE : Union Européenne

Les publics ciblés par cette stratégie étaient notamment « *les jeunes, les adultes sans emploi et les travailleurs dont les compétences risquent d'être dépassées* » ou les groupes minoritaires. Les moyens envisagés passaient par des centres d'apprentissage locaux et la promotion de nouvelles compétences de base, en particulier dans les technologies de l'information. L'objectif était d'améliorer la capacité d'insertion professionnelle et de réduire le déficit de qualification des publics cibles, grâce aux « *efforts des individus mêmes qui assument la responsabilité finale de leur propre apprentissage [...]. Au sein des sociétés de la connaissance, le rôle principal revient aux individus eux-mêmes* » (ConseilUnionEuropéenne, 2000, d'après CARRE, 2008).

Pour ce faire, le Conseil européen a invité les Etats membres à « *accroître chaque année substantiellement l'investissement par habitant dans les ressources humaines* ». L'UE se voulait le catalyseur de ces politiques, le financement reposant principalement sur le secteur privé et les partenariats entre les secteurs publics et privés.

Ce projet reprend une vision ancienne de la formation, dont l'enjeu principal était l'employabilité des individus, dans un contexte de chômage et de marché de l'emploi concurrentiel (LASCOURMES & LE GALES, 2007). Ainsi, dans les années 70 déjà, le but de la formation était de « *prendre en charge l'éducation du citoyen, à la suite de la scolarité, tout au long de son existence* », notamment pour accompagner son évolution professionnelle et « *éviter l'apparition de désordres individuels et collectifs* ». Il s'agissait alors de « *rendre l'individu conforme aux fonctions que l'on souhaite lui voir assurer, ou qu'il souhaite assumer* » (ROUCHY, 1976).

Au cours des années qui ont suivi le Conseil européen de Lisbonne, les politiques sociales ont été précisées et rendues plus opérationnelles. Le **Conseil européen de Stockholm** (ConseilUnionEuropéenne, 2001) rappelait l'objectif de la Stratégie de Lisbonne, en s'appuyant sur un contexte économique favorable et des perspectives encourageantes. Il a souligné « *le principe selon lequel réforme économique, emploi et politique sociale se renforcent mutuellement* » et a rappelé le défi démographique à venir, à savoir que « *le nombre de personnes retraitées va augmenter rapidement, tandis que la proportion de la population en âge de travailler commencera à diminuer d'ici à 2010.* » Le Conseil a alors fixé des objectifs concrets en termes d'emploi, en rappelant notamment l'importance des politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie. Elles devaient permettre d'améliorer les aptitudes fondamentales, en particulier la maîtrise de l'informatique, d'assurer un enseignement général solide et de conférer une plus grande capacité d'adaptation à la main d'œuvre.

Le **Conseil européen de Barcelone** (ConseilUnionEuropéenne, 2002) avait pour but de faire le bilan des deux années écoulées depuis le Conseil européen de Lisbonne. Ce Conseil a rappelé son attachement à relever le « *taux d'emploi en encourageant l'aptitude à l'emploi [...] il convient, en particulier, de mettre l'accent sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, sur la qualité du travail et sur l'égalité entre hommes et femmes.* ». L'objectif était notamment de développer l'esprit d'entreprise et les qualifications en matière de TIC<sup>11</sup>, en particulier pour les publics cibles cités dans les Conseils de Lisbonne et de Barcelone. Le

---

<sup>11</sup> TIC : Technologies de l'Information et des Communications



calendrier de la Stratégie de Lisbonne a été rappelé, avec une évaluation des progrès prévue en 2006 et la réalisation des objectifs en 2010.

Le Conseil « *Éducation* » a proposé le programme de travail « *Éducation et formation 2010* », portant sur les objectifs suivants :

- accroître la qualité des systèmes d'éducation et de formation ;
- faciliter l'accès de tous à l'éducation et à la formation ;
- ouvrir l'éducation et la formation sur le monde.

La **Communication de la Commission du 21 novembre 2001** (Commission Européenne, 2001) proposait la « *réalisation d'un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie* ». Elle présentait des objectifs concrets « *visant, d'une part, à responsabiliser les citoyens de manière à ce qu'ils puissent passer librement d'un environnement d'apprentissage, d'un emploi, d'une région ou d'un pays à un autre afin d'utiliser au mieux leurs connaissances et leurs compétences et, d'autre part, à permettre à l'Union européenne et aux pays candidats d'atteindre leurs objectifs en termes de prospérité, d'inclusion, de tolérance et de démocratie* ». Les objectifs étaient notamment de favoriser l'accès de tous à l'éducation et à l'apprentissage, quel que soit l'âge, la situation ou la localisation géographique. Tout en mettant l'apprenant au cœur du processus, les stratégies devaient favoriser les pédagogies novatrices, l'investissement et les partenariats entre le secteur public, les centres d'apprentissage et les acteurs de la société civile. On trouve dans cette communication une première description des compétences de bases, qui comprennent « *les aptitudes fondamentales que sont la lecture, l'écriture et le calcul, ainsi que la capacité "d'apprendre à apprendre" et [...] les compétences en technologies de l'information, les langues étrangères, la culture technologique, l'esprit d'entreprise et les aptitudes sociales* ».

Enfin les **Conclusions du Conseil sur les niveaux de référence des performances moyennes européennes en matière d'enseignement et de formation** (Conseil Union Européenne, 2003) ont proposé des objectifs concrets, notamment en ce qui concerne la maîtrise des compétences de base ou les taux de participation à l'éducation et la formation tout au long de la vie de la population adulte en âge de travailler.

Par la suite, des bilans ont été réalisés pour évaluer l'avancement de la mise en œuvre de la Stratégie de Lisbonne. Ainsi, les **Conseils européens de Bruxelles de mars** (Parlement Européen, 2003) **et de décembre 2003** (Conseil Union Européenne, 2003) avaient pour principal objectif de faire un premier bilan de la mise en œuvre de la Stratégie de Lisbonne. Ils ont mis en évidence l'écart entre ces objectifs et les mesures concrètes, et insistaient sur la nécessité d'accélérer les réformes pour l'emploi en satisfaisant « *aux quatre exigences essentielles suivantes* :

- *accroître la capacité d'adaptation des travailleurs et des entreprises ;*
- *attirer davantage de personnes sur le marché du travail ;*
- *investir d'une manière toujours plus efficace dans le capital humain ;*
- *assurer une mise en œuvre effective des réformes en améliorant la gouvernance.* »

La Stratégie de Lisbonne a été clarifiée, tant en termes d'objectifs que de moyens, dans la **Communication au Conseil européen de printemps de février 2005** (Conseil Union Européenne, 2005). Le constat renouvelé du retard dans la mise en œuvre de la stratégie de Lisbonne a amené le Conseil à recentrer la stratégie sur trois axes :

- la meilleure attractivité de l'Europe pour les investisseurs et les travailleurs ;
- la connaissance et l'innovation comme moteurs de la croissance européenne ;
- des politiques permettant aux entreprises de créer plus d'emplois de meilleure qualité.

Pour atteindre ces objectifs, l'UE se proposait de jouer « *un rôle central consistant à proposer des politiques et veiller à leur application* » et de soutenir les Etats membres en « *fixant des repères, octroyant des aides financières, promouvant un dialogue social ou en déterminant les meilleures pratiques* ». Elle prévoyait de contrôler les résultats de la Stratégie en s'assurant que les Etats membres établiraient des programmes nationaux prévoyant « *des mesures concrètes, assorties d'un calendrier d'exécution et d'indicateurs de progrès* ». Cette communication rappelait également que la création d'emplois plus nombreux et de meilleure qualité passait par une meilleure capacité d'adaptation des travailleurs et des entreprises, notamment grâce aux programmes d'éducation et de formation tout au long de la vie. Si la nécessaire réforme des systèmes d'éducation et de formation relevait de la responsabilité des Etats membres, l'UE souhaitait contribuer à ce processus.

- **Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie**

### **Contexte et objectifs**

Dans cette recommandation (Parlement Européen, 2006 – Annexe 1), l'UE se proposait de relever des défis tels que la désindustrialisation au profit de pays émergents ou le vieillissement de sa population. Pour cela, elle souhaitait développer une société de la connaissance en investissant dans le capital humain, notamment à travers l'éducation et la formation tout au long de la vie.

De manière générale, les objectifs de cette recommandation étaient de développer le potentiel d'adaptation des citoyens aux changements, de favoriser l'insertion professionnelle, de limiter les sorties précoces du système éducatif, et de réduire les écarts entre le niveau de formation de la main d'œuvre et le niveau requis par les employeurs. La recommandation invitait également les entreprises à s'adapter aux changements, à devenir des organisations apprenantes et à mettre en place des outils de gestion des compétences de leurs employés. Cette directive européenne reflétait ainsi un « *contexte de tensions économiques et d'injonction permanente au développement des compétences* » (CARRE, 2008).

La Stratégie de Lisbonne, qui devait être opérationnelle en 2010, et le programme de travail éducation et formation 2010, ont permis de définir concrètement certains de ces objectifs. Cependant, les évaluations de mi-parcours ont montré des retards dans l'atteinte de ces objectifs. Pour favoriser leur réalisation, l'UE s'est alors proposé de mettre en place des stratégies communes aux Etats membres basées sur le socle commun de compétences (à destination des jeunes) et sur le cadre de référence européen commun pour les « **Compétences Clés** ». Elle s'est donné pour mission de favoriser les réformes nationales et de renforcer la coopération. Enfin, la recommandation a souligné l'importance de la collaboration avec les partenaires sociaux et la nécessité de cohésion entre les politiques d'éducation et de formation, les politiques sociales, les politiques de l'emploi, les politiques culturelles, etc.

## Public cible

Tous les citoyens européens devaient pouvoir accéder au développement et à l'actualisation des compétences clés. Cependant, les personnes fragiles étaient particulièrement ciblées : chômeurs (en particulier de longue durée), personnes inactives ou de retour sur le marché du travail après une longue interruption, personnes avec faibles connaissances de base (lecture/écriture), jeunes sortis prématurément du système scolaire, personnes âgées, personnes en situation de handicap ou migrants. Par ailleurs, les compétences clés devaient permettre de préparer les jeunes à la vie d'adulte et favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes.

## Outils et moyens

Les compétences étaient définies comme « *un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte* ». La recommandation définissait de nouvelles compétences de base, qui devaient pouvoir être acquises et consolidées tout au long de la vie, « *depuis la période préscolaire jusqu'après l'âge de la retraite* ».

Les huit compétences clés étaient présentées en détail dans l'annexe de la recommandation :

1. communication dans la langue maternelle
2. communication en langues étrangères
3. compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies
4. compétence numérique
5. apprendre à apprendre
6. compétences sociales et civiques
7. esprit d'initiative et d'entreprise
8. sensibilité et expression culturelles

Chaque compétence clé y était décrite grâce à une définition spécifique et aux connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondantes. Elles étaient considérées comme ayant toutes le même niveau d'importance et interconnectées entre elles. « *Il s'agit de développer, au delà des compétences cognitives et/ou psychomotrices liées à l'emploi, des attitudes nouvelles de mobilisation personnelle, d'autonomie dans le travail, de prise d'initiative, voire de risques* » (CARRE, 2008).

Pour permettre la mise en œuvre de ce cadre de référence, l'accent était mis sur l'importance de disposer des infrastructures appropriées pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, comprenant des enseignants et des formateurs, des procédures de validation et d'évaluation, et dispositifs adaptés aux adultes. Par ailleurs, la recommandation a souligné la nécessité de bien identifier les besoins en compétences.

### 3. Territorialisation et morcellement des politiques nationales

Si les politiques publiques définissent les grandes lignes de l'action publique, sa mise en œuvre relève du pouvoir discrétionnaire conféré aux administrations et aux collectivités locales. En effet, on a assisté ces dernières années à une « *mutation des politiques publiques qui ont promu, notamment, une territorialisation de l'action publique* » qui « *contribue à la reconnaissance de l'action de proximité développée par les associations* » (HAERINGER & SPONEM, 2008).

En raison du flou des projets gouvernementaux, le pouvoir discrétionnaire est amené à interpréter les politiques publiques, en définissant ses propres priorités. Ainsi, « *le principal (la puissance publique) est confronté aux stratégies autonomes de ses agents (les administrations et collectivités locales) et de leur capacité à investir de façon décisive les délégations qui leur sont faites et à développer des pouvoirs discrétionnaires. L'espace d'appropriation des acteurs de la mise en œuvre est vaste, souvent peu structuré et laissant libre cours aux jeux de pouvoirs organisationnels internes* » (LASCOUMES & LE GALES, 2007). Ces acteurs sont notamment influencés par les enjeux locaux et les organisations partenaires, et sont pris dans des « *boucles étranges et hiérarchies enchevêtrées* », constituées d'une « *combinaison complexe de compétences entre les niveaux (national, régional, local, souvent européen), croisée avec l'empilement des rôles (instructeur, décideur, financeur, exécutif)* » (LASCOUMES & LE GALES, 2007). La mise en œuvre des politiques publiques relève donc de processus complexes, et dépendent autant de grands projets et de cadres normatifs que d'habitudes et d'enjeux locaux.

Ainsi, la politique des « *Compétences Clés* », initiée par l'UE en 2006 de manière relativement théorique (Parlement Européen, 2006), a été traduite en droit français en 2008 (DGEFP, 2008) par la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle, placée sous l'autorité du ministre du travail et de l'emploi. Cette courte circulaire illustre la faible opérationnalité des politiques publiques, et laisse une large marge de manœuvre aux DRTEFP chargées de l'application de cette politique. En outre, elle témoigne d'une « *vision de l'action publique routinière et stabilisée* » (LASCOUMES & LE GALES, 2007), dont la transformation est induite par une obligation extérieure : celle de l'union européenne.

Il a encore fallu attendre plus d'un an pour que la DRTEFP d'Ile-de-France émette son appel d'offre pour l'accès aux compétences clés pour favoriser l'insertion professionnelle (Préfecture Région Île-de-France, 2009).

- **Circulaire DGEFP n° 2008/01 du 3 janvier 2008 relative à la politique d'intervention du ministère chargé de l'emploi en faveur de l'accès aux compétences clés des personnes en insertion professionnelle**

#### **Contexte et objectifs**

Cette circulaire (DGEFP, 2008) a utilisé le cadre de référence européen des compétences clés pour « *définir les orientations générales de la politique du Ministère de l'économie, des finances et de l'emploi en faveur de l'accès aux compétences clés pour une insertion durable dans l'emploi. [...] L'action du ministère est recentrée sur les personnes dont le projet*

*d'activité professionnelle rend nécessaire la maîtrise de ces compétences* ». Ainsi, les bénéficiaires ne peuvent plus être orientés dans les dispositifs « *compétences clés* » que dans le cadre d'un projet d'insertion professionnelle ou de maintien dans l'emploi, ce que laissait entendre le titre de cette circulaire. Cette circulaire s'est donc écartée de la Stratégie de Lisbonne, qui prenait également en compte des objectifs d'épanouissement personnel ou de cohésion sociale.

Concrètement, « *le projet professionnel de la personne pourra être l'accès à une formation pré-qualifiante, l'accès à une formation qualifiante, la réussite à un concours professionnel de niveau V, ou l'accès à l'emploi durable* ».

### **Public cible**

La circulaire a recentré les publics cibles vers les personnes ne possédant pas le socle commun de connaissances, c'est-à-dire en situation d'illettrisme ou avec un niveau infra V. Les bénéficiaires prioritaires sont les demandeurs d'emploi, les jeunes sortis du système scolaire sans diplôme et les salariés en contrats aidés.

Certains publics ont été explicitement exclus, en contradiction avec la recommandation européenne. C'est le cas des migrants, relevant de formations du type FLE ou alphabétisation. C'est aussi le cas des salariés relevant du régime général, à moins qu'ils ne bénéficient de financements provenant des branches professionnelles et des OPCA<sup>12</sup>, qu'ils soient dans un dispositif de sécurisation des parcours, ou qu'ils soient inscrits dans des actions innovantes ou expérimentales comme la VAE<sup>13</sup>, la GPEC<sup>14</sup>, etc.

### **Outils et moyens**

Les bénéficiaires devaient être intégrés dans le dispositif d'accès aux compétences clés grâce à une prescription émanant « *des conseillers des agences locales pour l'emploi (ou de leurs sous-traitants dans le cadre d'un accompagnement au projet) et de leurs co-traitants, des missions locales ou des structures chargées d'accompagner les personnes en vue d'une insertion dans l'emploi* ». Ce programme devait être opérationnel au 1<sup>er</sup> janvier 2009.

Les compétences visées ont été réduites à cinq parmi les huit du cadre de référence européen :

- communication en français ;
- culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies ;
- culture numérique ;
- apprendre à apprendre ;
- communication en langue étrangère.

---

<sup>12</sup> OPCA : Organisme Paritaire Collecteur Agréé

<sup>13</sup> VAE : Validation des Acquis de l'Expérience

<sup>14</sup> GPEC : Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences

Les compétences n°6 à 8 (compétences sociales et civiques, esprit d'initiative et d'entreprise, sensibilité et expression culturelles) ont ainsi clairement été exclues de ce dispositif.

Cette circulaire a précisé des modalités de formation rappelant les caractéristiques particulières des APP comme l'accueil des publics en entrées et sorties permanentes, la personnalisation et l'individualisation de la formation. Cet élément confirme le fait que « *les politiques publiques ne meurent jamais, ou presque. Toute nouvelle politique publique s'avère le plus souvent un réassemblage d'éléments préexistants. [...] Les politiques publiques sont un peu comme des millefeuilles où sont sédimentés des instruments, des contenus, des idées, des acteurs, des moyens et des organisations susceptibles d'être réagencés* » (LASCOUMES & LE GALES, 2007).

En outre, la circulaire préconisait « *l'utilisation de supports de formation contextualisés, adaptés au projet de la personne* ». Le programme devait pouvoir être accompagné par une animation permettant « *d'assurer la cohésion et l'homogénéité des pratiques, d'animer des réunions d'échanges de pratique, de participer avec les organismes retenus à la rédaction d'une charte globale du programme* ». Il était également prévu un pilotage régional du programme.

Enfin, reprenant les propositions de la recommandation européenne, le dispositif devait couvrir l'ensemble du territoire, et des actions de sensibilisation au dispositif devaient être menées auprès des différents acteurs.

Ce programme devait faire l'objet d'une contractualisation entre les différents partenaires, et s'articuler avec d'autres dispositifs comme ceux de lutte contre l'illettrisme. Concrètement, les procédures de subvention, en vigueur jusqu'alors, ont été limitées à un petit nombre de cas particuliers. « *La mise en œuvre de l'offre permanente d'accès aux compétences clés relèvera de la procédure de l'achat de prestation* », conformément au code des marchés publics. Les modalités de conventionnement ont été précisées, avec la possibilité de financer la formation à l'heure stagiaire ou à l'heure groupe.

- **Appel d'offre pour l'accès aux compétences clés pour favoriser l'insertion professionnelle - Marché 2009-2010**

### **Contexte et objectifs**

Cet appel d'offre lancé par la DRTEFP d'Ile-de-France (PréfectureRégionÎle-de-France, 2009 – Annexe 2) a partiellement repris le contexte de la directive européenne, en soulignant l'écart entre le niveau de qualification de la main d'œuvre européenne et les besoins des employeurs en 2010. Il a également rappelé les chiffres de l'illettrisme en France et a donné des précisions sur la situation en Ile-de-France.

Cet appel d'offre a explicitement fait référence à la directive européenne en reprenant la définition des compétences clés et en les énumérant. Cependant, en reprenant une phrase de la circulaire française en faveur de l'accès aux compétences clés des personnes en insertion professionnelle, il a rajouté à la notion de compétence clés celle des savoirs de

base. En outre, il s'est uniquement placé dans le cadre de l'accès ou du maintien dans l'emploi : « *La maîtrise des savoirs de base et l'acquisition des compétences clés constituent donc un enjeu majeur en termes de sécurisation des parcours professionnels, d'insertion ou de maintien dans l'emploi et d'accès à une formation qualifiante* ».

Ainsi, les bénéficiaires devaient s'inscrire dans un projet professionnel tel que « *l'accès à une formation qualifiante, la réussite à un concours professionnel de niveau V, ou l'accès à l'emploi durable* ».

### **Public cible**

Les bénéficiaires de cet appel d'offre « *sont prioritairement et majoritairement les personnes de premiers niveaux de qualification (niveau 5 et infra) ne maîtrisant pas le socle des compétences clés et souhaitant concrétiser un projet professionnel dans l'emploi* ». Ainsi, ce dispositif de formation s'adressait :

- aux demandeurs d'emploi de plus de 26 ans sans diplôme ou de faible niveau de qualification (notamment les demandeurs d'emploi de longue durée) ;
- aux demandeurs d'emploi en situation de handicap ;
- aux jeunes sortis du système scolaire sans diplôme ;
- aux salariés en contrat aidé non marchand ou en contrat d'insertion.

Sauf exception, les salariés ne relevant pas d'un dispositif d'insertion ne pouvaient pas avoir accès à ce dispositif, leur formation relevant de la responsabilité de l'employeur. En outre, les personnes relevant de formations de type FLE ou alphabétisation devaient être réorientés vers des dispositifs dédiés. Néanmoins, l'appel d'offre a aussi précisé que les prestataires devaient respecter les règles de non discrimination dans la sélection des apprenants

### **Outils et moyens**

Cet appel d'offre concernait l'ensemble de la région Ile-de-France, et était subdivisé en neuf lots, correspondant aux huit départements de la région et à un lot spécifique pour les malentendants. Les réponses devant assurer une bonne couverture géographique, l'appel d'offre permettant une réponse sous forme de groupement solidaire. Dans ce cas, le groupement devait désigner un mandataire unique.

Le marché devait être attribué pour 12 mois, renouvelable une seule fois pour une durée maximale d'un an. Il a pris la forme de bons de commande successifs. La DRTEFP a constitué un comité de suivi régional, et les prestataires pouvaient être contrôlés en cours d'exécution du marché. Ainsi, les modalités de gestion administrative des apprenants et les livrables ont été décrits par l'appel d'offre.

L'objet de ce marché était le développement « *d'une offre de formation axée sur l'acquisition ou l'actualisation des compétences clés nécessaires devant permettre à tout individu porteur d'un projet professionnel, une intégration rapide et durable dans l'emploi* ». Les prestations attendues ont été décrites en détail. Elles comprenaient une phase d'accueil et de positionnement, ainsi qu'une phase d'évaluation en fin de parcours, financées de manière forfaitaire. L'action de formation à proprement parler était financée à l'heure stagiaire. Il

était également précisé que la présentation de l'offre de formation par les prestataires aux prescripteurs faisait partie intégrante des missions des prestataires.

Les bénéficiaires devaient être orientés par un prescripteur dans le cadre de l'élaboration de leur projet professionnel. Ces prescripteurs étaient des conseillers des pôles-emploi, des Cap emploi et des missions locales, mais aussi des Maisons de l'Emploi ou des centres de ressources illettrisme. La procédure prévoyait que le prescripteur adresse une fiche de liaison au prestataire, décrivant le projet professionnel du bénéficiaire et le parcours de formation envisagé.

A partir de la réception de la fiche de liaison, le prestataire avait quatre semaines pour réaliser la phase d'évaluation et de positionnement. Cette étape devait durer au minimum cinq heures, dont au moins trois en face-à-face avec le formateur référent. Cette phase permettait la négociation du contrat pédagogique et la remise du livret de formation au bénéficiaire.

L'objectif de la formation étant « *l'acquisition ou la remise à niveau en matière d'accès aux compétences clés* », cinq compétences clés ont été ciblées et décrites en détail :

- Communication en langue française
- Communication en langue anglaise
- Raisonnement et sciences
- Informatique
- Autoformation guidée

Les autres compétences clés décrites par la directive européenne devaient être travaillées de manière transversale à travers l'étude des compétences précédemment citées.

Les modalités de formation ont été décrites en détail, et étaient proches des usages des APP. L'entrée en formation devait intervenir dans les quatre semaines suivant l'envoi de la fiche de liaison par le prestataire, en entrées et sorties permanentes. Les groupes ne pouvaient comporter que 12 personnes au maximum, tous types de financements confondus. Le parcours de formation devait être individualisé et centré sur l'apprenant. Il prévoyait d'alterner des travaux collectifs et individuels, et de favoriser les interactions entre apprenants. Les durées minimum et maximum de formation ont également été précisées, avec des contraintes particulières sur l'anglais et l'informatique.

L'appel d'offre a aussi précisé des conditions particulières par rapport au matériel et aux locaux, comme l'existence d'un centre de ressources, l'accessibilité aux personnes handicapées ou la desserte par les transports en commun. Les rôles des formateurs, du formateur référent ou du personnel administratif ont également été décrits.

La dernière phase de la prestation consistait en une évaluation finale, qui devait faire l'objet d'un échange d'au moins une heure avec l'apprenant et être consignée dans son livret. Basée sur le même cadre de référence que lors du positionnement, elle devait donner lieu à



une attestation de formation précisant le nombre d'heures suivies et les compétences acquises.

- **Contexte institutionnel**

La mise en œuvre des « *Compétences Clés* » est intervenue dans un contexte institutionnel en mutation. Les **DIRECCTE**<sup>15</sup> ont été créées courant 2010. Ces services déconcentrés de l'Etat résultent de la fusion de huit organismes, dont les DRTEFP, les DDTEFP ou les Directions Régionales de la Concurrence, de la Consommation et de la Répression des Fraudes. Les DIRECCTE regroupent trois pôles : le pôle entreprises-emploi-économie, le pôle travail et le pôle concurrence. Chaque DIRECCTE comporte une unité territoriale par département.

L'Ile-de-France a été une des dernières régions à réaliser cette fusion. Ainsi l'appel de marché 2009-2010 pour l'accès aux « *Compétences Clés* » a été géré par l'ancien dispositif DRTEFP/DDTEFP. Au cours de cette période, certaines questions à la DRTEFP ou à la DDTEFP posées par l'association ou par d'autres membres du groupement ont parfois difficilement trouvé leur réponse, alors qu'elles concernaient des thématiques très opérationnelles. Par exemple, j'ai rapidement posé le problème des modalités de paiement de prestation en cas d'abandon de l'apprenant durant la phase d'accueil. Etant donné le délai de la réponse, il semble que cette possibilité n'ait pas été envisagée par le financeur. On peut donc s'interroger sur la préparation de cet appel d'offre et sur la projection des financeurs sur le terrain. L'ensemble des dysfonctionnements du dispositif a d'ailleurs conduit à ne pas renouveler le financement pour un an comme prévu initialement.

En outre, il s'est avéré que l'interlocutrice du groupement à la DDTEFP avait un contrat à durée déterminée de trois ans, qui a pris fin en janvier 2011. On peut dès lors s'interroger sur les moyens dont elle a disposé et qu'elle s'est donné pour mener à bien sa mission.

Le 1er janvier 2009, L'ANPE et l'Assedic ont fusionné afin de former une nouvelle structure : le **Pôle-emploi**. L'objectif initial était d'améliorer la prise en charge des demandeurs d'emploi, en leur proposant un interlocuteur unique chargé de son indemnisation et de son accompagnement vers l'emploi. Cette fusion s'inscrit dans une logique d'efficacité et de rentabilité du service public de l'emploi.

Le dispositif « *Compétences Clés* » a débuté plus d'un an après cette fusion, encore perçue comme source de difficultés tant pour les conseillers que pour les bénéficiaires. La charge des conseillers était si lourde qu'ils avaient des difficultés à assurer leur mission, allant parfois jusqu'à être violents avec leurs bénéficiaires. L'un des stagiaires reçus à l'association, en situation de handicap, s'est entendu dire par son conseiller Pôle-Emploi qu'il ne pouvait rien pour l'aider, étant donné que déjà il ne pouvait rien pour les gens normaux ! De nombreux bénéficiaires se sont également plaints d'avoir tardivement été orientés par leurs conseillers vers le dispositif « *Compétences Clés* », malgré leurs demandes répétées.

---

<sup>15</sup> DIRECCTE : Directions Régionales des Entreprises, de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi

Le **décalage entre la fin du dispositif APP et le début du dispositif « Compétences Clés »** a été assez long. Ainsi, les premières prescriptions ont tardé à venir. De plus, certains conseillers, pensant que les APP avaient disparu, ont perdu l'habitude d'envoyer des apprenants vers nous. En raison du retard lié à la transition entre les dispositifs, les personnes potentiellement intéressées par le dispositif « *Compétences Clés* » se sont accumulées, alors que le nombre de bénéficiaires sur le premier bon de commande était assez faible. Les délais d'attente pour entrer en formation ont donc été assez longs.

Par ailleurs, l'appel d'offre prévoyait que les prestataires étaient responsables de **l'information sur le dispositif auprès des prescripteurs**. De manière générale, les conseillers pôle-emploi ont été informés assez tardivement (parfois fin janvier) sur les nouvelles modalités de ce dispositif. En particulier, les réunions d'information à destination des prescripteurs de la zone correspondant à l'association ont eu lieu tardivement, après le mois de janvier. Ainsi, en raison du manque d'information, non seulement les prescripteurs ont tardé à envoyer des bénéficiaires dans le dispositif « *Compétences Clés* », mais en plus les prescriptions ne correspondaient pas toujours avec le dispositif. En effet, nous avons reçu beaucoup de personnes relevant de problématiques FLE, avec un niveau d'études égal ou supérieur au niveau VI, ou sans projet professionnel réaliste ou bien défini. En revanche, les prestataires du marché n'ont dans l'ensemble pas reçu plus de public relevant d'une problématique d'illettrisme, pourtant prioritaire dans ce dispositif.

Enfin, le dispositif demandait aux conseillers de faire des **préconisations de parcours** de formation sur la fiche de liaison (Annexe 9). Or, cette démarche nécessite une compétence de formateur qu'ils n'ont pas forcément. Cette prescription pouvait bien sûr être rectifiée par le formateur référent, qui devait souvent rajouter des compétences dans ses préconisations. Cependant, la prescription pouvait parfois poser problème au bénéficiaire. En effet, certains refusaient l'expertise du formateur et exigeaient de ne travailler que les compétences proposées par le conseiller pôle-emploi. En outre, j'ai parfois pu observer un décalage entre le projet professionnel consigné dans la fiche de liaison, et celui avancé par le bénéficiaire lors de l'entretien d'accueil.

#### 4. De la Stratégie de Lisbonne à l'appel d'offre de la DRTEFP

En se plaçant dans un monde en évolution, la Stratégie de Lisbonne cherchait à mettre en évidence la nécessité de l'actualisation du savoir de chacun, l'objectif étant que chacun puisse se comporter de manière rationnelle dans un monde réel. Or le réel « *échappe à toute définition* », rendant impossibles les objectifs d'adaptation au réel quotidien (ENRIQUEZ, 1976). En outre, « *il est impossible de distribuer l'ensemble du savoir à tout le monde, mais seulement celui qui est utile est rentable pour celui qui le distribue* », ce qui préfigure l'évolution de la directive européenne dans sa version en droit français.

Cette politique des « *Compétences Clés* » reflète parfaitement la tendance actuelle à la « *prescriptophrénie galopante, maladie de la prescription qui consiste à traduire les compétences, les fonctions et les activités dans des grilles* », et ce malgré « *la distance entre les experts qui conçoivent ces outils et les agents qui sont chargés de leur mise en oeuvre* » (DE GAULEJAC, 2005).

Si l'on compare la directive européenne, la circulaire française et l'appel d'offre, on peut noter des différences notables, certaines découlant directement de la tentative d'application de la politique européenne, d'autres relevant plus du fonctionnement de l'Etat et des administrations françaises.

En premier lieu, la directive européenne transforme la logique traditionnelle de « *formation conjoncturelle administrée par autrui* » à une logique « *d'apprentissage par soi-même tout au long de la vie* » (CARRE, 2008) ; « *il ne s'agit plus d'apporter le savoir aux acteurs, mais de donner aux sujets les moyens d'aller le chercher : autonomie, initiative, apprentissage prennent la place de l'enseignement et de la formation* ».

Cependant, dans les transcriptions en droit français de la directive européenne, l'expression « *"formation tout au long de la vie" est une traduction filtrée sur le plan idéologique. La notion originelle de "life long learning" veut bien dire apprendre tout au long de la vie* » (CARRE, 2008), remettant ainsi les bénéficiaires dans une passivité allant à l'encontre de l'objectif européen d'autonomisation et de responsabilisation des citoyens dans leur démarche d'apprentissage.

D'autre part, les **objectifs** de la circulaire et de l'appel d'offre ont été réduits : l'accès au dispositif « *Compétences Clés* » ne pouvait s'inscrire que dans le cadre d'un projet professionnel. La directive européenne, quant à elle, proposait des objectifs plus larges tels que l'épanouissement personnel, la cohésion sociale ou le développement de l'esprit d'entreprise. Ainsi, la transcription en droit français a pris les mêmes orientations que la formation en entreprises des années 80, en privilégiant des enjeux économiques plus que de développement personnel (JOBERT, 1987). Il est clair que l'Etat a investi plus qu'il n'a cherché à favoriser la promotion individuelle, entrant en contradiction avec le désir de développement des bénéficiaires.

Par ailleurs, la transcription en droit français et l'appel d'offre ont restreint les **publics** cibles. En effet, les bénéficiaires du dispositif étaient limités aux demandeurs d'emplois de bas niveau de qualification ou handicapés, aux jeunes sans diplômes ou aux salariés bénéficiant de contrats aidés. En excluant explicitement les personnes relevant de formations de type FLE ou alphabétisation, les personnes ne s'inscrivant pas dans un projet professionnel ou les salariés, l'appel d'offre a exclu les migrants, les personnes âgées ou les travailleurs dont les emplois sont menacés, qui étaient pourtant des populations prioritaires ciblées par la stratégie de Lisbonne, de par le risque d'exclusion qu'ils présentent. En outre, l'objectif d'égalité entre les hommes et les femmes a disparu.

Le cœur même de la directive européenne a été modifié. En effet, les huit compétences clés, initialement toutes aussi importantes et interconnectées, ont été réduites à cinq dans l'appel d'offre. De plus, leur reformulation (Tableau 3) a généralement entraîné une limitation, voire même une dénaturation des compétences clés telles que définies initialement. On retrouve un « *découpage académique en matières, plus aisées à modeler* » (ROUCHY, 1976).

**Tableau 3 : Reformulation des compétences clés**

<b>Directive européenne</b>	<b>Appel d'offre de la DRTEFP</b>
Communication dans la langue maternelle	Communication en langue française
Communication en langues étrangères	Communication en langue anglaise
Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies	Raisonnement et sciences
Culture numérique	Informatique
Apprendre à apprendre	Autoformation guidée
Compétences sociales et civiques	Compétences clés transversales
Esprit d'initiative et d'entreprise	
Sensibilité et expression culturelles	-

En outre, les définitions des **compétences** diffèrent entre les documents. En effet, la directive européenne a décrit certes des connaissances, mais aussi des capacités, des facultés, des aptitudes et des attitudes. L'appel d'offre, quant à lui, a surtout décrit des connaissances. Ainsi, il est devenu plus opérationnel mais a aussi ramené le dispositif à l'acquisition de **savoirs de base**, en se coupant de la valeur ajoutée apportée par la notion de compétences clés. Ainsi, l'appel d'offre s'est placé dans une perspective « *d'acquisition de connaissances concernant bien plus l'avoir que l'être* » (ROUCHY, 1976). Cette acquisition pouvait donc désormais être sanctionnée officiellement par une mesure des écarts, impossible à mettre en place dans le cas d'acquisition de compétences. Cette évaluation de l'apprenant pouvait du même coup servir d'outil à l'évaluation de l'efficacité de la politique elle-même (LASCOUMES & LE GALES, 2007).

De plus, les politiques européennes cherchaient à favoriser l'acquisition d'un socle commun de connaissances, pensées pour être transférables. Le cadre européen s'inscrivait dans une approche globale, dans « *une perspective à long terme [...] de continuum* » (HOMMAGE, 2009). Symptomatique d'une démarche « *ponctuelle et segmentée* », la logique de contextualisation des acquisitions de l'appel d'offre a considérablement appauvri l'objectif de transversalité des compétences clés.

Enfin, si la directive européenne précisait le contexte et les objectifs des compétences clés, elle restait assez théorique et laissait la liberté aux Etats membres de définir les modalités de leur mise en œuvre (HOMMAGE, 2009). Ainsi, la circulaire française s'est appuyée sur les pratiques en usage dans les APP, rajoutant une couche supplémentaire de politique d'emploi et de formation, poursuivant la tendance à la sédimentation des politiques publiques (LASCOUMES & LE GALES, 2007).

Ces pratiques ont été décrites de manière précise par l'appel d'offre, qui est par conséquent devenu très opérationnel. Ce mouvement de l'UE vers les régions illustre le **morcellement de l'action publique**, et le pouvoir qu'ont les administrations et collectivités locales à

appliquer les politiques en fonction de leurs propres enjeux (LASCOUMES & LE GALES, 2007). Dans le cas de notre appel d'offre, les clauses sociales émanaient principalement des pouvoirs publics, sans aucune co-construction ou presque (GARDIN, 2008).

Cet appel d'offre a également illustré la « *tendance à la concentration contenue dans les logiques d'appels d'offres [...] supposée rationaliser l'offre sur un territoire* » (HOARAU & LAVILLE, 2008). En favorisant le **regroupement** et la coopération de petites structures, cet appel d'offre s'est probablement aussi inscrit dans une logique d'économies d'échelle (HAERINGER & SPONEM, 2008).

**L'évolution des politiques de formation et d'insertion a révélé un glissement vers une logique gestionnaire visant à l'adaptation des citoyens à leur environnement et reposant sur une logique de rentabilité basée sur des évaluations chiffrées.**

**Etant donné l'omniprésence de cette logique gestionnaire, on peut se demander quels peuvent être ses impacts sur l'ensemble des acteurs du secteur, allant des institutions publiques aux bénéficiaires, en passant par les organismes de formation.**

## VI. L'ASSOCIATION « LES CLEFS DE L'AVENIR »

### 1. Secteur associatif en France

En 2007, les 1 100 000 structures qui composaient le secteur associatif représentaient 3,4% du PIB<sup>16</sup> de la France (LAVILLE, 2008), cumulant un volume d'emploi salarié de 1 050 000 emplois ETP, auxquels se sont ajoutés les 935 000 emplois ETP réalisés par quelques 14 millions de bénévoles. Le budget cumulé du secteur associatif, qui représentait environ 59 milliards d'euros, « a crû en 6 ans à un rythme annuel moyen de 2,5 % plus rapide que celui du PIB durant la même période », lui-même ayant augmenté de près de 2% (TCHERNONOG, 2007). En parallèle à cette augmentation des budgets, l'emploi salarié a connu une croissance annuelle d'environ 2,5% (TCHERNONOG, 2007). Cette augmentation du budget global des associations s'est accompagnée d'une « explosion » du nombre d'associations (LAVILLE, 2010).

De manière générale, le budget moyen des associations a augmenté ces dernières années, même si celui des associations employeurs (282 000 € en moyenne) a légèrement baissé. Les « 172 000 associations qui ont recours à l'emploi salarié ont réalisé ensemble un budget de l'ordre de 48,5 milliards d'euros, soit 82 % du budget total du secteur associatif » (TCHERNONOG, 2007). Les associations du secteur de l'éducation, de la formation et de l'insertion représentaient à elles seules « 18 % du budget des associations employeurs » (TCHERNONOG, 2007).

Le secteur associatif recouvre une multiplicité de formes et d'objectifs. De manière générale, une « association peut être définie comme la convention par laquelle plusieurs personnes mettent en commun leurs ressources, leurs connaissances ou leur activité dans un but qui n'est pas principalement celui de partager les bénéfices matériels » (LAVILLE, 2010). Le secteur non lucratif peut être caractérisé par les cinq critères suivants (NYSSSENS, 2008) :

- existence institutionnelle de l'organisation ;
- appartenance au secteur privé ;
- indépendance de l'organisation par rapport à toute autre instance dans le contrôle des activités ;
- non-distribution des profits aux membres ;
- présence d'un certain niveau de participation volontaire (bénévolat ou donations).

Un des avantages des organisations sociales réside dans leur « capacité spécifique à attirer des travailleurs motivés et donc moins enclins à développer des comportements opportunistes » (NYSSSENS, 2008).

Le **rôle** des organismes privés non lucratifs est de compenser les carences du marché et de l'Etat, en répondant à des demandes sociales nouvelles. Ils font « émerger de nouvelles

---

<sup>16</sup> PIB : Produit Intérieur Brut

*demandes, non solvables et/ou minoritaires, des demandes ignorées ou négligées par les entreprises privées comme par les pouvoirs publics* » (GAUTIER, 2008). C'est la « *théorie de la demande excédentaire* » (NYSSSENS, 2008).

Après la phase d'innovation, vient la phase d'institutionnalisation, qui voit les associations se transformer en prestataires financés et régulés par les pouvoirs publics. On observe dans ce secteur un processus de « *différenciation croissante entre le domaine des valeurs, de l'engagement, et celui de la production de services* ». Dans ce cas, l'association peut devenir un outil permettant de « *développer des prestations à des usagers dont la solvabilité incertaine peut justifier des financements publics* » (HAERINGER & SPONEM, 2008).

En assurant parfois « *l'adaptation de la main-d'œuvre aux besoins immédiats des entreprises* », elles utilisent les financements des aides à l'insertion et à la formation pour « *servir directement les intérêts privés* » (JUAN, 2008). Les bénéfiques qu'elles procurent sont donc complexes à évaluer, car ils servent l'ensemble de la société, ce qui expliquait leur **financement** par l'impôt (NYSSSENS, 2008). Les associations « *oscillent donc entre une fonction de porte-parole des populations exclues et ignorées des politiques publiques d'une part, et une fonction beaucoup plus proche de l'entreprise à l'affût de nouveaux marchés porteurs d'autre part* » (HOARAU & LAVILLE, 2008).

Le développement du secteur associatif est directement lié à « *la transformation de l'Etat social, et plus largement des politiques publiques qui privilégient une approche économiciste en lieu et place d'une régulation institutionnelle* » (HAERINGER & SPONEM, 2008). Les associations s'inscrivent donc de plus en plus dans une **logique marchande**, qui se développe d'autant plus que le service rendu se professionnalise (JUAN, 2008). Elles peuvent alors être soumises à une « *emprise gestionnaire* », qui va cloisonner les compétences des différents acteurs : « *aux uns le politique, aux autres le stratégique, aux troisièmes le technique, sans oublier les acteurs de terrain* » (HAERINGER & SPONEM, 2008).

« *La Loi Organique relative aux Lois de Finance, entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 2006, a entre autres pour objectif de permettre l'évaluation des politiques publiques et de faire passer l'Etat d'une culture de moyens à une culture de résultat* ». Des indicateurs de mesure sont donc mis en place pour évaluer l'efficacité des subventions versées aux associations (AVARE & SPONEM, 2008). Cette tendance contrarie les associations en raison de leur faiblesse, ou même de leur absence de culture de la mesure (AVARE, EYNAUD, & SPONEM, 2008).

Au niveau financier, les associations sont soumises à une **double contrainte** : l'augmentation et la diversification des besoins des usagers d'une part, et la maîtrise des coûts imposée par les collectivités publiques d'autre part (HAERINGER & SPONEM, 2008). Ainsi, « *avec la crise de l'Etat-providence et la décentralisation, c'est à la fois la demande sociale et la commande institutionnelle qui sont reconfigurées* » (LAVILLE & SAINSAULIEU, 1997).

L'environnement économique est décrit à travers un vocabulaire de guerre (DE GAULEJAC, 2005) : il faut se battre, survivre, gagner, et donc être efficace, ce qui renforce l'adhésion à l'idéologie gestionnaire. « *Face au danger, les intérêts individuels doivent s'effacer devant*

*une cause supérieure* », justifiant une violence de certaines décisions prises à l'intérieur de l'institution (DE GAULEJAC, 2005). Pour subsister dans un secteur concurrentiel et supporter l'émergence des appels d'offre, les petites associations ont tendance à se regrouper (GARDIN, RIVAL, & TORSET, 2008). Ce mouvement amène les associations à se confondre avec les établissements publics ou les entreprises commerciales (GAUTIER, 2008).

Cependant, l'évolution des politiques publiques visant à assurer la territorialisation de l'action publique « contribue à la reconnaissance de l'action de proximité développée par les associations, ainsi qu'à la valorisation de leur capacité de coopération partenariale » et permet de « réguler certains effets de la mise en concurrence » (HAERINGER & SPONEM, 2008). Cependant, « le danger d'installer un service public à moindre frais est patent dans un contexte de sous-dotations endémiques » (HOARAU & LAVILLE, 2008).

Si le cadre institutionnel façonne largement les associations, dans un mouvement de retour, les associations peuvent elles aussi infléchir le cadre institutionnel à travers les interactions qui les unissent (GAUTIER, 2008 ; LAVILLE, 2008). En effet, « la plupart des théories économiques se focalisent principalement sur la dimension productive des associations et, ce faisant, négligent leur dimension plus politique » (NYSENS, 2008).

En effet, les associations peuvent faire preuve d'**opportunisme précontractuel** (NYSENS, 2008) : elles connaissent à l'avance les conditions de réalisation du marché. Les pouvoirs publics, quant à eux, peuvent n'avoir à leur disposition que des indicateurs de prix pour distinguer la qualité des prestataires. Un effet pervers peut alors se produire : « Si le prix du marché est trop bas, les bons prestataires auront tendance à se retirer du marché estimant que leurs efforts sont injustement rémunérés ; si le prix est trop haut, les mauvais prestataires seront surpayés au détriment des utilisateurs ». Pour remédier à ce risque de dérive, les pouvoirs publics doivent introduire dans leurs critères de financement des signaux de qualité tels que la qualification des travailleurs, la réputation du prestataire, la présence de labels, etc.

Lorsque les associations sont en position de monopole, elles peuvent également faire preuve d'**opportunisme post-contractuel**. Dans ce cas, les associations sont susceptibles d'exercer une action non contrôlable par les pouvoirs publics ou d'exiger la renégociation du contrat à leur bénéfice. Cette situation présente également un risque d'aléa moral comme la sélection des usagers les moins coûteux et le rejet des usagers plus difficiles à satisfaire. Ces dérives peuvent être atténuées grâce à des contrats incitatifs dépendant de la performance (le problème de sa mesure restant entier) ou en négociant une obligation de moyens plus que de résultats.

## 2. Présentation de l'association les « Clefs de l'Avenir »

### • Historique

Elle s'inscrit depuis 1986 dans le tissu associatif de Villiers-sur-Marne ; elle est d'ailleurs hébergée par la municipalité depuis 2007 à l'ESCALE, bâtiment regroupant les services



sociaux de la ville. A l'origine, elle comportait trois services distincts, dédiés au secteur de l'éducation, de la formation et de l'insertion, comme 4% des associations françaises (TCHERNONOG, 2007), secteur en forte croissance ces 30 dernières années.

Le **service formation** était constitué par un APP. L'équipe de six formateurs permanents intervenait sur des dispositifs de préformation (Tableau 4), essentiellement financés par des financements publics. Ce centre de formation disposait de quatre salles de cours, dont deux salles mixtes : une spécialisée pour la bureautique et une destinée au centre de ressources, créé en 2008 dans le cadre de la labellisation des APP. Les formateurs disposaient également d'une salle « *de détente* », contenant en réalité les supports de formation et un photocopieur, et qui pouvait permettre de recevoir des stagiaires. Un bureau était affecté au coordinateur, et un second bureau, partagé avec le service emploi, permettait d'accueillir des entretiens individuels.

L'**espace emploi** était destiné à accompagner les demandeurs d'emploi de Villiers-sur-Marne dans leur recherche d'emploi. Ce service était doté d'un espace libre, qui permettait aux Villiérais d'avoir accès à des outils de recherche d'emploi et accueillait les actions ponctuelles de recrutement, les ateliers et les tables rondes. Deux bureaux indépendants étaient dédiés aux entretiens individuels avec les conseillères pour le suivi des demandeurs d'emploi. Cette équipe est gérée par une coordonnatrice. Le 1<sup>er</sup> janvier 2005, ce service a été municipalisé. A l'époque du chantier, l'espace emploi ne faisait donc plus partie de l'association, mais partageait toujours ses locaux avec elle. Le service formation de l'association n'a pas été municipalisé pour pouvoir conserver un certain nombre de subventions.

La **plateforme RMI**<sup>17</sup> accompagnait des groupes de bénéficiaires du RMI dans leur remobilisation vers l'emploi, en alternant phases d'élaboration de projet en individuel ou en groupe, et phases de formation, notamment en bureautique. L'équipe était constituée d'une coordinatrice, de deux formateurs, d'un psychologue et d'une assistante administrative, pour la plupart employés à temps partiel. Ce service disposait d'un bureau accueillant l'ensemble du personnel et permettant de réaliser les entretiens individuels. Ce service a été fermé en 2008 suite au non-renouvellement de son principal financement, de type appel d'offre. Suite à ce revers, les formateurs et la secrétaire ont été réaffectés dans les autres services de l'association ; les contrats de la coordinatrice et de la psychologue n'ont pas été reconduits.

Au moment du chantier, l'association « *les Clefs de l'Avenir* » ne supportait donc plus que l'APP. Cependant, bien que de natures différentes, l'APP et le service emploi étaient gérés par une directrice et un service administratif communs. Au sein du service administratif, l'assistante de direction était également financée par la mairie, partage son temps plein à hauteur de 30% à l'association et de 70% à l'espace emploi ; la secrétaire pédagogique était exclusivement payée par l'association et était affectée à la gestion administrative des APP ; enfin, une employée administrative, détachée par la municipalité, assistait l'ensemble des équipes sur des tâches simples et non stratégiques.

Ces dernières années, l'association a été impliquée dans des **dispositifs** variés de préformation (Tableau 4), comme la remise à niveau dans les matières de base, la préparation aux concours (fonction publique, sanitaire et sociaux, professeur des écoles ou

---

<sup>17</sup> RMI : Revenu Minimum d'Insertion

RATP), la préparation à l'entrée en formation, les pôles de mobilisation (jeunes), les dispositifs d'insertion pour adultes, l'accompagnement VAE, etc. Ponctuellement, des partenariats avec d'autres centres de formation (INFA, CNED<sup>18</sup>) ou des MDEE<sup>19</sup> ont été mis en place. Les cours étaient assurés par une équipe de six formateurs polyvalents, tous employés à temps partiel.

Comme 16% des associations françaises, « *les Clefs de l'Avenir* » était une association employeur (TCHERNONOG, 2007).

**Tableau 4 : Dispositifs de formation de l'association « *les Clefs de l'Avenir* »**

Dispositif	Matière							Modalités de formation				
	Français/FLE	Mathématiques	Bureautique	Culture générale sanitaire et sociale	Biologie	Apprendre à apprendre	Tests psychotechniques	Elaboration projet	Individualisation	Groupe	Auto formation (Centre de Ressources)	Entretiens individuels
Remise à niveau	X	X	X			X			X		X	
Préparation aux concours	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	
Prépa entrée formation	X	X	X	X	X	X			X	X	X	
Pôle de mobilisation	X	X						X	X	X		
Dispositifs d'insertion	X	X	X						X	X		
Accomp. VAE								X				X
Accomp. CNED						X						X

<sup>18</sup> CNED : Centre National d'Enseignement à Distance

<sup>19</sup> MDEE : Maison De l'Emploi et des Entreprises

- **Management**

Le management peut être défini comme « *l'action, l'art ou la manière de conduire une organisation, de la diriger, de planifier son développement et de la contrôler* » (AVARE & SPONEM, 2008). Les figures du management de l'association étaient la directrice, le conseil d'administration et le coordinateur.

Contrairement à la plupart des associations (TCHERNONOG, 2007), la direction de l'association était assurée depuis plus de 10 ans par une **directrice**, détachée à ce poste par la municipalité. Elle partageait officiellement son temps entre l'association (30%) et l'espace emploi (70%), mais affirmait qu'en pratique, cette répartition était inversée. Elle possédait une formation initiale en psychologie.

Son rôle au sein de l'association était essentiellement de gérer le budget, les ressources humaines et les relations avec les partenaires. A ce titre, c'est exclusivement elle qui a négocié la place de l'association au sein du groupement FC<sup>2</sup> - 94 dans la réponse à l'appel d'offre pour l'accès aux compétences clés. En ce qui concerne les ressources humaines, elle décidait des embauches, des congés, des (re)négociations de contrats, etc. Par ailleurs, elle n'intervenait jamais sur les questions pédagogiques, tant sur les contenus que sur les modalités. Son rôle se limitait à accorder ou refuser les demandes de matériel ou de fournitures. D'ailleurs, elle semblait avoir une connaissance assez vague des activités de l'association : il lui est par exemple arrivé de donner du matériel pédagogique à des membres extérieurs à l'association, alors que ces outils étaient utilisés en routine par les formateurs.

Au sein de l'espace emploi, la directrice gérait les mêmes questions que pour l'association, et accueillait aussi régulièrement des bénéficiaires.

Fin mai 2010, elle a annoncé son retrait de l'association pour s'impliquer totalement dans l'espace emploi, et dégager plus de temps dans le projet de l'ANRU<sup>20</sup> de Villiers-sur-Marne, qui comportait un programme emploi de grande envergure. Jusqu'à la fin du chantier, l'équipe n'a pas été informée des modalités de son remplacement.

Le **conseil d'administration** était constitué d'un collège de 12 membres bénévoles, dont quatre étaient délégués par la mairie de Villiers-sur-Marne et huit étaient issus de la société civile. Son rôle était de voter les décisions importantes pour l'association : orientations, budget, embauches, etc. Au sein de ce conseil d'administration, les membres les plus impliqués appartenaient au bureau, constitué du président, du trésorier et de l'adjoint au maire délégué aux Finances, aux Marchés Publics, à l'Emploi, à la Formation, au Développement Economique et aux Relations Intercommunales. Bien que les obligations de transparence des associations impliquent que la composition du conseil d'administration d'une association soit publique et accessible, il ne m'a pas été possible de retrouver cette composition sans en faire la demande officielle auprès de l'association elle-même.

De manière générale, les membres du conseil d'administration et les employés ont rarement eu l'occasion de se rencontrer, et se connaissaient tellement peu qu'ils ne se reconnaissaient

---

<sup>20</sup> ANRU : Agence Nationale pour la Rénovation Urbaine

pas lorsqu'ils se croisaient. Depuis janvier 2007, les employés n'ont été conviés que deux fois à des réunions afin de rencontrer quelques membres de ce conseil d'administration.

En outre, les membres du conseil d'administration étaient peu investis dans leur mission, probablement à cause du fait que, comme dans la plupart des associations de petite taille, ils étaient encore professionnellement actifs (TCHERNONOG, 2007) Ils rendaient peu de visites informelles à l'association, même lorsqu'ils étaient présents dans le bâtiment (ce qui était fréquent pour certains) ou qu'ils avaient rendez-vous avec la directrice. Enfin, même dans le contexte de crise provoqué par le départ de la directrice, une réunion du conseil d'administration a dû être annulée au dernier moment, le quorum n'ayant pas été atteint.

La coordination de l'équipe était assurée par un ancien formateur issu de la plateforme RMI, fermée en 2008. Autrefois Directeur des Affaires Financières dans une grande entreprise, il a choisi de se reconvertir en entamant en parallèle des études en psychologie et un travail de formateur à temps partiel dans l'association (à 80%, en temps de travail annualisé).

Le **coordinateur** a été nommé à ce poste en raison de son profil de psychologue, suite au licenciement conflictuel du précédent coordinateur. Ses deux objectifs affichés étaient :

- le rétablissement de la communication entre la directrice et l'équipe pédagogique ;
- la régulation des conflits d'équipe, notamment suite à l'embauche d'une formatrice de français qui a par la suite été licenciée.

Bien qu'il ait assuré des missions de coordinateur (gestion des réunions d'équipe, rédaction de projets pédagogiques, relations partenariales, tâches administratives, réalisation de bilans, etc.), il avait un statut de formateur, sans lien hiérarchique officiel avec les membres de l'équipe pédagogique.

Outre ses activités de coordination, il passait beaucoup de temps avec les bénéficiaires des divers dispositifs, que ce soit lors d'entretiens individuels ou lors de séances de formation. En effet, dans le cadre de ses fonctions de coordinateur, il accueillait et orientait les apprenants, régulait les difficultés survenant en cours de formation, et clôturait les formations. En tant que formateur, il recevait les stagiaires par exemple dans le cadre de l'accompagnement à la VAE (Tableau 5).

#### • **Equipe administrative**

L'**administrative 1** était une employée municipale, détachée par la mairie à 100% au service de l'association. En réalité, elle travaillait également pour l'espace emploi car elle était souvent sollicitée par la directrice. Par ailleurs, elle avait un statut de travailleur handicapé.

Son bureau était situé dans le hall des locaux, ce qui lui permettait de se charger de l'accueil et de l'orientation du public vers l'APP ou l'espace emploi. Elle répondait également au téléphone et réalisait des tâches administratives peu complexes telles que la saisie informatique des dossiers stagiaires, les prises de rendez-vous, les photocopies, la mise de courriers dans des enveloppes, etc. Les équipes lui confiaient généralement des tâches non urgentes et peu complexes, préparées et cadrées à l'avance. Par exemple, une fiche lui a été écrite afin de la guider dans certains appels téléphoniques de relance ou de prise de rendez-vous. L'improvisation devait être limitée au maximum, et ses productions devaient être

vérifiées. Il n'y avait pas de stabilité dans l'efficacité de réalisation de ses tâches, et il fallait régulièrement rappeler des informations que l'on pensait acquises. De manière générale, elle n'était pas conviée aux réunions d'équipe.

Par ailleurs, elle était souvent absente de son poste pour aller en pause cigarette ou aux toilettes. Ces absences étaient d'autant plus longues qu'elle devait se déplacer en fauteuil roulant. Par ailleurs, ses horaires étaient décalés par rapport aux plages d'accueil du public : son statut de travailleur handicapé lui permettait de bénéficier d'un transport adapté, mais qui imposait des contraintes d'horaires. En outre, elle était souvent absente pour cause de congés maladie, en raison de réels problèmes de santé, ou suite à des réprimandes ou des conflits avec des membres de l'équipe.

Titulaire d'un BTS d'assistante de direction, l'**administrative 2** était initialement employée dans l'équipe de la plateforme RMI. Suite à la fermeture de cette plateforme, elle a rejoint l'équipe de l'APP grâce à un CDI à temps partiel (80%).

Au sein de l'équipe, elle assurait des missions d'assistante pédagogique, sans en avoir la reconnaissance contractuelle ou financière. Au quotidien, elle assurait le secrétariat et les tâches administratives liées aux APP comme la gestion des feuilles d'émargement, la mise à jour des listes de stagiaires, leur suivi administratif, etc. Elle réalisait également l'accueil des stagiaires en l'absence de l'administrative 1, prenait part à la réalisation des bilans, gérait les relations quotidiennes avec certains partenaires. Elle assistait systématiquement aux réunions et était très impliquée dans la vie de la structure, même si elle se plaignait de son statut.

Outre ses activités administratives, cette secrétaire a assisté l'équipe pédagogique en assurant des cours de bureautique en binôme avec la formatrice 3 ou en assurant des modules internet avec le formateur 4 (Tableau 5). Initialement, elle devait utiliser les supports pédagogiques de la formatrice 3. Après le départ en retraite de cette formatrice, et en collaboration avec le formateur 4, elle a créé des supports pédagogiques. Ces activités pédagogiques ont été réalisées soit en lieu et place de ses activités administratives, soit grâce à des heures supplémentaires, mais selon les conditions de son contrat de base, c'est-à-dire sans revalorisation de salaire ou de statut. En outre, elle a accompagné des livrets 1 de VAE, et tapé les livrets 2 pour le compte de candidats qui n'étaient pas en capacité de le faire eux-mêmes.

Suite à une formation en comptabilité et diverses expériences professionnelles, l'**administrative 3** a intégré son poste d'assistante de direction en 2008. Employée à temps plein par la mairie, elle partageait son temps entre l'APP (30%) et l'espace emploi (70%).

Sur son 30% dédié aux « *Clefs de l'Avenir* », elle gérait la comptabilité et les aspects ressources humaines de l'association (congés, paies, etc.). Elle contribuait à la réalisation des bilans et aux réponses aux appels d'offre. Elle était aussi en charge de préparer les réunions du conseil d'administration (convocations, bilans intermédiaires, etc.). Elle participait systématiquement aux réunions d'équipe.

En outre, elle prenait en charge l'accueil physique et téléphonique du public en cas d'indisponibilité des administratives 1 et 2. Elle intervenait également auprès des

bénéficiaires en accompagnant la rédaction des livrets 1 de VAE et, une matinée par semaine, en réalisant l'accueil de bénéficiaires à l'espace emploi.

- **Equipe pédagogique**

L'équipe pédagogique était formée de quatre formateurs polyvalents (Tableau 5), tous employés en CDI et à temps partiel. En 2008, un formateur de français a démissionné, et suite au recrutement d'une remplaçante inadaptée pour ce poste et à la diminution des besoins, le poste n'a pas été renouvelé. En outre, quelques vacataires ont parfois été recrutés pour compenser des pics d'activité temporaires ou pour assurer des formations qui nécessitaient des compétences spécifiques.

**Tableau 5 : Domaines de compétences de l'équipe pédagogique**

<b>MATIERE</b>	<b>Français</b>	<b>FLE</b>	<b>Mathématiques</b>	<b>Bureautique</b>	<b>Internet</b>	<b>Biologie</b>	<b>Préparation concours</b>	<b>Culture générale sanitaire et sociale</b>	<b>Tests psychotechniques</b>	<b>Apprendre à apprendre</b>	<b>Dynamique de groupe</b>	<b>Accompagnement VAE</b>	<b>Accompagnement CNED</b>
<b>Coordinateur</b>	X				X						X	X	
<b>Formatrice 1</b>			X			X				X		X	X
<b>Formatrice 2</b>	X	X					X	X				X	
<b>Formatrice 3</b>	X			X	X							X	
<b>Formateur 4</b>	X		X	X	X		X	X	X		X	X	
<b>Administrative 1</b>				X	X								

Suite à une reconversion, ce poste de formatrice (**formatrice 1**) constituait ma première expérience significative dans le secteur de la formation pour adultes, même si j'avais déjà réalisé des cours à l'université et animé des ateliers en sciences cognitives à destination d'un public de professionnels (particulièrement des enseignants). J'ai été embauchée début 2007 à temps partiel (80%) par l'association pour remplacer une formatrice de mathématiques démissionnaire. Un CDI m'a été proposé à l'issue d'un CDD de neuf mois.

Outre les cours de mathématiques, j'étais initialement chargée de mettre en place des cours de méthodologie d'apprentissage et de créer un centre de ressources, notamment destiné à développer l'autoformation. Par la suite, on m'a confié des activités d'accompagnement individuel (livret 2 de VAE, CNED), et j'ai mis en place des cours de biologie dans le cadre de la préparation aux concours sanitaires et sociaux (Tableau 5). En fonction des matières et

des dispositifs, mes interventions prenaient la forme d'entretiens ou de séances de groupe, en individualisation ou en autoformation.

Pour compléter mon temps partiel, j'ai effectué des vacances ponctuelles ou régulières à l'extérieur de l'association, notamment pour des GRETA (eux aussi impliqués dans le dispositif « *Compétences Clés* »).

Après une formation spécifique en FLE et une expérience en tant qu'animatrice en centre de loisirs, la **formatrice 2** est rentrée dans l'association par cooptation. Comme dans mon cas, elle a débuté par un CDD avant d'être embauchée en CDI, sur un temps partiel (40%).

Au sein de l'association, elle était en charge de cours de FLE et de français, et a parfois été impliquée dans les dispositifs de préparation aux concours (fonction publique ou entrée en formation sanitaire et sociale). Elle a également fait de l'accompagnement à la rédaction de livrets 2 de VAE (Tableau 5). Ses cours prenaient exclusivement la forme de séances en individualisation.

En dehors de l'association, elle donnait des cours de français et de mathématiques pour des stagiaires de niveau V ou infra V. Elle s'occupait régulièrement d'un groupe pour la mairie de Créteil. Elle intervenait également ponctuellement pour d'autres centres de formation comme le CNFPT<sup>21</sup>, et corrigeait régulièrement des copies de concours pour le compte du CIG<sup>22</sup>. En 2009/2010, elle a également occupé un poste de conseillère emploi en CDD.

La **formatrice 3** était la plus ancienne de l'équipe. Employée à 60%, elle a débuté dans l'association par des vacances. Auparavant, elle exerçait des activités de secrétariat dans le secteur privé.

Elle était en charge des cours de bureautique, et avait récemment assuré des cours de français (Tableau 5). De manière générale, ses cours prenaient la forme de séances individualisées. Elle a également participé à l'accompagnement de stagiaires dans la rédaction de livrets 2 de VAE. Rarement présente aux réunions d'équipe en raison de ses obligations extérieures, ses rapports avec l'équipe prenaient plutôt la forme de conversations informelles, rarement avec plus d'une personne à la fois. Elle se pliait toujours aux changements intervenant dans les procédures ou les outils, mais était rarement force de propositions.

En dehors de l'association, elle était très engagée auprès de certains partenaires sociaux. Elle siégeait notamment aux prudhommes, et prenait régulièrement des disponibilités pour s'impliquer dans la Caisse Nationale des Allocations Familiales. Sa bonne connaissance du droit du travail en a fait la référente officielle de l'équipe sur les questions concernant cette problématique.

Titulaire d'une maîtrise de sciences physiques, le **formateur 4** a choisi de se reconvertir dans le secteur sanitaire et social. Formateur depuis plusieurs années dans l'association, il a

---

<sup>21</sup> CNFPT : Centre National de la Fonction Publique Territoriale

<sup>22</sup> CIG : Centre Interdépartemental de Gestion

notamment coopté la formatrice 2 pour lui permettre de rentrer dans la structure. Comme tous les employés de l'association, il avait un contrat de travail à temps partiel (60%), qu'il a fait annualiser pour lui permettre d'assurer ses autres activités.

Très polyvalent, il était surtout impliqué dans les dispositifs de préparation aux concours, à travers les cours de culture générale et la préparation aux tests psychotechniques (Tableau 5). En raison de la forte demande dans cette matière, il assurait également depuis peu des cours de bureautique. Par le passé, il avait aussi donné des cours de français, de mathématiques et fait de l'accompagnement à la VAE. Capable d'assurer toute forme d'intervention, il semblait particulièrement à l'aise et efficace avec les séances de groupe. Tout comme le coordinateur, il lui arrivait régulièrement de prendre en charge des dispositifs différents pendant une même séance. En revanche, il était peu rigoureux sur ses heures d'arrivées notamment en raison de contraintes personnelles. En outre, il était peu enclin à remplir ses obligations administratives, comme compléter les livrets pédagogiques ou faire signer les feuilles d'émargement. Peu attaché aux outils, il mettait beaucoup du temps à intégrer les changements. Par exemple, il a mis plusieurs mois avant de s'intéresser au centre de ressources, outil qu'il a fini par utiliser, mais en le détournant.

A l'extérieur de l'association, il avait de nombreuses activités : formateur au CNFPT pendant ses jours non travaillés à l'association, soutien scolaire le soir, direction d'un centre de loisirs les mercredis et pendant les vacances. Au niveau personnel, il était également trésorier pour une association sportive, et se déplaçait régulièrement pour assurer l'arbitrage de matchs de volley.

Les profils d'emploi aux « *Clefs de l'Avenir* » étaient très représentatifs de la situation générale de l'emploi dans le secteur associatif, avec une forte prévalence de l'emploi à temps partiel, probablement en lien un emploi salarié « *très majoritairement féminin (68%)* » (TCHERNONOG, 2007). Cependant, le recours au CDD était assez limité et surtout utilisé comme une période d'essai précédant un CDI. Enfin, comme dans la majorité des associations, les profils intermédiaires et les salariés avec une formation au moins équivalente à un niveau III étaient majoritaires (TCHERNONOG, 2007).

Par ailleurs, comme 14% des associations employeurs, l'association bénéficiait de salariés mis à disposition (TCHERNONOG, 2007), avantage fréquent dans les secteurs les plus professionnalisés tels que la formation.

### 3. Ressources

Les associations visant la production de « *bénéfices collectifs, qui ne sont pas intégrés par les mécanismes du marché [...] les seules ressources marchandes ne peuvent suffire à leur survie* » (GAUTIER, 2008). Ainsi, elles mobilisent des ressources de la **redistribution** extrêmement variées, comme les subventions, les exonérations de charges, les appels d'offre, etc. Ces mécanismes de redistribution jouent un rôle important dans l'équilibre économique des associations (GARDIN, 2008).

Cependant, au-delà des contributions monétaires, il faut prendre en compte les contributions non monétaires, qui ont également une incidence sur les modes et les dispositifs de gestion (AVARE & SPONEM, 2008). En effet, « *les contributions volontaires en nature, que ce soit*



*sous la forme de bénévolat, de dons en nature ou de mise à disposition gratuite de biens et services, sont des forces et originalités du secteur associatif* » (AVARE & EYNAUD, 2008). Elles permettent aux associations d'optimiser leur gestion et de posséder des ressources qui leur sont propres. En outre, les associations effectuent un mouvement de redistribution à l'intérieur même de leur organisation « *en utilisant les excédents d'une activité pour financer les autres* » (AVARE, EYNAUD, & SPONEM, 2008).

Pour bien comprendre une association, il est donc important d'étudier l'ensemble de ses ressources. L'évaluation des ressources monétaires et non monétaires d'une association permet de faire ressortir certains appuis souvent négligés dans l'étude des ressources (GARDIN, 2008). Le cadre d'analyse doit donc intégrer l'économie non marchande, et prendre en compte le bénévolat, les dons ou la redistribution publique (LAVILLE, 2008).

L'étude de ces ressources repose sur (GARDIN, 2008) quatre éléments :

- leur origine ;
- leur mode d'attribution (bénévolat, subventions, appels d'offre, etc.) ;
- le type de relation entre acteurs ;
- les motivations de l'attribution de ressources (intérêt individuel/général, don/contre-don).

Les ressources publiques sont redistribuées aux associations dans le but d'atteindre des « *objectifs d'utilité sociale* » selon trois modalités de **régulation** (GARDIN, 2008). Les critères d'attribution peuvent être fixés par les pouvoirs publics, on parle alors de régulation tutélaire. Elle s'inscrit dans un schéma d'Etat providence dans lequel les associations sont progressivement encadrées par les pouvoirs publics.

La logique marchande permet de contrôler les dépenses de l'Etat, généralement grâce à des appels d'offre attribués au candidat le moins cher. La rémunération dépend alors de prestations mesurables (rémunération à l'acte, à l'heure, etc.). Cette modalité est plutôt rare, la régulation suivant plutôt une logique quasi-marchande : les appels d'offre comportent alors des critères sociaux, politiques, territoriaux, etc. Dans ce cas, le service acheté n'est pas directement destiné à l'Etat mais à des usagers, et les spécificités associatives sont alors prises en compte.

Enfin, la régulation peut relever de rapports négociés avec les bénéficiaires. L'association n'est plus un simple prestataire de service mais participe à la définition du bien commun, avec les pouvoirs publics. Ce type de financement permet de prendre en compte des actions qualitatives.

L'étude proposée ici sur les ressources de l'association « *les Clefs de l'Avenir* » durant la période du chantier suit la méthodologie proposée par GARDIN (2008). N'ayant pas eu accès aux comptes ou aux bilans, cette analyse n'a pu qu'être qualitative.

La totalité des **ressources monétaires** provenaient de la vente de formations (Tableau 6). La plupart des rapports relevaient de relations marchandes, mais subordonnées à la réciprocité : les acheteurs ont pris en compte les spécificités de l'association et n'ont pas basé leur achat uniquement sur les prix proposés.

Durant la période de l'intervention, le principal acheteur était le secteur public, et notamment au travers de l'appel d'offre « *Compétences Clés* ». La DRTEFP a donc mis en place une régulation tutélaire de la redistribution, basée sur des critères tels que les modalités d'accès des bénéficiaires au dispositif (entrées/sorties permanentes), le type de formation proposée (individualisation), le public accueilli, etc. Par ailleurs, la mairie de Villiers-sur-Marne a également largement subventionné l'association. Dans ce cas, les rapports avec les financeurs relevaient d'une redistribution négociée, en fonction de critères de proximité territoriale notamment.

**Tableau 6 : Les ventes de services et leur encastrement sociopolitique (d'après GARDIN, 2008)**

<b>Principaux acheteurs</b>	<b>Services/produits vendus</b>	<b>Types de rapports avec les clients et les partenaires</b>
a. particuliers	Formations	Relation marchande subordonnée à la réciprocité
b. secteur privé	Formations	Relation marchande subordonnée à la réciprocité
c. secteur public	Formations	Marchés encadrés (appel d'offre prenant en compte prix et spécificités associatives) => marché subordonné à la redistribution
d. économie sociale et solidaire	Formations	Relation marchande subordonnée à la réciprocité

Les revenus de l'association venant des particuliers étaient négligeables par rapport au budget global de l'association. Ces personnes étaient généralement retraitées et souhaitaient apprendre la bureautique pour des raisons personnelles. Leur motivation à suivre une formation dans notre association était liée au prix des cours et à la proximité géographique. Leur relation avec l'association relevait donc surtout d'une logique marchande.

Enfin, l'association a bénéficié de quelques revenus provenant de l'économie sociale et solidaire, grâce à la vente de formations venant compléter des dispositifs d'insertion mis en place par la « *Maison de l'emploi et des entreprises des Bords de Marne* ».

Au final, le profil de l'association était proche de celui de la plupart des associations employeurs, notamment dans le secteur de l'éducation, de la formation et de l'insertion, avec une majorité des ressources issues du financement public et de la vente de services, mais peu de revenus issus des cotisations ou du mécénat (TCHERNONOG, 2007). Cependant, au sein des financements publics, la répartition des ressources était plutôt originale, avec des fonds principalement issus de la région et de l'Europe, alors qu'habituellement ces types de financements sont minimes comparés à ceux des communes et des conseils généraux. Néanmoins, ces chiffres étaient légèrement antérieurs à la période étudiée pour l'association, et ne reflétaient peut-être pas la restructuration des financements publics à destination des associations.

L'étude des **ressources non monétaires** fait ressortir une aide matérielle importante de la mairie de Villiers-sur-Marne. Elle mettait à disposition de l'association des locaux dans le bâtiment du centre social, les infrastructures associées (accueil, panneaux d'affichage, etc.) et une partie du matériel (mobilier, téléphones, etc.). L'association rejoint ainsi les 64% d'associations employeurs qui sont hébergées gracieusement (TCHERNONOG, 2007). De plus, la mairie nous procurait le papier, fourniture importante pour un centre de formation qui pratique l'individualisation et l'auto-formation. On peut penser que l'attribution de ces ressources relevait de conventions négociées.

Par ailleurs, la mairie a mis beaucoup de personnels à disposition de l'association, notamment la directrice et deux administratives (Tableau 7). De plus, les personnels du bâtiment hébergeant l'association étaient partiellement mobilisés : les standardistes réorientaient les apprenants vers l'accueil de l'association, et les personnels de maintenance intervenaient pour effectuer des réparations ou des petits travaux dans les locaux.

**Tableau 7 : Valorisation des contributions volontaires bénévoles (d'après GARDIN, 2008)**

Principaux volontaires	Nature de l'activité et des objectifs auxquels répond le volontariat	Equivalent rémunéré
a. de particuliers	Participation au conseil d'administration, relavant d'une réciprocité multilatérale ?	?
b. du secteur privé	Participation au conseil d'administration, relavant d'une réciprocité multilatérale ?	?
c. du secteur public	1- Participation au conseil d'administration, relavant d'une réciprocité multilatérale ? 2- Mise à disposition de personnels <b>=&gt; Conventions négociées</b> <b>=&gt; Objectif social</b> <b>=&gt; Objectif politique</b>	1- ? 2- Directrice : 1/3 d'ETP Administrative 1 : 1 ETP Administrative 3 : 1/3 d'ETP Personnels du bâtiment (accueil, maintenance, etc.) : variable
d. de l'économie sociale et solidaire	Participation au conseil d'administration, relavant d'une réciprocité multilatérale ?	?

Les motivations de la mairie étaient probablement de deux ordres : ces mises à disposition servaient un objectif social d'aide aux citoyens défavorisés, ainsi qu'un objectif politique d'affichage des politiques sociales. Ainsi, la logique de redistribution était encadrée dans une logique réciprocitaire : en aidant l'association, la mairie en retirait des bénéfices, et inversement.

L'ensemble des membres du conseil d'administration étaient bénévoles. Ils provenaient soit de la mairie, soit de la société civile (entreprises ou associations). Il est difficile d'estimer le temps qu'ils ont consacré à l'association, mais il est probable que pour la plupart des membres, ce temps ait été limité aux rares réunions du conseil d'administration (1 à 3 fois par an). Les membres du bureau ont probablement été plus sollicités, notamment le président et le trésorier, qui venait au moins une fois par semaine dans les locaux pour autoriser les dépenses et signer les chèques.

Si les motivations de ces bénévoles étaient probablement multiples, de manière générale, on peut supposer qu'elles relevaient plutôt d'une réciprocité multilatérale.

Le **bilan** de l'étude des ressources de l'association (Tableau 8) montre que les échanges relavaient surtout de logiques à dominante réciprocitaire ou redistributive, que les ressources aient été de type monétaires ou non. Concernant les financements publics, on peut observer un encastrement des logiques marchandes et réciprocitaires, dont l'appel d'offre pour les « *Compétences Clés* » était un exemple significatif, tant sur le plan qualitatif que quantitatif. Les ressources non monétaires étaient, probablement par nature, plutôt liées à des logiques réciprocitaires ou redistributives, et provenaient quasi exclusivement de la mairie.

**Tableau 8 : Hybridation des ressources (d'après GARDIN, 2008)**

Type de ressources	Origine des ressources			
	Particuliers	Secteur privé	Secteur public	Economie Sociale et Solidaire
<b>Ressources monétaires</b>				
Ventes	■	■	■	■
Subventions			■	
Cotisations, adhésions, dons				
<b>Ressources non monétaires</b>				
Aides indirectes			■	
Bénévolat	■	■	■	■

Légende :

Rapports à dominante		
Réciprocitaire	Redistributive	Marchande

Si des échanges à dominante marchande ont existé, une étude quantitative des financements de l'association montrerait probablement qu'ils avaient un poids minime. De la même manière, les ressources provenant des particuliers, du secteur privé et de l'économie sociale et solidaire étaient minoritaires par rapport aux ressources provenant du secteur public.

Ainsi, « *les Clefs de l'Avenir* » était une association de type « *quasi-administration* », caractérisée par une forte régulation tutélaire, pas ou peu de négociation (GARDIN, RIVAL, & TORSET, 2008), des ressources marchandes très limitées, une faible participation financière des usagers, un bénévolat restreint et peu valorisé, et des ressources quasi-entièrement issues des ressources publiques, comme pour de nombreuses associations (GARDIN, 2008).

En effet, dans le secteur sanitaire et social, on constate qu'environ 90% des ressources sont d'origine publique, ce qui a des répercussions importantes en terme de gouvernance (HOARAU & LAVILLE, 2008). Les associations fortement dépendantes des financements publics sont généralement moins crédibles auprès de leurs partenaires que celles qui sont autonomes financièrement (GAUTIER, 2008). De plus, cette **faible hybridation des ressources** est souvent couplée avec une situation financière dégradée (GARDIN, RIVAL, & TORSET, 2008).

## 4. Gouvernance

« *La gouvernance associative a été définie comme l'ensemble des mécanismes permettant la mise en cohérence du fonctionnement de l'organisation avec le projet associatif* » (HOARAU & LAVILLE, 2008). Elle est fortement influencée par deux modes de régulation :

- la régulation tutélaire, c'est-à-dire à « *l'imposition de normes par les pouvoirs publics* » pour obtenir des financements publics ;
- la régulation concurrentielle, qui « *promeut la compétition entre prestataires de nature différente* ».

Ces deux types de régulation vont affecter les financements des associations en fonction de règles marchandes ou quasi-marchandes (LAVILLE, 2008), conduisant à abandonner la gestion sociale au profit du **managérialisme** (Tableau 9). La volonté de faire reconnaître l'activité économique d'une association induit donc un risque de dérive vers une forme particulière d'entreprise ou de quasi-administration.

Cependant, si les grandes associations peuvent quasiment fonctionner comme des entreprises, les « *petites associations vivent une réalité plus fusionnelle où l'accent est mis sur l'informel et où le non-dit tient une place importante, voire centrale* » (BERNOUX, 2008). Ainsi, il n'existait pas d'organigramme officiel de l'association, ce qui empêchait de se faire une représentation – même partielle et projective – de son fonctionnement (ROUCHY, 1976). Les formateurs de l'association étaient considérés comme « *polyvalents* », et des missions variées leurs étaient confiées au fur et à mesure des besoins des dispositifs.

**Tableau 9 : Managérialisme et gestion sociale (d'après LAVILLE, 2008)**

Principes	Managérialisme	Gestion sociale
<b>Finalité</b>	Performance par amélioration de l'efficacité et de l'efficience	Questionnement sur le sens de l'action collective et établissement des critères conséquents
<b>Légitimité</b>	Rationalité instrumentale stratégique	Rationalité axiologique Agir communicationnel Rationalité instrumentale subordonnée
<b>Evaluation</b>	Contrôle par audit d'organisation	Diagnostic de la combinaison des dimensions institutionnelle et organisationnelle

- **Relations de pouvoir**

En apparence, « *les Clefs de l'Avenir* » suivait un schéma classique d'**organisation** pour une association : l'équipe permanente de salariés était gérée par une directrice, qui rendait des comptes à un conseil d'administration constitué de membres bénévoles (GAUTIER, 2008).

Cependant, plusieurs modèles peuvent décrire les relations entre les dirigeants et les salariés d'une association (HAERINGER & SPONEM, 2008) :

- un binôme constitué par le président (assisté du bureau) et le directeur, qui est à la fois animateur d'équipe et supérieur hiérarchique ;
- une direction professionnelle en charge de la gestion d'une équipe de directeurs, légitimés par une délégation établie sur la distinction entre ce qui relève de l'orientation stratégique et ce qui relève de sa mise en œuvre ;
- une direction générale venant s'intercaler entre des administrateurs (président et trésorier) investis dans tâches gestionnaires, et les directeurs, en charge du fonctionnement des structures et des équipes de salariés.

En réalité, le fonctionnement des « *Clefs de l'Avenir* » relevait plutôt du dernier cas : la **directrice** contrôlait l'ensemble de l'association, avec une équipe pédagogique gérée par le coordinateur, et un conseil d'administration dont le rôle semblait limité à la validation des aspects financiers de l'association. Les décisions prises par le conseil d'administration s'appuyaient probablement surtout sur les dossiers présentés par la directrice, sans aucune forme de controverse possible, par exemple avec les acteurs de terrain.

Vis-à-vis des salariés, l'attitude de la directrice reflétait la vision juridique des contrats des salariés, qui sont « *qualifiés de contrat de subordination, ce qui inclut explicitement une relation de pouvoir* » (BERNOUX, 2008). Comme dans le cas des entreprises, le personnel n'avait qu'un droit limité à la parole ; un des rares moyens de contestation passait donc par la défection.

Cette situation était caractéristique de l'évolution de la fonction de direction dans les associations, qui est passée d'une figure militante à une figure gestionnaire, pour finalement arriver au manager d'entreprise (HAERINGER & SPONEM, 2008). Cette position forte de la directrice a été renforcée à deux occasions : grâce au licenciement de l'ancien coordinateur, et lors du renouvellement du conseil d'administration, en 2009. Le nouveau président élu à cette occasion s'est très peu investi dans l'association, laissant le pouvoir à la directrice. En effet, « *le pouvoir d'influence [des dirigeants salariés] sur le fonctionnement de l'association [est] d'autant plus fort que les mécanismes internes de gouvernance seront faibles (rôle non effectif du conseil d'administration notamment dans sa fonction de surveillance, assemblée générale non active)* » (HOARAU & LAVILLE, 2008). Cet accroissement de l'autonomie de gestion de la directrice a placé le conseil d'administration et les employés de l'association en situation d'extériorité par rapport à l'administration de l'association, c'est-à-dire en position de contre-pouvoir. Le conseil d'administration ne remplissait donc pas ses fonctions de « *dispositif disciplinaire interne, [...] de contrôle et de surveillance, et éventuellement de sanction* », nécessaires à une gouvernance équilibrée ; il ne jouait pas son rôle « *d'instrument de régulation des comportements du dirigeant* » (HOARAU & LAVILLE, 2008).

On l'a vu, la gouvernance d'une association vise à harmoniser son projet et son fonctionnement. Ce fonctionnement « *repose d'une manière incontournable sur une pluralité d'acteurs (institutionnels et associatifs ; bénévoles, usagers et professionnels), et donc de logiques dont les légitimités particulières peuvent être conflictuelles* » (HAERINGER & SPONEM, 2008). Etant données les contraintes tutélaires et financières, les dirigeants des structures de type bureaucratiques sont tentés de renforcer les procédures et de dissocier « *la conception de l'exécution et de renforcer le décalage entre les niveaux organisationnels* » (HAERINGER & SPONEM, 2008). « *Une des caractéristiques des bureaucraties est qu'un problème y est rarement traité par une personne. Cette décomposition provoque le fractionnement des problèmes et concerne aussi bien les individus que les différentes unités qui composent l'organisation* » (CHERITEL, 1997).

Dans le cas des « *Clefs de l'Avenir* », on a assisté à ce **cloisonnement de l'activité**. La directrice et les employés étaient tellement étrangers les uns aux autres qu'ils ne reconnaissent plus leur légitimité respective. « *La hiérarchie, coupée de ses troupes et accaparée par la gestion, ne constitue plus une ressource et perd sa capacité à juger le travail effectué* » (DE GAULEJAC, 2005). J'ai pu moi-même constater cet éloignement, d'une part en raison de ma difficulté à définir les activités de la directrice alors que j'ai travaillé sous sa direction pendant quatre ans, et d'autre part à cause de mes constats réguliers de sa méconnaissance du terrain (dispositifs, matières dispensées, organisation des salles et horaires, etc.).

Ce cloisonnement et cette méconnaissance des activités de terrain de la part de la directrice ont eu des conséquences importantes sur les outils et procédures mis en place dans l'association. En effet, le groupement FC<sup>2</sup> - 94 étant porté par un GRETA et regroupant plusieurs GRETA, les procédures et les outils proposés dans l'appel d'offre ont été très orientés « *GRETA* ». Or, ces procédures et outils n'étaient pas forcément transférables à une structure telle que l'association des « *Clefs de l'Avenir* ». Par exemple, le référentiel sur la compétence « *autoformation guidée* » n'était pas du tout adapté à la façon dont cette thématique était traitée dans l'association, que ce soit sur la forme ou sur le fond. Les négociations au niveau du groupement n'auraient pu être menées que par la directrice de

l'association (ou par le coordinateur), peu au fait des réalités de terrain rencontrées par l'équipe pédagogique. Cependant, je doute qu'il y ait réellement eu des tentatives de négociation de la part de l'un ou de l'autre. En effet, même si le coordinateur opposait souvent à nos critiques que les procédures et outils étaient imposés, mon expérience a montré que certaines remarques ou questions, lorsqu'elles étaient transmises au porteur, pouvaient être prises en compte et faire évoluer les outils. De plus, j'ai moi même fait l'expérience d'une réunion du groupement, en avril 2010, visant notamment à revoir le LUFA pour l'appel d'offre 2010-2012. Lorsque les remarques étaient pertinentes et argumentées, elles étaient quasiment toujours prises en compte.

Par ailleurs, malgré ma fonction de formatrice référente, j'ai été très peu impliquée dans les échanges au niveau du groupement (e-mail, réunions), alors que j'ai mis en place le dispositif sur le terrain. Cette situation a souvent entraîné un sentiment de mise à l'écart, malgré les discussions informelles laissant entrevoir de plus grandes responsabilités.

Les **conflits** naissent à la croisée du pouvoir et de la légitimité (BERNOUX, 2008). Dans l'association, « *la production est réalisée par des professionnels qui détiennent un savoir spécifique, difficilement codifiable* » ; ces opérationnels « *ne reconnaissent pas la légitimité d'un pilotage gestionnaire de leur activité et de leur organisation* » (HAERINGER & SPONEM, 2008). De plus, cette « *division du travail qui dissocie la négociation et la conception de la réalisation proprement dite* » manquait très certainement d'efficacité (JOBERT, 1987).

L'installation de ce type de gouvernance a été rendue possible par « *l'absence de définitions formelles de ces fonctions dans les statuts, le règlement intérieur* » (HAERINGER & SPONEM, 2008). Ainsi, la position centrale de la directrice lui a permis de « *tirer pouvoir du **contrôle d'incertitudes** majeures pour l'ensemble des autres partenaires* » (SAINSAULIEU, 1976). Elle a pu tirer parti de l'asymétrie informationnelle en faveur du dirigeant et au détriment des administrateurs et des autres membres pour accroître son pouvoir (HOARAU & LAVILLE, 2008). Seule la clarification des rôles respectifs des acteurs permettrait une réelle professionnalisation de l'association (HOARAU & LAVILLE, 2008).

La plupart des changements organisationnels dans l'association ayant été réalisés de manière informelle, les **rôles respectifs du coordinateur et de la formatrice référente** n'ont pas été clairement définis, ce qui a entraîné des confusions – voire des conflits – entre nous. Par exemple, nous avons discuté de notre difficulté à gérer la relation avec les apprenants, notamment lorsqu'ils venaient se plaindre d'un formateur. Dans ce cas, l'interlocuteur devait-il être le coordinateur ou la formatrice référente ? Mon approche de cette fonction de référence et ma posture d'écoute des apprenants m'ont mise en situation de réceptacle des besoins et des plaintes des stagiaires, alors que seul le coordinateur avait les moyens d'y répondre.

- **Logique de l'association**

Dans la mesure où l'association employait des formateurs, on pourrait penser qu'elle s'inscrivait plutôt dans une démarche de **professionnalisation** (GAUTIER, 2008). Cependant, cette démarche a pu masquer une logique sous-jacente de valorisation de



l'amateurisme, caractérisée par les profils de reconversion que présentent la majorité des formateurs.

On peut d'ailleurs penser que cette logique était une des sources de conflits avec la directrice, car les formateurs ne se sentaient pas toujours reconnus. Or, leur « *forte implication* » rendait difficile le pilotage de l'association (HAERINGER & SPONEM, 2008) car elle rentrait en conflit avec l'approche gestionnaire de la directrice.

Tout comme les associations faisant appel public aux dons, **l'image de l'association** aurait dû être un élément fondamental pour la pérennisation de l'association (AVARE & EYNAUD, 2008). Cependant, cette image n'était pratiquement valorisée qu'auprès des partenaires historiques de l'association, notamment des financeurs. Elle n'était quasiment pas exploitée vers la prospection d'autres sources de revenus ou de nouveaux partenariats.

Dans le cadre du dispositif « *Compétences Clés* », cette image a été fortement influencée par les pouvoirs publics. Par exemple, les délais imposés par la DRTEFP avant l'ouverture du premier bon de commande ont engendré un fort déficit d'image auprès de nos prescripteurs, certains ayant même cru que notre centre de formation avait fermé. La difficulté liée aux « *différences de temporalité entre la gestion de l'action et la gestion de l'image* » (AVARE & EYNAUD, 2008) a ainsi été amplifiée par la passivité de la communication de l'association.

Si les **pouvoirs publics** ont eu un impact sur les projets et l'image de l'association, ils ont également influencé sa gouvernance grâce à la présence de personnes liées à la mairie dans le conseil d'administration (GAUTIER, 2008).

- **Le projet**

« *Au commencement était le projet, telle pourrait être la maxime fondatrice de l'organisation associative* » (HAERINGER, LAVILLE, & SAINSAULIEU, 1997). Le **projet** est en effet une des principales caractéristiques du secteur associatif. « *La réussite du projet associatif dépend de l'accès aux ressources financières, mais également des compétences provenant des connaissances apportées ou construites par les différentes parties prenantes, en particulier les salariés, les bénévoles et les partenaires économiques de l'association* » (HOARAU & LAVILLE, 2008). Ainsi, une des difficultés du dirigeant d'association est de réussir à faire cohabiter « *deux logiques souvent contradictoires : la logique associative d'adhésion et la logique gestionnaire normative* » (HAERINGER & SPONEM, 2008).

En effet, « *dans le cas des associations, l'identité est un élément fort de l'appartenance* » (BERNOUX, 2008). Cette identité est définie par le projet associatif, principal moteur de l'engagement des acteurs. Cependant, l'engagement sur le projet génère une image idéalisée de l'association, dans laquelle les conflits n'existeraient pas au motif que les acteurs seraient portés vers un même objectif, rendant caduques les systèmes d'organisation assimilés au monde de l'entreprise. En outre, « *la mobilisation des collectifs est le plus souvent occultée, sinon ignorée des managers* ». Or, la force de cet engagement ne suffit pas à pallier les éventuels manques « *d'organisation, d'organigrammes, de règles et de procédures* » (BERNOUX, 2008). Comme toute organisation, les associations peuvent être le siège de « *jeux de pouvoirs, de conflits violents, de souffrances liées à des identités non*

*reconnues, au sentiment de perte de projet et par là de sens* ». D'ailleurs, les conflits les plus violents concernent le sens que les salariés donnent à leur présence, au projet de l'association. Cette violence est d'autant plus importante que le groupe est petit, et que l'engagement personnel des membres est fort (BERNOUX, 2008).

Par ailleurs, une association ne bénéficie pas toujours de l'autonomie nécessaire à la réalisation de son projet (GAUTIER, 2008). Les contraintes gestionnaires induisent un risque de rupture d'équilibre entre la recherche de valeur économique d'une part, et le respect du projet associatif et des valeurs éthiques qui lui sont attachées d'autre part. Cette dérive est favorisée par un pouvoir gestionnaire sans contre-pouvoir et par une utilisation techniciste des instruments de gestion (HOARAU & LAVILLE, 2008). Au final, les contraintes imposées par les dispositifs gestionnaires risquent de « *fragiliser une dynamique sociale et de créer des situations de crise* » (HAERINGER & SPONEM, 2008). La compétition pour la survie des associations peut même conduire à la perte du projet associatif originel (LAVILLE, 2008).

Dans le cas des « *Clefs de l'Avenir* », le projet n'a pas été rediscuté depuis plusieurs années, en tous cas auprès de ses employés. Le seul projet a été la course aux financements, dont dépendait la survie de l'association.

## 5. Gestion

- **Mesure de la performance**

L'Etat français dans son ensemble a substitué une « *obsession des résultats chiffrés* » à la culture de moyens, le conduisant à rechercher des méthodes objectives – et donc quantifiables – pour évaluer les performances et « *recrédibiliser l'action publique* » (DE GAULEJAC, 2005). Les sciences de la gestion, grâce à leur apparence « *objective, opératoire et pragmatique* », permettent de traduire « *les activités humaines en indicateurs de performance, et ces performances en coûts et bénéfices* » ; « *l'économie politique devient une économie gestionnaire, dans laquelle les considérations comptables et financières l'emportent sur les considérations humaines et sociales* » (DE GAULEJAC, 2005).

Cette culture du résultat qui gagne l'action publique nécessite la création d'indicateurs de mesure de l'efficacité des subventions versées aux associations (AVARE & SPONEM, 2008) : « *la performance n'est plus mesurée à l'aune de la qualité du service rendu pour tous, mais en fonction de son coût et de ses résultats financiers* » (DE GAULEJAC, 2005).

Cette évaluation peut être basée « *sur un mélange de données quantitatives et qualitatives, ainsi que sur l'image de l'association et son ancrage local* » (GAUTIER, 2008). Cependant, pour justifier de leur performance, les associations doivent généralement fournir des rapports d'activité présentant des indicateurs chiffrés ; les résultats qualitatifs sont transformés en résultats quantitatifs, rendant ainsi la performance mesurable et contrôlable (AVARE & SPONEM, 2008).

En outre, l'évolution des financements du secteur associatif favorise les pratiques de contractualisation et de mesure (AVARE, EYNAUD, & SPONEM, 2008).

La mesure de la performance est envisagée sous deux angles complémentaires : l'efficacité, c'est à dire l'atteinte des objectifs, et l'efficience, c'est-à-dire la limitation des ressources pour y arriver. La prise en compte de ces deux aspects vise à améliorer la rationalité de la prise de décision, et à mettre en adéquation les actions des associations avec l'atteinte de leurs objectifs (AVARE & SPONEM, 2008). Le dispositif « *Compétences Clés* » était caractéristique de cette logique d'évaluation, à travers les moyens limités (efficience) mis à disposition pour atteindre les objectifs de formation (efficacité), mesurés grâce aux évaluations pédagogiques (formalisées et normées d'après les référentiels), et au suivi des bénéficiaires plusieurs mois après leur formation.

- **Démarche qualité**

Pour justifier de leurs performances et renforcer la confiance, les associations peuvent également s'engager dans une démarche qualité (labels, référentiels, bonnes pratiques, etc.), faisant ainsi valoir leur capacité à respecter des normes (AVARE & EYNAUD, 2008) et à « *construire une image réduite, homogène et instantanée des échanges, afin de les comparer et de mieux maîtriser les transactions* » (AVARE & SPONEM, 2008). Les démarches qualité font d'ailleurs souvent partie des critères d'attribution des financements publics : on retrouve la référence au cahier des charges des APP dans l'appel d'offre pour l'accès aux compétences clés. Si l'association « *les Clefs de l'Avenir* » a pu se positionner sur cet appel d'offre, c'est non seulement grâce à son expérience, mais aussi grâce à l'obtention du label APP en 2008.

Cependant, ce type de démarche implique des audits, qui ont nécessairement « *un impact sur l'organisation auditée, ses structures et sur la définition de ce qui est important dans l'organisation* » (AVARE & SPONEM, 2008). Les associations doivent alors se soumettre aux normes et aux valeurs liées à leur démarche qualité, au risque de perdre leur spécificité. Ainsi, « *derrière la qualité, les objectifs poursuivis sont clairs : optimiser les "ressources humaines", améliorer les résultats financiers, conquérir de nouvelles parts de marché, favoriser la flexibilité, produire l'adhésion, développer l'autonomie contrôlée.* » (DE GAULEJAC, 2005).

- **L'impact du groupement FC<sup>2</sup> - 94**

Si peu d'acteurs internes à la structure ont eu un impact significatif sur la gouvernance de l'association, le groupement FC<sup>2</sup> - 94 et son porteur, le GRETA Geforme 94, ont importé leurs dispositifs de gestion et leurs outils. Bien que le porteur ait fourni des **outils** aux membres du groupement (LUFA, référentiels), ils n'étaient pour certains pas opérationnels immédiatement. Il a également imposé des **procédures** comme les modalités de gestion des fiches de liaison ou le déroulement de la phase d'accueil. Cependant, selon le coordinateur, nous avons été le seul organisme de formation à respecter le dispositif en réalisant des entretiens individuels ; les autres membres du groupement auraient réalisé des séances d'information collective, comme dans l'ancien dispositif APP. Toutefois, cette information semble en contradiction avec les échanges que j'ai pu avoir avec les autres membres du groupement lors des réunions auxquelles j'ai participé.

En outre, le dispositif tel qu'il était prévu par le porteur prévoyait une délocalisation de la **communication en langue anglaise**, car seuls deux centres de formation avaient la

possibilité d'assurer ces cours. Cependant, nous avons mis du temps à obtenir la procédure particulière liée à l'anglais. Des réunions mensuelles de coordination étaient prévues par le porteur mais elles n'ont jamais eu lieu. Finalement, l'apprenant nécessitant une formation en anglais était orienté vers l'association et suivait la procédure normalement. Le porteur connaissant les besoins de formation du bénéficiaire, il transmettait aussi la fiche de liaison au centre responsable des enseignements en anglais, qui devait de son côté contacter le bénéficiaire et lui donner rendez-vous pour le positionner et déterminer le plan de formation correspondant à cette compétence clé. En réalité, les dossiers des stagiaires nécessitant de l'anglais sont restés en attente plusieurs mois, jusqu'à ce que nous relançons le porteur et le centre de formation concerné. En pratique, ce dispositif de sous-traitance n'a été opérationnel qu'à partir de septembre 2010. Toutefois, le manque de communication initiale a créé un certain nombre de problèmes :

- des LUFA étaient réalisés par le sous-traitant alors que cela ne relevait pas de son rôle ;
- les apprenants n'avaient pas le choix des plages de formation en anglais, ce qui posait des problèmes de compatibilité avec leur emploi du temps principal, d'autant plus que les séances d'anglais duraient quatre heures et que le prestataire était géographiquement éloigné des locaux de l'association.

Au démarrage du dispositif, le porteur avait fait savoir aux membres du groupement qu'il organiserait un certain nombre de formations ou de réunions de type **échanges** de pratiques, entre formateurs matière ou entre formateurs référents. Ces réunions n'ont jamais été organisées (ou l'équipe pédagogique de l'association n'en n'a pas eu connaissance). Seule une journée de formation sur l'évaluation dynamique a été proposée aux formateurs référents afin de les doter d'outils de positionnement pour des personnes en situation d'illettrisme.

Enfin, il est à noter que la personne responsable du dispositif « *Compétences Clés* » chez le porteur a changé juste après l'envoi de la réponse à l'appel d'offre. Le dossier étant lourd et complexe à la base, on peut donc penser que sa reprise n'a pas été simple. La nouvelle responsable a en outre dû composer avec les jeux d'acteurs déjà mis en place.

#### • **Dispositifs de gestion**

La mise en place de la mesure de leur performance implique que les associations se dotent d'**outils de gestion** (AVARE & SPONEM, 2008).

Certains dispositifs sont imposés, comme « *l'obligation de nommer un commissaire aux comptes* » pour les associations dont les ressources monétaires dépassent 153 000€. « *Elles sont alors soumises à l'établissement de comptes annuels en conformité avec le plan comptable associatif* » (AVARE & SPONEM, 2008).

Par ailleurs, les dispositifs de gestion de l'entreprise sont devenus des modèles pour les associations, car ils sont adaptés pour répondre aux pressions des financiers et des usagers pour la transparence financière. En outre, ils apportent une réponse aux problématiques d'équilibre budgétaire entre recettes et dépenses. L'objectif est de dépasser le stade de la gestion artisanale, sans organigrammes ni outils d'analyse de l'activité, de s'extraire d'un

management politique, basé sur des alliances et des tactiques, pour aller vers management entrepreneurial, basé sur les compétences et visant l'atteinte d'objectifs (AVARE & SPONEM, 2008). Ces contraintes financières peuvent conduire « à tenter d'appliquer au domaine de la formation des démarches d'audit empruntées au champ de la gestion » (JOBERT, 1987). Etant donné son parcours antérieur de Directeur des Affaires Financières, on peut supposer que la nomination du coordinateur à ce poste s'inscrit dans cette tendance au transfert des techniques managériales venues de l'entreprise vers les associations (LAVILLE, 2008).

Cependant, cette diffusion des dispositifs de gestion doit s'adapter aux spécificités de l'association. Par exemple, le budget constitue un outil de régulation associative. C'est une prévision chiffrée et monétaire pour l'année à venir, qui s'articule en général avec un plan stratégique qui oriente les actions de l'organisation ; certaines associations peuvent être tentées de dépenser l'ensemble de leur budget de peur de voir diminuer leurs financements l'année d'après (AVARE, EYNAUD, & SPONEM, 2008).

Généralement, l'évaluation des performances s'inscrit dans une **démarche coercitive** (HAERINGER & SPONEM, 2008) qui peut entraîner des effets négatifs :

- une augmentation du stress (HAERINGER & SPONEM, 2008) ;
- l'abandon de ce qui n'entre pas dans l'évaluation (HAERINGER & SPONEM, 2008) ;
- la manipulation des données sur lesquelles se fonde l'évaluation (HAERINGER & SPONEM, 2008) ;
- la dénaturation de « l'activité des professionnels et bénévoles associatifs » (AVARE, EYNAUD, & SPONEM, 2008) ;
- la « conversion des responsables associatifs en managers opérateurs des politiques publiques » (HOARAU & LAVILLE, 2008) ;
- des mécanismes de concurrence plutôt que de coopération (HAERINGER & SPONEM, 2008) ;
- une temporalité des actions réduite au court terme, avec une « recherche de gain immédiat », sans investissements sur le moyen ou le long terme (DE GAULEJAC, 2005).

Néanmoins, « ce qui compte, ce n'est pas uniquement que ces dispositifs permettent d'améliorer la prise de décision et la régulation, c'est aussi qu'ils en donnent l'impression » (AVARE, EYNAUD, & SPONEM, 2008). En réalité, les dispositifs gestionnaires peuvent ne relever que d'une logique d'**affichage**.

#### • **Contraintes et apports**

Malgré leur impact important sur nos financements, les outils et procédures liés au dispositif « *Compétences Clés* » ont provoqué un **rejet** plus ou moins conscient de la part de certains personnels de l'association. Par exemple, les formateurs oubliaient fréquemment :

- de vérifier le niveau de remplissage des positionnements par les stagiaires ;
- de proposer les feuilles d'émargement aux apprenants ;
- de vérifier que les apprenants signaient sur la bonne page ou à la bonne date ;
- de ramener les feuilles/les classeurs au secrétariat pour que l'administrative 2 puisse les traiter ;

- de remplir/utiliser le LUFA ;
- de réaliser les bilans de mi ou de fin de parcours ;
- etc.

Même des demandes répétées et officielles n'étaient pas toujours suffisantes pour obtenir le respect de procédures fondamentales telles que les évaluations pédagogiques

De la même manière, les outils que j'ai mis en place pour faciliter le transfert d'information entre le formateur référent et le formateur matière (Annexe 12) et que j'ai créés à travers une démarche de co-construction, ont même fait l'objet de conflits ponctuels.

Au final, ce rejet des formateurs pour les outils et procédures a diminué l'efficacité du positionnement et concouru à la mauvaise gestion des flux de stagiaires.

Par ailleurs, ces nouveautés ont induit des **difficultés pour certains personnels** de l'association. L'étape du premier contact téléphonique devait par exemple permettre la transmission d'un certain nombre d'informations au candidat. Historiquement chargée de cette étape, l'administrative 1 a eu du mal à assimiler la complexification du message à délivrer, d'autant que le niveau de français des bénéficiaires pouvait rendre les échanges difficiles.

La préparation des dossiers de positionnement était également confiée à l'administrative 1. La vérification des dossiers montrait des erreurs quasi-systématiques, allant de la feuille manquante à des oublis (ou des rajouts) de matières, et ce malgré une procédure simple et cadrée. Ces erreurs entraînaient des positionnements incomplets, gênants pour proposer des plans de formation adaptés. Pour être certaine d'avoir les positionnements à temps et sans erreurs, j'ai souvent prétexté un retard dans mon travail pour ne pas confier cette tâche à l'administrative 1, préférant m'en charger moi-même, même si cela m'amenait parfois à dépasser mes horaires de travail.

Ces nouveautés ont également induit des **difficultés pour les apprenants**. Dès le premier contact téléphonique, si les candidats n'avaient pas une aisance suffisante en français, ils risquaient non seulement d'être exclus du dispositif, mais aussi de ne pas avoir l'opportunité d'être réorientés vers des dispositifs plus adaptés. De plus, étant donné les oublis de l'administrative 1, les bénéficiaires n'étaient pas toujours informés de l'objet de leur rendez-vous, du nom de la personne chargée de les accueillir ou de la suite de la procédure (date du positionnement), ce qui ne leur permettait pas de prendre leurs dispositions pour s'insérer normalement dans le dispositif d'accueil.

Les erreurs dans les positionnements comme les oublis de pages ou les matières supplémentaires étaient également très déstabilisants pour les apprenants, déjà fortement fragilisés par la nature même de l'exercice de positionnement.

Enfin, la phase de formation à proprement parler a aussi été source de difficultés. Les stagiaires ont en effet ressenti le décalage entre la présentation de certains outils comme le LUFA, et l'usage qui en était fait par certains formateurs. Certaines procédures entraînaient également de la confusion, comme dans le cas où plusieurs dispositifs et donc plusieurs systèmes d'émargement coexistaient dans une même séance. En l'absence d'accompagnateur, les stagiaires signaient fréquemment au mauvais endroit (sur une feuille

de groupe au lieu de leur feuille individuelle, sur une feuille individuelle mais au mauvais nom ou à la mauvaise date, etc.).

Ce dernier exemple illustre les **limites** que l'approche porte en elle-même. En effet, chaque source de financement est soumise à ses propres règles, rendant difficile la cohabitation entre dispositifs.

Par ailleurs, le non respect des procédures par les équipes pédagogiques et administratives a amplifié la confusion des apprenants et empêché le déroulement correct des formations. Par exemple, le laisser-aller sur les feuilles d'émargement ainsi que l'absence de suivi des absences, pourtant proposé par le coordinateur lui-même, ne nous ont pas permis d'identifier les abandons suffisamment tôt pour tenter de les empêcher ou de les compenser par d'autres entrées. Cette difficulté de gestion des listes a même conduit l'association à embaucher une vacataire pour assurer des plages de français et soutenir la formatrice 2, alors qu'en réalité, cette formatrice aurait pu assurer seule la charge de travail liée à sa matière.

Afin de remédier à ces problèmes de suivi des stagiaires, la directrice et le coordinateur ont mis en place fin juin 2010 une procédure supplémentaire : le tableau de suivi des présences stagiaires (Tableau 10), à remplir par le formateur à chaque séance. Bien entendu, aucun formateur n'a rempli ce document, qui a fini par être abandonné.

**Tableau 10 : Suivi des présences stagiaires**

Plage du (jour) : ..... / Heures : ..... / Matière.....

	Date	(a) Nb. De présents effectifs (Inscrire ici le nombre de stagiaires ayant participé à la plage)	(b) Nb d'absents excusés (Il s'agit de l'information non détenue par le secrétariat, à savoir les stagiaires absents mais n'ayant pas abandonné leur formation)	(a + b) Total plage effective	Nb de Sorties estimées.
S-3					-----
S-2					-----
S-1	s-1 voulant dire	Même plage	Mais de la	Semaine passée	-----
Sm du (curseur)	Dans cette ligne	Il s'agit des	Informations	De la semaine	En cours
Estim. S+1					
Estim. S+2					

D'autre part, cette approche gestionnaire imposée par le cahier des charges de l'appel d'offre verrouillait le dispositif « *Compétences Clés* », et en limitait l'efficacité. Ainsi, il n'était pas possible de modifier les parcours des apprenants après la phase d'accueil, par exemple en rallongeant leur durée ou en rajoutant une compétence clé, même si la modification était justifiée. Lorsque les heures prescrites étaient épuisées, la seule solution était de proposer aux apprenants de retourner voir leur prescripteur afin qu'il les réinscrive dans le dispositif, si cela était possible. La seule souplesse était la possibilité de basculer des heures d'une

compétence clé dans une autre. Cette limite reflète la déconnection spatiale et temporelle entre la logique financière de l'activité et la logique de l'activité réelle (DE GAULEJAC, 2005).

Malgré mes efforts, je n'ai pas réussi à amener les équipes à s'approprier « *l'interstice (parfois étendu) laissé disponible par l'imprécision ou l'absence d'instructions* » (JOBERT, 1992). Or, cette appropriation est nécessaire pour permettre aux travailleurs de retrouver leur équilibre et leur place dans le groupe et le dispositif.

Ces contraintes gestionnaires issues de l'entreprise sont susceptibles d'entraîner le **déséquilibre des relations** entre les employés, qui adoptent une position de victimes et « *qui estiment être détournés de leurs volontés antérieures* », et le management, qui se formate et tente de formater ses subordonnés sur le modèle de l'entreprise (HOARAU & LAVILLE, 2008). « *Les sciences de la gestion construisent une représentation de l'humain comme une ressource au service de l'entreprise* » (DE GAULEJAC, 2005). Or, dans une association telle que « *les Clefs de l'Avenir* », qui ne produit que des services, le poste principal et incompressible de dépenses est celui du personnel (GARDIN, RIVAL, & TORSET, 2008). Ainsi, lorsque la pression est trop forte pour faire diminuer les coûts de fonctionnement, « *le personnel [...] constitue la seule variable d'ajustement* » (HOARAU & LAVILLE, 2008), ce qui génère un stress supplémentaire pour les employés et renforce la position dominante du management, d'autant que « *la fragilité objective du marché du travail renforce souvent la crainte de voir toute critique du système sanctionnée par une éviction externe (licenciement) ou interne (placardisation)* » (DE GAULEJAC, 2005).

On le voit, cette approche gestionnaire peut être source de **souffrance** pour les opérateurs comme pour les bénéficiaires. Selon plusieurs auteurs, la société serait malade de la gestion. Elle serait à l'origine d'une nouvelle forme douce de barbarie et de **souffrances** (AVARE & SPONEM, 2008), au risque de tuer le social. Les difficultés liées à ces dispositifs de gestion peuvent pour partie être attribuées à l'écart entre le travail prescrit et le travail réel (JOBERT, 1992). En effet, la nécessité de « *respect des contraintes oblige à désobéir à la règle, à tricher et "prendre sur soi", physiquement, intellectuellement et affectivement* ».

De plus, dans le cas des « *Compétences Clés* », l'adaptation de la structure au dispositif a dû se faire dans un laps de temps assez court : seulement cinq mois (dont juillet et août) séparaient la date de parution du cahier des charges de l'appel d'offre et la date théorique du démarrage effectif du dispositif. L'association, placée en position de prestataire de service par la logique de marché de l'appel d'offre, ne possédait pas nécessairement la technicité et la réactivité indispensables pour faire face à son nouvel environnement (AVARE & SPONEM, 2008).

Cependant, bien que contraignants, les dispositifs de gestion sont susceptibles « *d'aider les associations à apprendre des choses sur elles-mêmes et sur les autres afin d'améliorer leurs processus* » (AVARE, EYNAUD, & SPONEM, 2008). La « *logique d'évaluation peut aussi être un levier d'apprentissage et de connaissance dans les associations si elle est pensée et structurée comme telle* » (HAERINGER & SPONEM, 2008).

Malgré cela, si les membres d'une association acceptent le principe et l'objet d'une mesure, des freins peuvent apparaître lors de sa mise en œuvre. En effet, la mesure « *rend possible*



*un projet d'amélioration du niveau de la performance. Elle place l'association dans une logique de défi par rapport à elle-même ou par rapport à d'autres associations concurrentes. Cette logique est souvent refusée par les associations » (AVARE, EYNAUD, & SPONEM, 2008) car elle prive les associations d'un contrôle culturel qui constitue leur spécificité et leur force.*

## 6. Le public

L'objectif mis en avant par la stratégie de Lisbonne est clair : *« Les individus doivent avoir la volonté et les moyens de prendre en main leur destin ou, dit autrement, de devenir des citoyens actifs »* (ConseilUnionEuropéenne, 2000, d'après CARRE, 2008). Ainsi, les individus sont amenés à devenir des **citoyens entrepreneurs** de leur propre vie (DE GAULEJAC, 2005).

Dans une économie gestionnaire et rationnelle, on considère que, dans la mesure où on leur offre l'accès à l'information et à la formation, les individus auront des comportements rationnels. C'est l'ère de *« l'homo economicus »*, pour lequel on pourra *« prévoir son comportement, optimiser ses choix, les soumettre au calcul et programmer son existence »* (DE GAULEJAC, 2005).

Cette logique en alimente une autre, celle du **citoyen employable**. Dans cette perspective, le chômage n'est plus lié au *« décalage structurel entre le nombre d'emplois créés par le système économique et le nombre de personnes actives susceptibles d'occuper ces emplois »* (DE GAULEJAC, 2005). C'est au citoyen de s'adapter aux besoins de l'entreprise, aux nouvelles normes, règles et procédures. *« L'individu hypermoderne doit être disponible pour changer d'emploi, de lieu, de mode de vie. Celui qui résiste est catalogué comme inemployable »* (DE GAULEJAC, 2005).

L'individu n'est alors plus considéré que comme *« une ressource au service de l'entreprise »* et de l'économie en général, *« au même titre que les matières premières, le capital, les outils de production ou encore les technologies »* ; il *« devient un capital qu'il convient de rendre productif »* (DE GAULEJAC, 2005). C'est à l'individu de s'adapter, voire de se reconverter. *« A l'identité de métier, qui ancrerait chaque individu dans une corporation, dans un univers professionnel structuré dont il partageait les normes, les habitus et les savoir-faire, se substitue une identité flexible, polyvalente, qui varie en fonction des aléas de carrière »* (DE GAULEJAC, 2005).

L'éducation et la formation sont les outils mis au service de cette logique de production d'*« agents adaptés aux besoins de l'économie [...] en incitant ou en obligeant les sans-emploi à mieux gérer leurs compétences, acquérir celles qui leur manquent afin de se former au mieux pour se positionner sur le marché de l'emploi »* (DE GAULEJAC, 2005). Le **citoyen apprenant** doit pouvoir *« se confronter à des nouveaux savoirs ainsi que de gérer son propre apprentissage [...] L'apprentissage devient de plus en plus une injonction sociale sans qu'il y ait questionnement au niveau du rapport au savoir de ces mêmes individus amenés à apprendre »* (MORNATA, 2008).

La politique européenne des « *Compétences Clés* », et plus encore sa transcription en droit français, s'inscrivait dans cette perspective en prenant en charge les individus exclus de cette dynamique, comme les « *individus ne pouvant pas faire preuve d'un rapport au savoir favorisant l'apprentissage* » (MORNATA, 2008), les « *travailleurs insuffisamment performants* », non qualifiés ou occupant des emplois ouvriers (DE GAULEJAC, 2005).

Ainsi, la nature du public concerné par l'appel d'offre a été une importante source d'appréhension dans l'association lors de la mise en place du dispositif « *Compétences Clés* ». En effet, il était prévu de ne plus accueillir les publics relevant du FLE, au profit des personnes en situation d'illettrisme. Le coordinateur craignait par exemple que ce public particulier fasse fuir notre public historique, qui ne voudrait pas être identifié à des « *mongoliens* ».

« *La formation se tisse toujours dans un complexe de motifs dont l'acte d'apprendre n'est pas forcément le rouage essentiel* », et peut être sous tendue par des « *motifs moins nobles d'ordre prescriptif, économique, etc.* » (CARRE, 2008). Ainsi, de nombreux bénéficiaires avaient une **motivation** « *extrinsèque* » relevant de la contrainte (MORNATA, 2008). La crainte de leur prescripteur ou de la perte de leurs indemnités les poussait généralement à venir durant la phase d'accueil, sans toutefois être suffisante pour les pousser à aller au bout de leur formation, d'autant qu'ils constataient rapidement que leurs absences étaient sans conséquences.

En outre, si certains bénéficiaires avaient une réelle demande de formation, la plupart avaient un projet flou, non construit, voire non pertinent. La plupart de ces personnes, de leur plein gré ou du fait de leurs prescripteurs, se trouvaient probablement pris dans le jeu de « *l'indigence* » (BERNE, 1967). Ce jeu est caractérisé par un premier niveau de transaction sociale dans le quel le conseiller propose de l'aide à un bénéficiaire, qui s'engage en retour à trouver du travail ou à se former. Dans le second niveau de transaction psychologique sous-jacent, le conseiller n'accompagne pas efficacement le bénéficiaire vers ses objectifs, le bénéficiaire n'ayant d'ailleurs aucune intention de les réaliser. Ce type de jeu permet de maintenir dans la durée une relation d'aide valorisante pour tous les protagonistes.

Un rapide bilan des entretiens d'accueil laisse penser que les prescripteurs, pris eux aussi dans une logique de résultat, ont vu dans le dispositif un moyen de « *placer* » leurs bénéficiaires les plus équivoques, ou de les occuper jusqu'à ce qu'ils puissent toucher leurs droits à la retraite. Ainsi, j'ai vu défiler de nombreux travailleurs handicapés, seniors en fin de droits ou mère de famille en grande précarité, dont le projet était de se remettre à niveau afin de trouver un emploi, sans que leur projet professionnel ne soit défini en cohérence avec leur âge, leur santé, leur niveau scolaire ou linguistique. Globalement, ces personnes, généralement engagées dans une démarche de reconversion, présentaient souvent un réel problème d'estime de soi, paramètre pourtant essentiel pour être capable d'apprendre.

Par ailleurs, de nombreuses personnes se sont adressées à l'association non pour demander une formation, mais pour obtenir une réponse à un problème, en pensant que la solution passait par la formation (JOBERT, 1987). Pour ceux qui recherchaient réellement une formation, la plupart souhaitaient combler leur « *désir, ambivalent mais bien réel, de retour à l'école* » (JOBERT, 1987), rejetant ainsi les pratiques caractéristiques des APP comme l'individualisation, la pédagogie participative, etc. « *Gare au formateur d'adultes pétri de*

*bonnes intentions et féru de méthodes pédagogiques spécifiques, c'est-à-dire démarquées de la formation initiale : des échecs cuisants l'attendent et des déceptions aussi. Ce qui lui est demandé par ses élèves, c'est de transmettre le plus rapidement possible, le plus efficacement possible, le plus classiquement possible, la quantité la plus grande possible d'un savoir qui, une fois attesté, assurera à son possesseur l'évasion de sa catégorie sociale et l'accession à la catégorie supérieure »* (JOBERT, 1987). Ainsi, une grande partie des difficultés rencontrées dans le dispositif « *Compétences Clés* » tenait à ce que les apprenants refusaient leur autonomisation et la position d'agents du changement prise par les formateurs (JOBERT, 1987).

Cette attitude de refus par certains apprenants des règles en vigueur dans le dispositif « *Compétences Clés* » témoigne de la contamination de toutes les strates de la société par la culture du résultat, qui « *transforme les usagers en clients* » (DE GAULEJAC, 2005). Le **citoyen consommateur** « *devient plus exigeant* » (DE GAULEJAC, 2005) et cherche à poser ses propres conditions. Cette tendance est renforcée par l'approche d'individualisation caractéristique du dispositif. En effet, « *il n'y a aucune raison pour que les chemins par lesquels deux sujets s'approprient un même objet pour le transformer en un ensemble de représentations et de schèmes, ou en compétences, soient identiques, ni pour que les processus d'apprentissage passent par les mêmes points, les mêmes étapes, car cette construction s'appuie sur les représentations et les schèmes préexistants, construits tout au long de la vie de chacun* » (BLANDIN, 2008). Cependant, la prise en compte des individualités renforce le positionnement de l'apprenant comme « *client* » de l'association, plutôt que comme « *bénéficiaire* ».

**L'effet de ciseau, conséquence directe de la diminution des ressources et de l'augmentation des besoins, a entraîné l'association « *les Clefs de l'Avenir* » dans une logique d'évaluation et de normalisation.**

**L'appel d'offre pour les « *Compétences Clés* » a cristallisé cette transition entre les logiques associative et gestionnaire. Les contraintes générées par ce dispositif ont certes été sources de progrès dans le suivi des bénéficiaires, mais elles ont aussi modifié les habitudes de travail des employés de l'association.**

**Concrètement, en quoi ces évolutions ont-elles modifié les relations interpersonnelles et les jeux de pouvoir aux « *Clefs de l'Avenir* » ? Quel a été l'impact réel des nouvelles procédures sur le travail accompli par ses équipes ?**

## VII. RELATIONS ET JEUX DE POUVOIR AUX « CLEFS DE L'AVENIR »

Toute intervention est susceptible d'influencer deux niveaux d'acteurs : celui des **individus**, qui ont intériorisé les structures dans lesquelles ils évoluent, et celui du **groupe** (ROUCHY, 1998). Or, « *les structures intériorisées par les membres de l'établissement font partie de la réalité psychique et des valeurs, et déterminent de l'intérieur le mode d'organisation du groupe, les rapports habituels et les réseaux d'interaction* » (ROUCHY, 1998), participant ainsi à la construction de l'identité des professionnels.

En outre, « *l'être humain n'existe comme sujet que s'il a le sentiment de son unité, unité de son corps et unité de son psychisme* » (ANZIEU, 1999). Le groupe peut permettre au sujet de protéger et de renforcer son **identité** et son unité. Ainsi, les changements touchant le groupe sont susceptibles de provoquer une angoisse de morcellement, qui « *pèse très fortement sur l'enveloppe psychique du Moi, comme une attaque du contenant pouvant provoquer la régression à des angoisses archaïques de fragmentation* » (ROUCHY, 1998). « *Sans une figure dominante par l'amour de laquelle chacun se sent protégé et uni aux autres, une telle situation est vécue comme une menace pour l'unité personnelle, comme une mise en question du Moi* » (ANZIEU, 1999). Dans le cas d'une « *personnalité perturbée* », l'angoisse peut être telle que le sujet peut « *diffuser dans le groupe une telle angoisse d'abandon* » qu'il peut devenir « *le déviant à rejeter* », à qui « *le groupe inflige réellement l'abandon qu'il redoute et appelle* » (ANZIEU, 1999).

Ainsi, tout **changement** est susceptible de remettre en question la fonction de contenance des angoisses primaires de l'organisation, même dans le cas de situations initialement conflictuelles. Le changement devient alors une menace pour « *l'identité singulière et collective* », remettant en cause les interactions entre les acteurs, leurs pratiques, mais aussi leurs représentations, leurs valeurs et leurs relations avec l'extérieur. Il provoque ainsi « *un sentiment d'étrangeté, chacun ayant de grandes difficultés à se reconnaître dans de nouvelles formes d'ordre et d'organisation : l'image que l'on se fait de soi-même risque de disparaître* » (ROUCHY, 1998). La lutte pour le maintien des identités professionnelles peut alors constituer un « *frein au changement* » (BERNOUX, 2008).

Si le comportement d'un groupe, notamment en cas de crise, repose sur les individualités qui le composent, il apparaît surdéterminé par la situation de travail elle-même (BERNOUX, 2008). Même s'il semble isolé, le collectif de travail est inclus dans et structuré par son environnement. « *En ne fermant pas l'analyse sur le fonctionnement interne du groupe, en y intégrant son rapport au dehors, à l'extérieur, il devient possible de saisir comment ce petit groupe fonctionne au sein d'une structure plus large* » (ROUCHY, 1998). Ainsi, l'étude du collectif de travail donne accès à la compréhension de son environnement, et réciproquement.

L'étude de trois acteurs particuliers de l'association, à travers la description de leurs enjeux, de leur démarche et de leur posture, permettra d'éclairer la compréhension de l'organisation, des jeux de pouvoir et des effets de la mise en place du dispositif « *Compétences Clés* ».

## 1. La formatrice 2, analyseur de l'organisation

Par sa conduite durant le chantier de mise en place des compétences clés, la formatrice 2 a été à l'origine de nombreux troubles dans l'association. Bien entendu, « *l'acteur n'a que rarement des objectifs clairs et encore moins cohérents : ceux-ci sont multiples, plus ou moins ambigus, plus ou moins explicites, plus ou moins contradictoires* », d'autant plus qu'ils sont susceptibles d'évoluer dans le temps (CROZIER & FRIEDBERG, 1977). Cependant, les comportements de la formatrice 2 allaient bien au-delà des incohérences « *classiques* ».

Cette formatrice pouvait être considérée comme « *l'analyseur de l'organisation* ». Elle était le « *le déviant* » ou le « *mauvais sujet* » de l'organisation, celui qui présentait des « *écarts de conduite ou de langage* » (MEIGNANT, 1972). Dans un double mouvement contradictoire, l'analyseur s'écarte de l'ordre institué et s'y réfugie. De plus, « *le détenteur du pouvoir détient des ressources formelles, mais celui qui lui est soumis n'est pas sans ressources.* » (BERNOUX, 2008). La régulation des jeux de pouvoirs résulte donc d'une interaction entre la hiérarchie et le groupe ou les individus sur lesquels s'exerce cette hiérarchie. Ainsi, une relation de pouvoir formel inclut une relation réciproque informelle. Dans ces jeux de pouvoir, les acteurs utilisent les zones d'incertitude (CROZIER & FRIEDBERG, 1977) qui sont à l'origine de dysfonctionnements si elles ne sont pas prises en considération (BERNOUX, 2008).

### • Enjeux

Le besoin de **reconnaissance** semblait être un des principaux enjeux de la formatrice 2. Il pourrait notamment prendre racine dans un redoublement mal assumé durant la période du lycée, et qu'elle a évoqué à de nombreuses reprises. Même si ce type d'incident est fréquent, il laisse chez certains des stigmates indélébiles, inscrivant dans l'identité du redoublant une image d'incapable, à ses propres yeux ainsi qu'à ceux de son entourage, quelle que soit par la suite la qualité de son parcours (PENNAC, 2007).

Cette image négative a probablement été renforcée par les conditions de son recrutement dans l'association, au moins pour partie dû à son réseau. En effet, c'est à cette occasion que la directrice lui a dit qu'elle ne « *la sentait pas* ». Bien que pouvant être interprétée comme une reconnaissance de son travail, cette signature de contrat reste aujourd'hui pour cette formatrice un souvenir difficile, qu'elle évoque très souvent.

Ce besoin de reconnaissance s'est traduit durant le chantier par une tendance répétée à clamer haut et fort ses « *incompétences* », réelles ou imaginaires : intervenir sur des groupes, changer de public, développer ses domaines et modalités d'intervention, ou utiliser les outils informatiques.

Bien qu'anciennes, la formatrice 2 a souvent évoqué les conditions de son embauche, qui l'ont forcée à abandonner un contrat dont elle appréciait les missions. En effet, son recrutement avait été conditionné à sa présence à l'association toute la journée du mercredi, ce qui l'a obligée à renoncer à ses activités professionnelles en centre de loisirs. Par ailleurs, comme les autres formateurs, elle était employée à temps partiel. Son contrat ne couvrait que 40% de son **temps de travail**, mais était réparti sur trois journées, configuration contraignante pour trouver des contrats complémentaires. Ainsi, ce poste de formatrice l'a mise dans une situation de forte dépendance vis-à-vis de l'association. Or, « *ce sont les personnes les plus centrales d'un organisme et y ayant investi les plus fortement, par des processus d'identification et de déplacement, qui sont le plus profondément et le plus intimement touchées par les évolutions pouvant intervenir dans cet organisme, par le bouleversement non seulement de l'image qu'elles se font de leur propre rôle, mais de ce qu'elles sont, de leur propre identité à travers leurs contre-investissements* » (ROUCHY, 1976). La menace que faisait planer sur son identité le dispositif « *Compétences Clés* » l'a conduite à tenter de la consolider en cherchant à renforcer son investissement dans l'association. Ainsi, elle a régulièrement saisi les occasions offertes par les discussions sur la réorganisation des activités de l'association dans le cadre de la mise en place des « *Compétences Clés* » pour proposer à l'équipe de prendre en charge des plages de cours supplémentaires, par exemple pour assurer des positionnements ou la séance de découverte du centre de formation.

Enfin, dès sa présentation, le dispositif « *Compétences Clés* » a fait émerger une crainte pour la formatrice 2 : le **changement de public**. L'appel d'offre excluait clairement du dispositif les personnes relevant d'une problématique FLE, public historique et apprécié de cette formatrice, au profit des personnes relevant d'une problématique d'illettrisme. Bien qu'accueillant ce type de stagiaires dans ses autres postes, elle a régulièrement mis en avant son incompétence vis-à-vis de ce public.

Dans les faits, l'association n'a pas reçu plus de bénéficiaires en situation d'illettrisme qu'auparavant, et a continué à recevoir les personnes relevant du FLE. Cependant, la formatrice 2 s'est plainte durant tout le chantier de la perte de « *son public* » et de sa difficulté à gérer le nouveau public.

De mon point de vue, le public a assez peu évolué sous l'influence du dispositif « *Compétences Clés* », du moins en termes de niveau. Néanmoins, mon ancienneté dans l'association est inférieure à celle de cette formatrice, ce qui m'empêche peut-être de ressentir d'éventuels changements, d'autant que les matières que j'enseigne sont probablement moins propices que le français pour les faire ressortir. Par ailleurs, ma position de formatrice référente m'a permis de rencontrer l'ensemble des bénéficiaires du dispositif « *Compétences Clés* ». J'ai ainsi pu constater que la plupart des stagiaires présentaient des problématiques sociales (précarité, chômage, familles monoparentales, etc.) ou sanitaires (maladies, handicaps) susceptibles de parasiter la relation pédagogique avec les formateurs. Ce risque est d'autant plus présent en français, matière dont les supports peuvent favoriser des transferts de la part des stagiaires.

- **Démarche**

Que ce soit dans le cadre du dispositif « *Compétences Clés* » ou d'autres dispositifs de formation, l'ensemble des membres de l'association a pu constater un désinvestissement progressif mais marqué de la formatrice 2 vis-à-vis de ses apprenants. Dans un premier temps, ce désinvestissement a pris la forme d'un **évitement des stagiaires**, en ne venant presque jamais dans la salle de travail de ses stagiaires. Elle se justifiait par un argument pédagogique : dans la mesure où ses échanges avec les apprenants étaient confidentiels et bruyants, et où ils avaient besoin de calme pour réfléchir, elle préférait travailler avec eux en dehors de la salle. En outre, sa salle n'était pas équipée d'un ordinateur performant lui permettant d'occuper ses temps morts durant les séances de formation.

Dans un deuxième temps, son désinvestissement s'est amplifié au point que les stagiaires avaient des difficultés à la trouver quand ils en avaient besoin. De plus, en l'absence de formateur, la salle était souvent bruyante car les apprenants n'étaient jamais régulés. Enfin, certains stagiaires se sont plaints de ne jamais avoir obtenu de correction de leur travail ou de retour sur leur progression, même de manière informelle. Lors de réunions ou de conversations officieuses, elle notamment a justifié son désinvestissement par la perte de son public FLE. Le conflit larvé avec la directrice et le manque d'implication du conseil d'administration ont également dégradé sa motivation, ainsi que la visibilité limitée sur le projet et l'avenir de l'association ou la modification de la procédure de positionnement. Elle a aussi exprimé sa souffrance à se sentir isolée dans son travail, privée d'échanges avec le reste de l'équipe.

Ce désinvestissement vis-à-vis des stagiaires s'est accompagné d'une tendance à **ne pas respecter les consignes et procédures**. En effet, elle ne remplissait pas d'elle-même les livrets pédagogiques, ne faisait pas signer les feuilles d'émargement ni ne ramenait les classeurs d'émargement au secrétariat, ne tenait pas à jour ses listes de stagiaires, etc. Pour expliquer les erreurs sur les feuilles d'émargement, comme les stagiaires signant sur la feuille de groupe d'un autre dispositif au lieu de signer sur leur feuille personnelle, cette formatrice se justifiait en disant qu'elle n'était pas censée savoir sur quels dispositifs étaient inscrits les stagiaires (malgré les points hebdomadaires en réunion).

En ce qui concerne ses obligations pédagogiques, elle ne réalisait généralement pas les évaluations de mi et de fin de parcours imposées par le dispositif. Une des excuses était qu'elle ne connaissait pas les dates de mi-parcours, alors que cette information était disponible sur les feuilles d'émargement. Enfin, cette formatrice ne respectait pas l'injonction de la directrice de rester dans sa salle de formation avec ses stagiaires. Ce refus de répondre aux demandes de la directrice était si marqué que, lors d'une visite du secrétaire d'Etat au logement dans notre bâtiment, la formatrice 2 est partie fumer une cigarette (chose que d'habitude elle ne faisait jamais durant ses cours), exactement à l'heure où le secrétaire d'Etat devait visiter son cours, qui était le seul cours du centre de formation à ce moment là. Ce comportement témoignait probablement d'une évaluation conditionnelle (ou considération sélective) qui amène le sujet à rechercher ou éviter certaines expériences pour la seule raison qu'elles lui semblent (ou pas) dignes de la considération positive de soi (ROGERS, 2009).

Dans ce contexte, et sachant que ses cours comportaient peu de stagiaires et qu'elle n'utilisait pas son tiers-temps pédagogique au bénéfice de l'association, la formatrice 2 a

tout de même régulièrement demandé une extension de contrat ou des heures supplémentaires à la directrice, par exemple pour produire des outils pédagogiques. Cependant, au début du chantier « *Compétences Clés* », elle a refusé la proposition de la directrice de prendre un groupe FLE dans le cadre d'un nouveau dispositif, alors même qu'elle se plaignait de perdre son public préférentiel de FLE à cause du dispositif d'accès aux « *Compétences clés* ». Cet épisode est probablement un des exemples les plus flagrants de **communication paradoxale**, qui « *est une injonction dans laquelle l'énonciation contredit l'énoncé* » (ANZIEU, 1999). Le sentiment d'incapacité à faire autre chose que des cours de français en individualisation pour l'association relevait sans doute de ce même type de communication. En effet, à l'extérieur de l'association, elle travaillait selon des modalités de groupe, auprès de publics en illettrisme.

Ce type de comportement relevait probablement d'une déformation / interception de l'expérience : « *les expériences significatives qui ne s'accordent pas avec l'image du moi ne sont pas directement accessibles à la conscience. [...] C'est donc en quelque sorte en refusant de comprendre que l'organisme s'arrange pour échapper à la difficulté. [...] Par exemple, si la structure du moi d'un étudiant comporte l'élément "Je ne suis pas très intelligent" et si cet étudiant passe brillamment un examen, il déformera cet élément d'expérience en disant "J'ai eu de la chance"* » (ROGERS, 2009). Cette déformation peut aller jusqu'à une négation de l'expérience vécue. Ainsi, la formatrice 2, pour coller à sa représentation « *d'incapable* » qu'elle s'était fait d'elle-même au sein de l'association, pouvait ne pas reconnaître la validité, voire même l'existence de son expérience professionnelle en dehors de l'association. Cette déformation des perceptions de l'expérience constituait sans doute un comportement défensif, c'est à dire une réaction à la menace qui avait pour but de maintenir sa structure du moi : « *la défense représente une opposition à tout changement susceptible d'atténuer ou de dévaloriser la structure du moi* » (ROGERS, 2009).

- **Posture**

Fidèle à ma posture d'intervenante, j'ai tenté, au tout début du chantier, de faire comprendre à la formatrice 2 que le travail autour des positionnements offrait une marge d'autonomie suffisante pour permettre aux formateurs de renégocier les contraintes (BERNOUX, 2008). Ainsi, en amont du dispositif, je lui ai proposé de réfléchir au positionnement de français, avec la contrainte de faire correspondre les exercices aux items du référentiel matière, afin que je puisse utiliser le positionnement pour remplir l'évaluation initiale du LUFA. Cette proposition, plusieurs fois répétée, est restée sans suite. Cette formatrice ne s'est pas approprié cette marge d'autonomie. Ce n'est qu'au bout de deux mois, dans l'urgence et suite à un ordre du coordinateur, qu'elle a fait ce travail. Ainsi, elle s'est d'entrée mise dans une posture de **passivité**, et n'a reconnu le droit de demander un travail qu'à la **hiérarchie**, représentée par le coordinateur.

Au final, le positionnement proposé était peu opérationnel, car il comportait un très grand nombre d'exercices, la formatrice n'ayant pas cherché à utiliser un même exercice pour évaluer plusieurs items du référentiel, éventualité que nous avons pourtant évoquée ensemble. Ce positionnement a été utilisé en l'état pendant toute la durée du dispositif même s'il a généré beaucoup d'angoisse chez les apprenants. Il a également aussi beaucoup été critiqué par cette même formatrice, qui ne trouvait pas les exercices adaptés.



Cette étape de positionnement des stagiaires a par ailleurs posé de nombreuses difficultés à la formatrice 2. En effet, il lui manquait l'observation directe et l'échange avec le stagiaire à l'issue du positionnement. Dans l'ancien dispositif APP, le formateur matière rencontrait l'apprenant et décidait du type de positionnement qui était proposé, pendant une séance de formation. Il pouvait ainsi proposer un positionnement adapté au niveau de l'apprenant et à son projet. Le formateur recueillait également de nombreuses informations informelles très utiles, notamment pour la construction de la relation formateur/apprenant. Dans le cas du dispositif « *Compétences Clés* », le formateur matière ne découvrait l'apprenant qu'à travers son positionnement et la description que je pouvais en faire suite aux entretiens de référence.

Pour limiter la distance entre les formateurs et les stagiaires, j'ai essayé d'impliquer au maximum les formateurs matière dans l'étape d'accueil : correction des positionnements, discussion du choix des exercices en fonction du niveau et du projet de l'apprenant, préconisation des parcours, etc. Initialement, je souhaitais aussi co-construire avec eux l'architecture même de la phase d'accueil, notamment grâce à l'évaluation du dispositif. Même si je n'ai jamais pu formaliser cette évaluation, les discussions informelles m'ont permis de prendre en compte les difficultés de formateurs. La formatrice 2, notamment, a souvent exprimé son besoin de voir les stagiaires avant leur entrée en formation.

Pour contourner ces difficultés, elle n'a jamais proposé de changement dans la procédure ou dans les contenus. De mon côté, j'ai été attentive durant les réunions d'équipe à faire des points hebdomadaires pour évoquer les entrées en formations imminentes. A cette occasion, je proposais aux formateurs matière les positionnements des stagiaires concernés, afin qu'ils puissent mettre en place leurs plans de formation. D'autre part, pour leur permettre de mieux connaître l'apprenant, j'ai créé la fiche de positionnement formateur (Annexe 12). Cependant, ces deux initiatives n'ont pas eu les effets escomptés. Petit à petit, la formatrice 2 a cessé de prendre les positionnements. Lors d'une réunion d'équipe, elle a même fait preuve d'**agressivité** en ne reconnaissant pas avoir rempli une fiche de positionnement formateur, tentant ainsi de me mettre en porte-à-faux vis-à-vis du reste de l'équipe pédagogique. Néanmoins, au bout de quelques semaines, elle a recommencé à prendre les positionnements, en précisant devant ma surprise que « *c'était utile, quand même* ». Suite à mon rappel de ses refus antérieurs, elle a dit en riant qu'elle devait « *être de mauvaise humeur ce jour-là* ».

Globalement, la formatrice 2 a adopté une position de **victime** dans ses relations avec les membres de l'association (DE LASSUS, 1991). A partir de cette position, elle a poussé l'équipe dans un certain nombre de jeux, dont le gain lui apportait la plupart du temps une satisfaction autodestructive (BERNE, 1967). Elle m'a par exemple souvent entraînée dans un jeu de « *Pourquoi est-ce que vous ne ... ? Oui mais* » (BERNE, 1967), en se plaignant de sa relation avec la directrice, mais en ne suivant pas ou en réfutant systématiquement mes conseils. Lorsque j'ai arrêté de jouer à ce jeu avec elle en cessant de répondre à ses plaintes, elle a rompu la communication avec moi plusieurs semaines durant lesquelles elle s'est limitée aux seules salutations.

Sa mise en avant récurrente de ses incapacités lui permettait également de jouer au jeu de « *la jambe de bois* » (BERNE, 1967). En effet, étant « *mauvaise formatrice* », comment

pouvait-on attendre d'elle un travail correct ? Encore une fois, ce jeu lui a permis d'adopter la position de victime, laissant à ses collègues la position de sauveurs. Le formateur 4, notamment, en tant qu'ami et collègue de longue date, s'est souvent mis dans cette position. D'ailleurs, lorsque, lors d'une réunion, la formatrice 2 a annoncé son souhait de sortir de cette position de victime, le formateur 4 s'est placé dans une position de persécuteur, afin de tenter de remettre la formatrice 2 en position de victime, et donc de pouvoir lui-même reprendre sa position favorite de sauveur.

Le jeu le plus complexe dans lequel elle a entraîné les membres de l'association est celui de « *l'alcoolique sec* » (BERNE, 1967). En effet, ses comportements vis-à-vis des stagiaires étaient tels que les employés de l'association se sont tous demandé, à un moment ou un autre, si la formatrice 2 ne cherchait pas à se faire renvoyer, ce qu'on peut assimiler à une recherche de dégradation sociale. Dans ce jeu, la directrice a pris la position du persécuteur, en la convoquant régulièrement dans son bureau afin de la réprimander et de lui ordonner de rester dans la salle de formation avec ses stagiaires. Dans le rôle de l'alcoolique, la formatrice 2 se plaignait à l'équipe de ses réprimandes, sans pour autant changer son comportement ou suivre les conseils de ses collègues qui, successivement ou simultanément, prenaient le rôle du sauveur en tentant de l'aider à trouver des solutions pour régler « *ses problèmes* ». Par ailleurs, ces mêmes personnes pouvaient par moments endosser le rôle de la « *poire* », en prenant sa défense face au persécuteur, ou du « *ravitailleur* », en continuant à lui reconnaître ses compétences de formatrice. A ce jour, il semble que ce jeu soit toujours en cours et que la situation soit bloquée, l'alcoolique et le persécuteur campant sur leurs positions. Ce jeu a bien entendu eu des répercussions importantes sur les relations d'équipe et sur les apprenants, qui ont eu tendance à arrêter les cours de français dans un premier temps, avant d'abandonner définitivement leur formation dans un second temps. Certains stagiaires ayant déjà eu cette formatrice dans d'autres dispositifs ont même refusé de s'engager dans une formation en français avec elle.

Par sa récurrence, sa gravité, et le nombre de personnes impliquées, ce jeu allait plus loin que le simple « *donnez-moi des coups de pieds* », prélude au « *pourquoi faut-il que ça m'arrive toujours à moi* » (BERNE, 1967). Par ailleurs, il présentait l'avantage de permettre quelques parties de « *lendemain matin* », dans lesquelles on peut se plaindre de sa gueule de bois, ou de « *pourquoi est-ce que vous ne ... ? Oui mais* ».

Si ce comportement paraît surprenant, il a été entretenu par l'ensemble du système dans lequel il s'inscrivait. Il est probablement le résultat d'un « *contexte violent et paradoxal dans lequel les règles du jeu sont incertaines, le cadre instable, les formes de sanction ou de reconnaissance mouvantes, les promesses non tenues* » qui peut entraîner « *des comportements sadomasochistes [...]. On sait que la pratique du double langage peut rendre fou* » (DE GAULEJAC, 2005).

## 2. Le coordinateur, relais du pouvoir

- **Enjeux**

Le principal enjeu du coordinateur semblait être la **limitation de son investissement**. En effet, en évoquant sa reconversion, il expliquait que son ancien poste de Directeur des Affaires Financières était très bien payé, mais qu'il lui demandait un fort investissement personnel. En changeant de voie, il a accepté une baisse de son niveau de vie, à condition

qu'elle s'accompagne d'une amélioration de son rythme personnel. Ainsi, il affichait son refus de s'investir trop dans son travail, en ayant des horaires importants ou en prenant des responsabilités.

Un autre de ses enjeux était probablement le **maintien de sa situation** à l'équilibre, ce qui lui permettait de continuer à gérer de manière confortable d'autres activités comme ses stages ou la rédaction de son mémoire visant à l'obtention de son titre de psychologue. En outre, son poste, tel qu'il était organisé, lui permettait de bien gérer la maladie chronique contraignante qu'il a déclarée au cours de cette année, et de répondre aux contraintes personnelles liées à ses enfants.

Enfin, il a **évité les tâches administratives**, et ne s'est jamais caché de ne pas les apprécier. C'est une des raisons pour lesquelles il n'a jamais effectué le suivi des présences des stagiaires, qu'il avait pourtant lui-même proposé de réaliser. Dans la mesure du possible, il évitait de réaliser les LUFA en rejetant cette responsabilité sur d'autres formateurs. En outre, il lui est arrivé de ne pas me rendre des dossiers que je lui avais confiés dans le cadre de positionnements, ce dont je ne me suis rendu compte qu'au bout de plusieurs semaines. Cela a entraîné un conflit avec moi et m'a conduit à alourdir mes propres tâches administratives en créant un tableau de suivi des positionnements (Annexe 15). Par ailleurs, les dossiers qu'il avait gérés entièrement présentaient des manques assez importants.

En revanche, en mettant en avant sa compétence de psychologue, il a monopolisé les tâches relevant du **champ relationnel**. Son objectif affiché, en tant que coordinateur, était ainsi de réguler les relations entre les membres de l'association. Par ailleurs, il était en charge de la mise en œuvre des relations partenariales, après qu'elles aient été négociées par la directrice.

- **Démarche**

Créer une **alliance avec la directrice** en s'imposant comme son unique interlocuteur a permis au coordinateur de servir ses enjeux en **contrôlant le pouvoir**, dans le sens où le pouvoir donne la possibilité pour certains individus ou groupes (ici le coordinateur) d'agir sur d'autres individus ou groupes (ici les administratives et les formateurs) (CROZIER & FRIEDBERG, 1977). En effet, le coordinateur a toujours affirmé que son poste était une fonction de façade destinée à satisfaire le cahier des charges des APP. Néanmoins, c'était le seul membre de l'équipe en contact réel avec la directrice, et qui lui faisait remonter ou redescendre les informations et les demandes, avec toute sa subjectivité. Dans la mesure où il travaillait quasi exclusivement la dynamique de groupe, il se représentait assez mal les contraintes professionnelles du reste de l'équipe pédagogique, qui intervenait plus dans la transmission de connaissances. Ainsi, lors des discussions avec les autres formateurs, on pouvait régulièrement observer des incompréhensions réciproques. La controverse professionnelle était difficile car les interlocuteurs utilisaient le même vocabulaire, mais sans parler de la même chose, que ce soit en termes de méthodes ou d'objectifs. Cette incompréhension était problématique du fait de sa fonction de relais auprès de la directrice.

On peut également penser que le coordinateur a tiré les mêmes bénéfices de la position de la directrice que le moniteur d'un groupe de diagnostic vis à vis de l'observateur. En effet, il semble que *« moniteur et observateur ne sont pas toujours mis dans le même sac, que l'observateur est le plus souvent ressenti comme le plus persécuteur des deux, ce qui a*

*l'avantage de protéger le moniteur d'une paralysie complète [...] inévitable si l'angoisse persécutive collective se concentrait massivement sur lui* » (ANZIEU, 1999). Ainsi, la posture de non intervention de la directrice en a fait un réceptacle naturel des angoisses de l'équipe les éloignant par la même occasion du coordinateur, alors que le groupe l'aurait sûrement identifié comme persécuteur en raison de ses prérogatives d'exécutant du pouvoir.

Pour assurer son pouvoir, il a également contrôlé les **réunions d'équipe**, allant même jusqu'à tenter de les supprimer. Initialement, c'était moi qui avais proposé des réunions de référence pour échanger sur les positionnements et les entrées en formation « *Compétences Clés* ». Sous l'impulsion du coordinateur, ces réunions de référence se sont transformées en réunions d'équipe. Dans un premier temps, il s'est contenté de conduire ces réunions en décidant des ordres du jour et en régulant les échanges. Bien qu'étant à l'origine de la mise en place de ces réunions hebdomadaires, j'ai souvent eu du mal à trouver l'espace me permettant d'atteindre mes objectifs. Je devais imposer le sujet des « *Compétences Clés* », en fin de réunions souvent conflictuelles, sans pouvoir disposer de la disponibilité d'esprit de mes collègues et du temps nécessaire pour traiter ces questions efficacement.

Dans un deuxième temps, le coordinateur a essayé de supprimer les réunions d'équipe, en s'appuyant sur le fait qu'elles étaient souvent conflictuelles ou improductives, oubliant ainsi que les « *débats et conflits sont le prix à payer pour un véritable changement* » (CHERITEL, 1997). Il a commencé par éviter les réunions, en étant souvent absent. Il a également tenté d'utiliser les périodes de vacances pour transformer les réunions en discussions informelles. Affichant l'objectif d'empêcher de nouveaux dérapages, il a également proposé de remplacer les réunions d'équipe par des « *réunions individuelles* » regroupant la formatrice référente, le formateur matière, l'administrative 2 et ponctuellement le coordinateur. Cette proposition n'était pas réaliste car elle impliquait de multiplier les réunions au moins pour la formatrice référente et l'administrative 2, et nécessitait une périodicité de deux semaines pour chaque formateur matière, incompatible avec les délais imposés par le dispositif. Jusqu'à la fin du dispositif, le coordinateur a cherché à annuler ces réunions. A trois semaines du départ de la directrice (et près de 6 mois après son annonce), et en l'absence de mesures pour la remplacer, il a annoncé que la réunion hebdomadaire était annulée, la jugeant inutile du fait qu'en l'absence d'informations, il n'y avait rien à dire. Malgré cela, pendant la discussion informelle où il a annoncé l'annulation de la réunion d'équipe, il informé les membres de l'équipe en présence que :

- la situation financière de l'association ne permettrait pas le remplacement de la directrice avant six mois ;
- d'ici là, l'association fonctionnerait en autogestion ;
- la formatrice 3 ne serait pas non plus remplacée après son départ en retraite ;
- l'association se retirait d'un important appel d'offre.

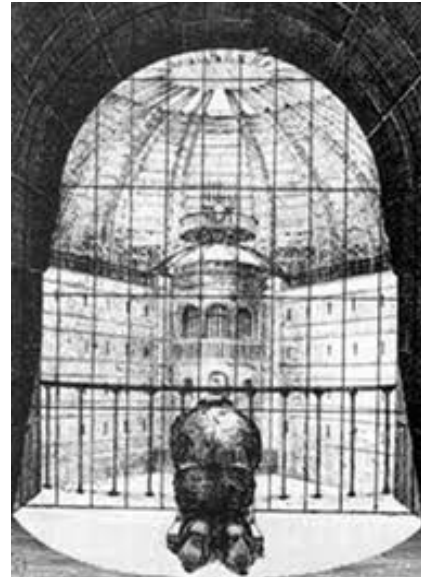
Cependant, l'équipe étant attachée à ces temps d'échanges durant lesquels les formateurs pouvaient officiellement s'exprimer, les tentatives du coordinateur pour supprimer ces réunions n'ont pas abouti. En cherchant à supprimer les réunions d'équipe, le coordinateur essayait probablement de limiter les possibilités d'alliance entre les formateurs. « *L'individualisation et la dissolution du collectif* » empêchait l'émergence d'orientations différentes de celles envisagées par la directrice (DE GAULEJAC, 2005).

A la façon du panoptisme (Encadré 2), le mode de fonctionnement induit par le coordinateur renvoyait les formateurs à leur isolement habituel, lié à leurs emplois du temps à temps

partiel qui limitent leurs interactions en dehors des réunions. Ce type d'organisation reflète le sentiment d'isolement évoqué par la formatrice 2 pour expliquer sa démotivation.

« Chacun, à sa place, est bien enfermé dans une cellule où il est vu de face par le surveillant ; mais les murs latéraux l'empêchent d'entrer en contact avec ses compagnons. Il est vu, mais il ne voit pas ; objet d'une information, jamais sujet dans une communication. [...]

*La foule, masse compacte, lieu d'échanges multiples, individualités qui se fondent, effet collectif, est abolie au profit d'une collection d'individualités séparées. Du point de vue du gardien, elle est remplacée par une multiplicité dénombrable et contrôlable. Du point de vue des détenus, par une solitude séquestrée et regardée. »*



### Encadré 2 : Le panoptisme (d'après FOUCAULT, 1975)

Dès le début du dispositif, cette tendance à la séparation était présente. En effet, si j'ai pu changer mon emploi du temps pour mettre en place ces réunions d'équipe, il n'en n'a pas été de même pour la formatrice 3. *A priori*, aucune solution de remplacement n'a été recherchée pour lui permettre d'assister aux réunions. Cette exclusion du groupe pouvait s'expliquer par son départ imminent en retraite, et probablement aussi par ses activités

prudhommales et sa connaissance en droit du travail, qui en faisaient un potentiel élément perturbateur qu'il valait mieux isoler du reste de l'équipe.

Cet empêchement de l'action collective a été renforcé par un basculement de la posture du coordinateur : au début du dispositif « *Compétences Clés* », il souhaitait valoriser les compétences de l'équipe pédagogique en s'appuyant sur les spécificités de chacun ; à la fin du dispositif, il voulait réorienter l'équipe pédagogique vers plus de polyvalence afin de répondre aux besoins de l'association. Or, favoriser la coopération nécessite de reconnaître la différence et la légitimité de chacun dans le collectif. La différence des enjeux des acteurs doit être connue et reconnue par les dirigeants (BERNOUX, 2008). La polyvalence « *abrase les identités collectives de métier* » (DE GAULEJAC, 2005). Ainsi, la tentative d'isolement et la non-reconnaissance des spécificités des formateurs ont probablement contribué à l'impossibilité de mettre en place une intervention reposant sur un dispositif de co-construction, préservant ainsi le pouvoir du coordinateur.

L'aversion affichée par le coordinateur pour sa position hiérarchique et pour les tâches administratives lui a permis de rester dans l'**informel**. Par exemple, lorsque l'administrative 2 est partie cinq semaines en congés, les réunions destinées à préparer son départ n'ont jamais eu lieu, et nous avons « *bricolé* » en attendant son retour. Il considérait également que l'autogestion, en attendant le remplacement de la directrice, serait un point positif. Niant que « *l'idée d'une autoprogrammation et d'une autorégulation de groupe est un mythe* » (ANZIEU, 1999), il affirmait que nous serions libres de faire ce que l'on voudrait, sans être freinés par la directrice ou par l'excuse de la directrice.

Un des objectifs pour supprimer les réunions d'équipe était probablement d'éviter les échanges formels, devant témoins. Le travail dans l'informel permet par exemple plus facilement d'utiliser la communication paradoxale, plus compliquée à manipuler dans les échanges au niveau de l'équipe. L'informel amplifie également le risque d'interférences avec la dimension affective de la relation. Enfin, l'informel favorise les zones d'incertitudes, et donc le pouvoir qui en découle (CROZIER & FRIEDBERG, 1977).

Ce fonctionnement informel renforçait l'opacité sur le fonctionnement et les prises de décisions au sein de l'association, et rendait l'argumentation très difficile. Ce maintien du flou par le coordinateur lui permettait de garder la main sur les décisions. Lorsque, dans le cadre de ma mission de formatrice référente, j'ai insisté pour réaliser un certain nombre de statistiques et de chiffrages afin de faire le bilan des dispositifs en cours, et éventuellement d'envisager l'avenir, le coordinateur m'a opposé le fait que l'association était gérée « *au doigt mouillé* » depuis 20 ans, et que les membres de l'association n'étaient pas prêts à assumer un tel changement.

Profitant de ce flou, le coordinateur avait tendance à ne faire que ce qui l'intéressait, sans forcément accéder aux demandes qui lui étaient faites. C'était particulièrement vrai pour les demandes que je pouvais lui faire dans le cadre de ma fonction de référente. Dans le cas de la séance de positionnement, j'avais explicitement demandé un discours particulier au début de la séance, et une présence importante durant la séance. L'objectif était multiple : réexpliquer la philosophie et l'objectif du positionnement, dédramatiser la situation et

désamorcer les éventuels blocages des apprenants. Malgré ma demande, le coordinateur semble n'avoir jamais vraiment accompagné les stagiaires, ce qui l'a d'ailleurs conduit à abandonner son projet d'autocorrection des positionnements. De la même manière, et malgré mes demandes répétées, nous n'avons jamais pu échanger à propos du contenu de la première séance de formation, obligatoire pour tous les stagiaires, intitulée « *découverte de l'APP* ». Cette séance avait notamment pour but de réexpliquer ce qui avait été dit lors de la séance d'accueil (compréhension et utilisation du LUFA, description des modalités de formation, explication de l'individualisation, etc.) et d'expliquer le déroulement d'une séance de formation. En effet, il était important que les apprenants puissent se familiariser rapidement avec l'utilisation des supports, mais aussi qu'ils sachent comment développer « *des compétences d'utilisation de ces supports pour apprendre* » (BLANDIN, 2008). Si cette séance a bien été mise en place et pérennisée, il semble que le peu de temps qui lui était consacrée (1 heure en moyenne) ait été insuffisant pour remplir ses objectifs. Par exemple, certains stagiaires se sont plaints des méthodes de formation de la formatrice 2, alors que la situation qu'ils décrivaient était en l'occurrence parfaitement normale dans le cadre d'une formation en individualisation. Leur plainte reflétait plus un manque d'information sur le fonctionnement des cours qu'un réel problème de formation.

Afin de consolider sa position, le coordinateur a également manifesté la volonté de remettre en place l'**ancien dispositif APP**, et ce malgré le fait qu'à la fin du dispositif, il ait affirmé sa conviction que la fonction de formateur référent était un atout. Selon lui, l'association « *les Clefs de l'Avenir* » a été un des seuls organismes de formation du groupement à respecter le cahier des charges du dispositif en réalisant des entretiens individuels ; les autres membres du groupement auraient réalisé des séances d'information collective, comme dans l'ancien dispositif APP. Cependant, cette information n'est pas cohérente avec les discussions que j'ai pu avoir lors des réunions du groupement auxquelles j'ai assisté. Il est probable que le coordinateur ait exagéré des cas particuliers afin de préparer notre équipe à abandonner le dispositif individuel pour revenir aux séances d'informations collectives, financièrement plus rentables et lui permettant de reprendre le contrôle sur les flux de stagiaires. Cette dernière hypothèse est d'autant plus probable que lors d'une réunion, vers la fin du dispositif, il a évoqué la possibilité qu'il reprenne les entretiens d'accueil du dispositif « *Compétences Clés* ».

- **Posture**

Auprès de l'équipe, il prenait souvent la posture de parent bienveillant (DE LASSUS, 1991). Il n'hésitait pas à nous recevoir, de manière formelle ou informelle, pour discuter avec nous de nos difficultés professionnelles ou personnelles.

En cas de conflit, il avait tendance à prendre la position de victime, vis-à-vis de personnes absentes. Dans les réunions d'équipe, il rendait la directrice responsable de toutes nos difficultés. Lors des conflits que j'ai pu avoir avec lui, il me plaçait généralement en position de persécutrice en rejetant sa faute sur des collègues : ce n'était pas à lui mais à la formatrice 3 de remplir les LUFA, c'est l'administrative 2 qui n'avait pas correctement rangé les dossiers, ou c'est la directrice qui avait pris des décisions sans l'en informer. Il déplaçait ainsi les problèmes sur les autres. Si les problèmes venaient de lui, ce ne pouvait qu'être accidentel. Naturellement, cette démarche plaçait périodiquement les autres membres de

l'équipe en position de persécuteurs, sa propre position de victime présentant l'avantage d'afficher sa supposée impuissance à peser sur la direction.

En revanche, il évitait soigneusement la position de persécuteur pour lui-même, ce qui lui permettait de garder la sympathie des membres de l'association.

Si je n'ai pas pu identifier de jeux au sens de l'analyse transactionnelle (BERNE, 1967), il est fort probable que certains comportements du coordinateurs aient pour partie relevé d'une forme de **manipulation**, procédé qu'il utilisait notamment pour atteindre ses objectifs de régulation de groupe. Pour maintenir la cohésion de l'équipe face aux conflits, il maintenait « *la stabilité du système en déplaçant les affects sur des objets dits de substitution* » (BERNOUX, 2008). En l'occurrence, il a régulièrement mis la directrice de l'association, le groupement ou la DRTEFP en position de « *mauvais objets* », contre lesquels les formateurs pouvaient diriger leur colère et se regrouper. En effet, « *la première condition de l'illusion groupale est le clivage du transfert. Pour que le groupe puisse devenir le bon sein introjecté, il faut qu'il trouve un mauvais objet sur lequel le transfert négatif clivé soit projeté* » (ANZIEU, 1999). Cependant, en tentant de maintenir cohésion du groupe grâce à ce moyen, il a négligé le « *lien entre les affinités interindividuelles et le moral d'un groupe* ». Cette approche a donc eu des effets secondaires négatifs car « *si les antipathies dépassent un certain seuil, et s'adressent notamment aux responsables du groupe, le moral sera bas* » (ANZIEU, 1999).

Au cours de mon intervention, le coordinateur a souvent évoqué son malaise par rapport à son poste de coordinateur, préférant se définir comme simple formateur, et en proposant que les places de chacun soient clarifiées. Par exemple, lorsque j'ai évoqué avec lui ma proposition d'intervention à destination de la directrice, il m'a suggéré d'aborder la question de la redéfinition de son poste, dans lequel il disait ne pas se sentir bien. Ce faisant, soit cherchait à m'instrumentaliser auprès de la directrice pour atteindre ses objectifs, soit il essayait de me faire croire qu'il souhaitait que je reprenne sa fonction, sans en avoir réellement l'intention. En effet, bien que qu'il ait à de nombreuses reprises affirmé refuser ses missions de coordinateur, il en assumait le titre et en avait tous les comportements. En réaction au comportement de la formatrice 2, il a par exemple affirmé l'avoir « *dans son collimateur* » et il a évoqué plusieurs fois les ultimatums qu'il lui avait posés ou les actions qu'il envisageait auprès de la directrice ou du conseil d'administration pour « *lui mettre la pression* ». Ainsi, outre son contrôle sur la tenue et les contenus de réunions, il utilisait sa position pour prendre des décisions relevant du management et de la stratégie de l'association. A ce titre, l'ensemble des employés venaient régulièrement le consulter à propos de leur activité, alors même qu'ils reprenaient le discours du coordinateur à propos de sa fonction.

Dans ses relations individuelles avec moi, le coordinateur a également utilisé des procédés de manipulation à plusieurs reprises, notamment pour tenter de désamorcer nos conflits. Ainsi, lors d'un conflit marqué avec moi, alors que je lui reprochais son manque de clairvoyance, sa mauvaise connaissance du dispositif et des contraintes pédagogiques, et son non respect de mon travail et de mon avis, il a essayé d'enrayer ma colère en cherchant à me valoriser. Il a ainsi affirmé que seul mon travail était structurant dans l'association, et qu'il n'existait plus d'équipe. A d'autres occasions, il a réagi de la même façon, sans que ces affirmations ne soient suivies d'une modification de nos relations de travail.



Cette position ambiguë a bien entendu posé des problèmes au niveau de l'équipe de formateurs, probablement en raison des états affectifs archaïques (ou présumés de base selon Bion), notamment du présumé de dépendance : « *quand le groupe fonctionne sur ce présumé, il demande à être protégé par le leader dont il dépend pour sa nourriture intellectuelle et spirituelle. Le groupe ne peut subsister sans conflit que si le meneur accepte le rôle qu'on lui attribue et les pouvoirs ainsi que les devoirs que cela implique. Le résultat peut alors n'être pas mauvais en apparence, mais le groupe ne progresse pas foncièrement. Il se complaît dans l'euphorie et la rêverie et néglige la dure réalité. Si le meneur refuse, le groupe se sent frustré et abandonné. Un sentiment d'insécurité s'empare des participants.* » (ANZIEU, 1999). Ainsi, lorsque le coordinateur refusait sa place de leader, les employés de l'association négligeaient leurs activités. Lorsqu'il acceptait sa place de leader, ses décisions paralysaient généralement la situation sans que personne ne cherche vraiment à les remettre en question. C'est par exemple ce qui s'est passé lors d'une réunion visant à articuler le dispositif « *Compétences Clés* » avec l'arrivée d'un groupe important de stagiaires la semaine suivante. A peine 30 minutes après avoir quitté cette réunion pour des raisons personnelles, et malgré les discussions productives au moment où je suis sortie de la salle, le coordinateur m'annonçait qu'aucune solution n'était envisageable et que l'entrée des stagiaires serait repoussée le temps de trouver une solution.

### 3. La directrice, mauvais objet

- **Enjeux**

Le principal enjeu de la directrice était de **contrôler le pouvoir**. De par sa position, elle cumulait les quatre types de sources d'incertitude conférant du pouvoir dans une organisation (CROZIER & FRIEDBERG, 1977) :

- la spécialisation fonctionnelle ;
- la maîtrise des relations entre l'organisation et son environnement ;
- la maîtrise de la communication et des informations ;
- le bénéfice des règles organisationnelles.

En prenant en main le **contrôle de l'information**, elle s'assurait le pouvoir de décision. C'est notamment la façon dont elle fonctionnait avec le conseil d'administration ou les élus municipaux. Elle présentait des bilans clefs en mains, orientés vers les décisions qu'elle souhaitait prendre, évitant ainsi à ses interlocuteurs de trop s'investir. A l'interne de l'association, elle ne communiquait qu'en de rares occasions, généralement pour présenter des bilans financiers catastrophistes. En dehors de ces présentations, elle ne collaborait quasiment jamais avec les membres de l'équipe pédagogique, sauf – semble-t-il – avec le coordinateur actuel. Lorsque l'ancien coordinateur a cherché à étendre son influence et à approfondir les questions financières, il a rapidement été licencié. De la même manière, le seul membre du conseil d'administration qui a tenté de s'impliquer dans l'association a fini par quitter plus ou moins volontairement son siège.

La logique de monopole de la directrice (CROZIER & FRIEDBERG, 1977) en a fait l'unique gestionnaire des budgets et la seule interlocutrice des financeurs, cumulant des avantages des zones d'incertitude fonctionnelles et relationnelles. Elle est ainsi apparue comme la fonction de relais entre l'association et son environnement (CROZIER & FRIEDBERG, 1977).

Un de ses principaux leviers de pouvoir était ainsi la limitation des dépenses, même si c'était au détriment du développement de l'association et de la qualité des services proposés.

- **Démarche**

« *Toute relation statutaire hiérarchique comportant une définition de ce que son détenteur a le droit d'exiger de ceux qui sont sous ses ordres* » (BERNOUX, 2008), la position de la directrice lui conférait naturellement un pouvoir sur les employés de l'association. Ce pouvoir était renforcé par le fait que ni le coordinateur ni le conseil d'administration n'ont cherché à exercer leurs prérogatives.

Pour qu'un individu en fasse obéir un autre, le premier peut construire sa légitimité sur la contrainte, associée généralement au monde de l'entreprise, ou sur la tradition et le charisme, associées généralement aux associations (BERNOUX, 2008). S'opposant à la tendance générale, la directrice de l'association s'est pour partie appuyée sur un **pouvoir disciplinaire**. Ses ordres et décisions étaient imposés, sans possibilité de discussion, ni même d'explication (DE GAULEJAC, 2005).

Sa porte constamment fermée (même si elle était seule) et son absence aux réunions la rendaient invisible aux yeux de son équipe ; ainsi, à moins de se renseigner au secrétariat, il était difficile de savoir si elle était présente dans la structure. En revanche, elle pouvait vérifier à n'importe quel moment si les formateurs ou les administratives étaient présents. « *Dans la discipline, ce sont les sujets qui ont à être vus. Leur éclairage assure l'emprise du pouvoir qui s'exerce sur eux. [...] Les sujets y sont offerts comme "objets" à l'observation d'un pouvoir qui ne se manifeste que par son seul regard* » (FOUCAULT, 1975). Ainsi, sa position d'**extériorité**, mais en même temps de contrôle, rappelle la situation d'une entreprise paralysée décrite par ANZIEU (1999) : dans une entreprise provinciale, l'ancien directeur a pris sa retraite mais « *le "Vieux" occupe toujours un logement de fonction en compagnie de son fils. De sa retraite, il reste très au courant de la vie de l'entreprise ; il est en liaison téléphonique directe avec le bureau du fils à l'usine. [...] Le vrai leader, c'est l'absent, le disparu dont l'image continue à régenter tout le comité. [...] Tant que le père restait présent en image, seule la rivalité pouvait être l'attitude de ses successeurs, pour prendre sa place* ». Même absents, le directeur retraité et la directrice de l'association gardent le contrôle sur leurs structures respectives.

Ce pouvoir disciplinaire était renforcé par le comportement de la directrice envers les membres de l'association : elle ne communiquait presque jamais de manière informelle et n'avait de conversations personnelles qu'avec une partie de l'équipe seulement. Ses rares interactions directes avec les employés de l'association prenaient presque toujours la forme d'un face-à-face officiel, dans son bureau.

Par ailleurs, l'alliance de la directrice et du coordinateur est venue renforcer l'**organisation panoptique** de l'association (Encadré 2). Par son regard, et malgré son apparente bienveillance, le coordinateur a joué le rôle de la tour centrale permettant à la directrice, membre extérieur au groupe, d'exercer une surveillance sur les membres de l'équipe (FOUCAULT, 1975), sans qu'il leur soit possible de savoir quels éléments remonteraient effectivement vers elle. Ces « *inspections à la fois aléatoires et incessantes* » sont caractéristiques d'une « *institution panoptique* », dans lesquelles le pouvoir est « *visible et*

*invérifiable* ». Or, « celui qui est soumis à un champ de visibilité, et qui le sait, reprend à son compte les contraintes du pouvoir ; il les fait jouer spontanément sur lui-même ; il inscrit en soi le rapport de pouvoir dans lequel il joue simultanément les deux rôles ; il devient le principe de son propre assujettissement. Du fait même le pouvoir externe, lui, peut s'alléger de ses pesanteurs physiques ; il tend à l'incorporel » (FOUCAULT, 1975). Ainsi, ce dispositif « automatise et désindividualise le pouvoir », permettant à la directrice de s'éloigner des membres de l'équipe tout en exerçant sur eux un pouvoir grandissant.

Dès lors, « un assujettissement réel naît mécaniquement d'une relation fictive » (FOUCAULT, 1975), ouvrant le champ à un autre type de pouvoir : le pouvoir managérial. A travers la mise en place des règles et procédures, ce pouvoir ne porte pas tant sur la prise de décision elle-même que sur la délimitation et la structuration « de l'espace dans lequel ces décisions et orientations seront prises. Le pouvoir est en fait détenu par celui qui fonde la règle du jeu, car il pose du même coup les conditions auxquelles sont assujettis les participants ainsi que leurs rapports mutuels » (DE GAULEJAC, 2005). En outre, si dans une organisation plusieurs rationalités s'affrontent, « la solution d'un problème dépend de la manière dont il aura été défini » (CROZIER & FRIEDBERG, 1977). Naturellement, l'asymétrie communicationnelle et le contrôle des informations exercés par le tandem directrice/coordonateur ont légitimé la rationalité gestionnaire au détriment de la rationalité des opérateurs de terrain.

De plus, « avec le pouvoir managérial, les ordres et les interdictions sont remplacés par des procédures et des principes intériorisés conformes à la logique de l'organisation » (DE GAULEJAC, 2005). Ainsi, « un despote imbécile peut contraindre des esclaves avec des chaînes de fer ; mais un vrai politique les lie bien plus fortement par une chaîne de leurs propres idées » (FOUCAULT, 1975).

Pour partie, ce contrôle du pouvoir s'est appuyé sur un **contrôle de l'information**, supprimant ainsi toute possibilité de développement d'un contre-pouvoir. De manière générale, ce contrôle de l'information « permet d'éviter la critique et la contestation puisqu'elle empêche de saisir le sens des enjeux qui sont à l'œuvre » (DE GAULEJAC, 2005). Ainsi, les rares données communiquées par la directrice ne servaient qu'à soutenir ses décisions. Elle utilisait systématiquement des outils « objectifs, comme les tableaux de bord, les bilans d'activités, les données financières, induisant des habitudes, des schémas mentaux et des comportements » (DE GAULEJAC, 2005). Leur apparente neutralité lui permettait de « façonner la réalité selon des normes préétablies qui deviennent indiscutables [...] ». Pourtant, les données comptables ne donnent pas une vision claire et fiable de la situation financière », les données pouvant par exemple être simplement manipulées en jouant sur les dates.

Ce contrôle de l'information s'est également manifesté lors de son départ de l'association. En congé maladie durant trois semaines, elle n'a jamais assuré de réelle passation de pouvoir et de connaissances avec le coordinateur.

Cette attitude rappelle les procédures criminelles du XV<sup>ème</sup> siècle en France, dans lesquelles toute la procédure restait secrète jusqu'à la sentence, tant pour l'accusé que pour le public. « En matière criminelle, l'établissement de la vérité était pour le souverain et ses juges un droit absolu et un pouvoir exclusif. [...] Devant la justice du souverain, toutes les voix

*doivent se taire* » (FOUCAULT, 1975). Dans les deux cas, il est probable que cette démarche reposait sur la peur du désordre et de la violence.

Enfin, en refusant d'arbitrer des conflits, la directrice a renforcé l'organisation panoptique de l'association. L'application de la devise « **diviser pour mieux régner** » permettait d'amplifier la « *séparation des corps* » induite par l'organisation des relations de travail. Au sein de l'équipe administrative, par exemple, l'administrative 1 jouait constamment le jeu de « *la jambe de bois* » (BERNE, 1967), faisant ainsi comprendre à ses collègues qu'il lui était impossible de fournir un travail correct avec son handicap, sa maladie, ses problèmes personnels, etc. Effectivement, son travail manquait de fiabilité et d'efficacité, laissant presque penser au jeu de « *donnez-moi des coups de pieds* » (BERNE, 1967). De plus, de par la disposition du secrétariat, les administratives 2 et 3 ne pouvaient ignorer que l'administrative 1 consacrait une grande partie de son temps à des activités personnelles. Loin de gérer cette question et de réguler les conflits, la directrice invitait implicitement et informellement les deux autres administratives à confier des tâches à l'administrative 1, sans pour autant leur donner la légitimité nécessaire. Lorsque les administratives accédaient à cette requête, elles devaient prendre le temps de lui mâcher le travail et de vérifier sa production, perdant du temps sur leurs propres activités, ce qui avait pour effet de renforcer le climat conflictuel plutôt que de l'apaiser.

#### • **Posture**

On l'a vu à travers les effets de son alliance avec le coordinateur, la directrice était souvent perçue par les employés de l'association comme **persécutrice** (DE LASSUS, 1991). Cependant, elle entretenait elle-même cette image en faisant ouvertement usage de sa position dominante. Par exemple elle ne communiquait pratiquement que dans le cadre de face-à-face dans son bureau. Généralement, en introduction de ces conversations officielles, elle n'hésitait pas à faire état des points faibles de ses interlocuteurs, ou à utiliser des menaces plus ou moins voilées. Pour consolider son pouvoir, elle a mis en place deux types d'isolement, déjà décrits au moyen-âge pour contenir les épidémies (FOUCAULT, 1975) :

- l'exclusion et le rejet des personnes en situation de faiblesse, suivant le modèle de la lèpre ;
- le quadrillage tactique et la contrainte du pouvoir pour les personnes plus affirmées, suivant le modèle de la peste.

Outre l'affichage ostensible de sa position, elle asseyait son pouvoir grâce à la **double injonction**, décrite par l'école de Palo-alto (ANZIEU, 1999). Un exemple parlant concerne la porte de son bureau, qu'elle disait toujours ouverte en cas de besoin, alors qu'en réalité son bureau était constamment fermé. Il est même arrivé qu'elle ne réponde pas lorsqu'on frappait à la porte.

Ce mode de communication est idéal pour jouer au jeu du « *cette fois, je te tiens, salaud* », que la directrice pratiquait régulièrement avec la formatrice 2. Elle a amorcé la partie dès la signature du contrat d'embauche de cette formatrice, en lui précisant qu'elle l'embauchait mais « *qu'elle ne la sentait pas* ». Par la suite, elle lui a régulièrement imposé des objectifs irréalisables. Un des exemples les plus manifestes concernait les congés : les formateurs

pouvaient prendre des congés, mais devaient tout de même assurer leurs séances, ce qui sous-entendait de préparer du travail aux stagiaires qui viendraient ensuite étudier en autonomie dans les locaux de l'association, et ce afin de pouvoir facturer des heures aux financeurs. Bien entendu, les stagiaires, même motivés (ce qui n'était pas forcément le cas général), n'avaient aucun intérêt à se déplacer jusqu'au centre de formation si le formateur était absent. Lorsque la formatrice 2 a dû prendre une matinée, elle a cherché à respecter les contraintes : elle avait bien informé ses collègues de la date de son congé et préparé du travail d'avance à ses stagiaires, mais sans les avertir de sa future absence afin qu'ils soient présents pour signer leur feuille d'émargement. Bien évidemment, les stagiaires se sont plaints de ne pas avoir été prévenus de cette absence, et la formatrice a été réprimandée par la directrice et jugée par l'ensemble de l'équipe.

Enfin, si, la plupart du temps, la directrice évitait de s'impliquer concrètement dans le quotidien de l'association, il lui arrivait de basculer dans des **états hyperactifs**, particulièrement lorsqu'elle devait abandonner une part de son pouvoir. Un premier exemple fait suite à son accord pour réaménager la salle de bureautique en salle de cours mixte, demande ancienne de l'équipe. Le jour même de son consentement, elle a elle-même déclenché et participé au déménagement, et a fait le tri dans des armoires sans chercher à savoir si les ressources qu'elle jetait étaient utiles à l'équipe. Le même jour, elle a accepté de changer l'imprimante de la salle bureautique, qui ne marchait plus et dont l'équipe demandait le remplacement depuis plusieurs mois.

Peu avant son départ, elle semble aussi avoir été prise d'un épisode frénétique. Considérant – à juste titre – que la salle de travail des formateurs était mal rangée, elle a entrepris de faire de la place en jetant une partie des dossiers pédagogiques entreposés sur les étagères. Son choix s'est porté sur les dossiers les plus accessibles (et donc les plus récents), sans chercher à connaître les raisons de ce stockage, sans vérifier leur ancienneté, et en laissant de côté les dossiers entreposés tout en haut et en bas des étagères. Juste après l'arrêt de son activité de directrice, nous avons vu apparaître sous les tables de cette salle un énorme carton. Au bout de quelques semaines, nous avons compris qu'il contenait les dossiers en rapports avec son activité à l'association qu'elle n'avait pas eu le temps de trier...

#### 4. Le système d'action concret

*« Dans les systèmes humains que nous appelons systèmes d'action concrets, la régulation ne s'opère, en fait, ni par asservissement à un organe régulateur, ni par l'exercice d'une contrainte même inconsciente, ni non plus par des mécanismes automatiques d'ajustement mutuel, elle s'opère par des mécanismes de jeux à travers les calculs rationnels "stratégiques" des acteurs se trouvent intégrés en fonction d'un modèle structuré » (CROZIER & FRIEDBERG, 1977).*

Dans le cas de l'association, la mise en place du dispositif « *Compétences Clés* » a nettement fait ressortir deux **systèmes** (CROZIER & FRIEDBERG, 1977) :

- le système des décideurs, formé par le tandem dirigeant directrice-coordonateur ;
- le système sur lequel portaient les décisions, formé par la plus grande partie des équipes administratives et pédagogiques, chargées de la mise en place du dispositif.

Entre ces deux systèmes se sont opposées deux **rationalités**. D'un côté, le système dirigeant, en imposant son pouvoir managérial et une organisation panoptique, a empêché la constitution d'un véritable collectif. « *Face à l'organisation, l'individu isolé ne peut que se plier aux exigences du système. L'acteur peut mettre en place des stratégies pour sauvegarder ses intérêts personnels, mais il ne peut infléchir le fonctionnement de l'ensemble. Le pouvoir managérial est profondément individualiste* » (DE GAULEJAC, 2005). Cependant, ce pouvoir, poussé à l'extrême, s'est rapproché d'une « *souveraineté monarchique* » qui, « *tout en plaçant du côté du souverain la surcharge d'un pouvoir éclatant, illimité, personnel, irrégulier et discontinu (surpouvoir du souverain), laissait du côté des sujets la place libre pour un illégalisme constant (infra-pouvoir)* » (FOUCAULT, 1975).

Ainsi, les exécutants du dispositif « *Compétences Clés* » ont utilisé les zones d'interstices laissées par le système dirigeant pour tenter de mettre en place leur propre rationalité (CROZIER & FRIEDBERG, 1977). Ne pouvant s'appuyer sur un collectif, il revenait « *à chacun de faire la preuve de son utilité, de sa productivité et de sa rentabilité, donc de démontrer qu'il sait tenir sa place et, au besoin, de s'en faire une* », n'ayant d'autre choix que de projeter son « *propre idéal sur l'entreprise* » (DE GAULEJAC, 2005). Cependant, le manque de reconnaissance de l'organisation a créé du « *ressentiment* » et du mal-être de la part des employés (DE GAULEJAC, 2005).

Plusieurs modes de **communication** ont permis à ces rationalités de s'exprimer. Certains « **conflits internes** », au lieu d'être considérés comme des « *dysfonctionnements* », ont permis de révéler les « *contradictions entre des intérêts divergents, des logiques différentes, des visions contrastées* » (DE GAULEJAC, 2005).

Cependant, utilisée par quasiment tous les acteurs de la structure, la **communication paradoxale** est apparue être un mode de communication privilégié dans l'association. « *A l'heure de la modernisation et de la mondialisation, nous assistons à une remise en cause de la discipline comme mode de gestion des collectivités humaines au profit d'un nouveau modèle apparemment moins répressif, qui soumet les individus par des injonctions paradoxales* » (DE GAULEJAC, 2005). La double injonction est à l'origine d'une forme de « *violence psychique* » d'autant plus difficile à dépasser qu'elle est difficile à contester (DE GAULEJAC, 2005). Dénoncer les exigences paradoxales d'une organisation équivaldrait à remettre en cause l'organisation elle-même, au risque d'en être exclu ; « *le "bon agent" préférera évoquer des dysfonctionnements, des problèmes à résoudre. Il est prêt à se mobiliser pour faire fonctionner le système malgré tout, si possible même l'améliorer en intériorisant les contraintes. Les injonctions contradictoires sont alors normalisées et internalisées. Ce n'est plus l'entreprise qui est incohérente, c'est l'individu qui doit prendre en lui la charge psychique induite par la contradiction* » (DE GAULEJAC, 2005).

L'impossibilité de verbaliser « *le double langage [...] rend difficile, voire impossible la symbolisation du conflit. Dès lors, on prend sur soi ces conflits sans nom. C'est l'essence même du pouvoir managérial d'enfermer les travailleurs dans des paradoxes, dans des impasses, dans des conflits non symbolisables* » (DE GAULEJAC, 2005). On rentre alors dans un système de conflits larvés qui, lorsqu'ils finissent par s'exprimer, ne portent pas sur l'objet réel du désaccord et ne permettent pas de progresser. Tout comme de nombreux systèmes d'action concrets, le fonctionnement de l'association est « *fondé sur le secret, l'impossibilité de communiquer* » (CROZIER & FRIEDBERG, 1977).

Par ailleurs, la **perte de sens** provoquée par l'injonction paradoxale entraîne « *une immobilisation de l'action, parce qu'elle ne donne pas les moyens opératoires de l'accomplir* » (DE GAULEJAC, 2005). Le comportement de la formatrice 2 tout au long du dispositif « *Compétences Clés* » illustre parfaitement ce phénomène : « *lorsque le sens prescrit ne correspond pas au sens que chaque travailleur lui donne, celui-ci vit une incohérence qui, loin de le mobiliser, le conduit à désinvestir sa tâche* » (DE GAULEJAC, 2005).

Finalement, l'étude des enjeux des différents acteurs du système d'action concret lié à la mise en place du dispositif « *Compétences Clés* » dans l'association suggère que probablement aucun de ces acteurs ne souhaitait réellement le succès des **changements**. « *Si donc il est si difficile de changer, c'est-à-dire d'élaborer ou d'inventer un jeu nouveau, c'est que les acteurs sont prisonniers des systèmes d'action, et donc des cercles vicieux anciens en dehors desquels ils ne savent ni ne peuvent maintenir une capacité d'action suffisante* » (CROZIER & FRIEDBERG, 1977).

Le système des décideurs, d'une part, aurait risqué de perdre une partie de son pouvoir. Ainsi, bien qu'affichant une volonté de changement, le tandem dirigeant n'a pas mis en place les conditions nécessaires à l'action, notamment en empêchant la constitution d'un collectif. D'autre part, le système sur lequel portaient les décisions était paralysé par un système d'injonctions paradoxales. En outre, la logique de gestion et les normes imposées par le dispositif « *Compétences Clés* » renforçaient la perte de sens de l'activité ressentie depuis plusieurs mois par les employés de l'association, et empêchaient de fait l'appropriation de ces changements, notamment par les formateurs. Au final, les jeux mis en place dans ce système d'action concret n'ont servi qu'à maintenir le système à l'**équilibre**, aucun de ses acteurs n'ayant trouvé d'intérêt à changer.

**Les jeux de pouvoir à l'oeuvre dans l'association reposaient principalement sur l'alliance entre la directrice et le coordinateur et l'éclatement du collectif de travail.**

**Les difficultés anciennes, liées au management, ont été renforcées par le dispositif « Compétences Clés » grâce au délitement du collectif de travail.**

**Par ailleurs, l'injonction paradoxale, mode de communication employé tant par le management que par les employés, a accéléré la perte de sens de l'activité, et empêché le travail.**

## VIII. CONCLUSION

Le dispositif d'accès aux « *Compétences Clés* », en modifiant les financements de l'association « *les Clefs de l'Avenir* », a entraîné bien plus qu'une simple évolution des modalités de formation. Il a été à l'origine de la transformation de la logique associative en une **logique gestionnaire**.

Bien entendu, la gestion est un outil utile, qui permet notamment « *d'optimiser le fonctionnement des organisations* » (DE GAULEJAC, 2005). Cependant, si « *les outils, les procédures, les dispositifs d'information et de communication* » semblent pragmatiques et présentent une apparente neutralité « *a-idéologique, fondée sur l'efficacité de l'action* », la logique gestionnaire « *influence fortement les représentations* » de l'ensemble de la société. Elle sert « *l'illusion de la toute puissance, de la maîtrise absolue, de la neutralité des techniques et de la modélisation des conduites humaines* » et contribue à la « *domination d'un système économique qui légitime le profit comme une finalité* » (DE GAULEJAC, 2005). Ainsi, « *lorsque, sous prétexte de réforme ou de rationalisation, on applique des outils à l'aveugle, sans se préoccuper des conséquences humaines, organisationnelles et sociales* » (DE GAULEJAC, 2005), ces outils deviennent délétères.

Les « *Compétences Clés* » ont ainsi été fortement influencées par la « *chiffrocratie* » (DE GAULEJAC, 2005) ; cette « *dictature du chiffre envahit le champ politique* ». Non seulement elle régit les financements publics, mais elle est également appelée à contrôler les individus à travers la mesure de l'écart entre leurs compétences et les besoins de l'entreprise, autrement dit à travers la mesure de leur employabilité. « *L'idéologie gestionnaire conduit à inverser les valeurs entre la politique et l'économie* » : « *la rationalité des moyens conduit à perdre de vue les finalités sociales et humaines quand bien même ces finalités sont constitutives de l'existence même de l'institution* » (DE GAULEJAC, 2005). C'est ainsi que les missions de formation et d'insertion de l'association « *les Clefs de l'Avenir* » ont été subordonnées à une logique comptable très éloignée de la logique associative initiale.

Cette transition vers une logique gestionnaire s'est accompagnée d'une évolution du management de l'association, oscillant entre système disciplinaire et **gestion managériale**. Ce faisant, les figures du management se sont éloignées des acteurs de terrain, et l'incompréhension mutuelle s'est installée. Comme dans le monde de l'entreprise, les administrateurs sont devenus « *extérieurs à la conception et à la réalisation des services* », et le conseil d'administration a entériné « *l'émergence de la figure du dirigeant* » en négligeant de « *se recentrer sur les décisions stratégiques et sur sa fonction de contrôle des dirigeants* » (HAERINGER & SPONEM, 2008). Le pouvoir s'est dématérialisé dans la logique gestionnaire ; la structure s'est « *personnifiée* », les employés ont mené une « *quête inassouvie de reconnaissance, expression d'un besoin de personnalisation face à des relations abstraites et chimériques* » (DE GAULEJAC, 2005).

En touchant au cœur du fonctionnement du dispositif pédagogique de l'association, le **changement** lié à la mise en place des « *Compétences Clés* » a également transformé les



relations entre l'ensemble des employés de l'association en générant de nombreux conflits. En effet, « *le nouveau construit collectif ne peut s'élaborer qu'à partir du construit collectif ancien qui représente la seule expérience humaine disponible, mais, en même temps, il constitue une rupture de ce construit et ne peut donc s'élaborer que contre lui* » (CROZIER & FRIEDBERG, 1977). Ainsi, « *tout changement véritable signifie crise pour ceux qui le vivent* » (CROZIER & FRIEDBERG, 1977) : le « *processus de changement [...] vise à la mise en mouvement de forces de déconstruction et de reconstruction, à l'apparition du désordre dans un organisme stabilisé* » (ENRIQUEZ, 1976).

Naturellement, ce désordre a induit de nombreuses **résistances** de la part de personnes « *qui pourront manifester une "peur de la liberté", angoisse devant l'inconnu, une crainte du morcellement et de la dissolution définitive et qui réclameront d'être rassurés* » (ENRIQUEZ, 1976). Dans le cas des « *Compétences Clés* », ces résistances se sont notamment manifestées par le refus des formateurs et du coordinateur de respecter les procédures et d'utiliser les outils propres au dispositif.

Ces résistances ont été renforcées par la direction qui a empêché l'accompagnement des changements, en empêchant par exemple la constitution d'un réel collectif de travail et en excluant les acteurs de terrain du processus de décision. « *Tout se passe comme si ces personnes n'existaient pas ou plus exactement n'existaient qu'en tant qu'exécutants de la machine, en tant que soumis mais non pas en tant qu'acteurs sociaux ayant quelque chose à dire sur la marche de l'organisation* » (ENRIQUEZ, 1976). Or, « *le changement réussi [...] est le résultat d'un processus collectif à travers lequel sont mobilisées, voire créées les ressources et capacités des participants nécessaires pour la constitution de nouveaux jeux dont la mise en œuvre libre – non contrainte – permettra au système de s'orienter ou de se réorienter comme un ensemble humain et non comme une machine* » (CROZIER & FRIEDBERG, 1977). Ainsi, hors du collectif et du respect des individualités, le changement ne pouvait prendre pied.

En outre, « *le changement imposé d'en haut présente souvent un aspect de rationalisation qui consiste, en fait, à réduire ou éliminer ces zones d'incertitude, l'opposition peut rapidement devenir très profonde* » (CROZIER & FRIEDBERG, 1977), renforçant ainsi le refus des formateurs.

Finalement, les rationalités des différents acteurs, bien qu'opposées, avaient toutes la même intention de maintenir le système initial à l'équilibre, en utilisant un outil commun : l'injonction paradoxale. Ce mode de communication, en permettant de paralyser le processus de changement, a également entraîné le blocage de l'activité de formation.

En outre, pour les acteurs de terrain, la logique gestionnaire a « *réduit l'individu à une "ressource humaine", oubliant que chaque individu a besoin de donner du sens à ses actions* » (DE GAULEJAC, 2005). En demandant aux formateurs des actions contraires à leurs valeurs, chacun a perdu l'estime de soi et de l'autre. « *On assiste à un phénomène de déperdition du sens qui conduit à des contresens, des antagonismes, des incertitudes* » (DE GAULEJAC, 2005). Cette **perte de sens** a été la principale cause de l'activité empêchée.

Le discours tenu par les formateurs reflétait les difficultés rencontrées par des employés confrontés à des plans sociaux : « *la démotivation – on n'en peut plus –, le scepticisme – on*

*n'y croit plus –, la dévalorisation – on est trop cher –, le dénigrement des dirigeants – ils nous mentent –, la perte d'estime de soi et de l'identité professionnelle – on est de trop »* (DE GAULEJAC, 2005). Ces termes sont révélateurs des « *violences innocentes* » qu'ont subies les formateurs de l'association. Mises en place par le pouvoir abstrait de la logique gestionnaire, elles paraissaient si légitimes qu'elles ne pouvaient être récusées. « *Si ceux qui causent ces violences sont innocents, alors ceux qui les subissent deviennent coupables. Coupables de protester, coupables de résister, coupables de s'opposer. Leur lutte devient illégitime* » (DE GAULEJAC, 2005).

Dans ce contexte, la conduite de mon **intervention** s'est révélée presque impossible. Aucun des acteurs de l'association ne souhaitait réellement le changement, notamment parce que « *aucun changement n'est possible sans une transformation du système de pouvoir* » (CROZIER & FRIEDBERG, 1977), ce que personne ne désirait.

Pour autant, grâce à ma posture, et malgré la résistance du système, j'ai réussi à mettre en place une réelle démarche d'intervention, si l'on considère le conseil de la manière suivante (BERCOVITZ, 1987) :

- « *une relation, c'est-à-dire un échange entre un système client et un système intervenant ;*
- *à l'origine de la relation, il y a toujours un problème à traiter, une difficulté à surmonter, une situation à faire évoluer ;*
- *des savoirs, des outils, une expérience, une compétence sont supposés bien maîtrisés par le conseiller, tandis que le client se dit relativement ignorant, incompetent ou incapable de traiter seul le problème qu'il pose ;*
- *la demande formulée est toujours une demande d'aide, quelle qu'en soit la nature ;*
- *la consultation débouche toujours sur des actions à réaliser. »*

L'échec de certains éléments, pouvant pourtant être considérés comme fondamentaux, m'a même permis de rester dans ma démarche d'intervention. En me positionnant dans l'informel, la non formalisation de l'intervention, liée à la non réponse à ma proposition, m'a par exemple permis d'utiliser les zones d'interstices pour mettre en place ma démarche et atteindre une partie de mes objectifs.

Selon Patrick CONJARD (Communication personnelle, 2011), « *le rôle du consultant est de permettre, faciliter ouvrir les espaces à la discussion* ». Ces espaces d'échanges ont bel et bien été ouverts, de manière officielle à travers les réunions d'équipe, et de manière officieuse à travers les discussions informelles. « *L'intervention, c'est donc en 1<sup>ère</sup> analyse de permettre aux gens de parler de leur vie quotidienne, de leurs souffrances et de leurs espoirs, et de se prendre en charge pour explorer les voies qui favoriseront la résolution de leurs problèmes* » (ENRIQUEZ, 1976).

En outre, l'affichage même de ma démarche est elle-même constitutive du conseil, en montrant que d'autres façons de travailler sont possibles. En effet, « *plus on diffuse la démarche, plus on fait œuvre de conseil* » (LUCAS, 1992).

Cependant, de par le cadre de l'intervention, certaines étapes clefs n'ont pas pu être mises en place. En premier lieu, la nécessité de laisser croire à une posture d'experte m'a conduite

à mener mon intervention dans le registre informel. En effet, une tentative d'approfondissement aurait probablement été « réprimée comme subversive d'un ordre établi dont rien ne devrait perturber la fragilité ni l'apparente légitimité » (ROUCHY, 1976). Je n'ai donc pas pu explorer la demande de la direction ; la relation entre le système intervenant et le système client est restée au stade de la demande manifeste (MEIGNANT, 1972).

Par ailleurs, si les réunions d'équipe ont bien ouvert des espaces d'échange, ma position dans l'association ne m'a pas permis d'en faire un dispositif suffisamment contenant pour contenir les angoisses des formateurs, en permettant son expression mais aussi son traitement (ROUCHY, 1998). Ainsi, il ne m'a pas été possible d'accompagner le changement comme je l'aurais voulu, en limitant les violences imposées aux formateurs par ce dispositif.

Enfin, cette intervention a souffert d'un problème de décalage entre le moment de l'acquisition des connaissances sur la théorie de l'intervention, celui du recueil d'informations durant le chantier et celui de leur traitement au regard du champ théorique. En effet, une intervention devrait être action et recherche, simultanément (MEIGNANT, 1972), tout en ayant une temporalité qui permette un « travail de maturation » (ENRIQUEZ, 1976). Pour réaliser une intervention, « l'acteur n'est pas en mesure, en fait, de choisir d'abord un objectif, puis de décider à partir de cet objectif quelle stratégie peut être la meilleure pour l'atteindre. Il est confronté à un système d'action, qui, s'il est bien un construit humain et non pas une nécessité, s'est constitué avant lui et en dehors de lui ; il est également confronté aux changements de ce système qui sont le résultat des efforts des autres avant lui et en dehors de lui. C'est en comprenant la nature des contraintes auxquelles il est soumis, la liberté et les ressources que ces contraintes lui laissent, qu'il va pouvoir développer une stratégie pour les surmonter. Cela veut dire qu'il devra d'abord découvrir sa marge de liberté réelle d'action et, éventuellement, l'étendre, et qu'avant d'innover, il aura dû d'abord s'adapter et réagir, puis redresser et corriger » (CROZIER & FRIEDBERG, 1977). Ainsi, le travail d'analyse du système, réalisé plus en amont, m'aurait permis de comprendre comment me positionner plus efficacement dans le système. En outre, si le recueil d'informations a bien été réalisé, seule sa restitution aurait été facilitatrice du changement (MEIGNANT, 1972). Ce retour d'expérience a non seulement été empêché par la suppression du collectif, mais il était aussi rendu impossible par ma position d'intervenante interne.

Pour finir, ce mémoire montre l'importance de la phase d'analyse de la demande dans le déroulement d'une intervention, particulièrement en interne. Son absence met l'intervenant dans une position difficile pour assurer son autonomie, notamment en limitant sa capacité à mettre en place « la résistance (à la commande), la capacité d'invention (d'un dispositif d'intervention), la distanciation (par rapport au système-client) » (JOBERT, 1992). Malgré cela, et même si les conditions d'une intervention ne sont pas parfaitement réunies, ce mémoire est la preuve qu'il est toujours possible d'agir et de comprendre. Pour cela, plus que la démarche d'intervention en soi, c'est la posture qui importe.

## IX. EPILOGUE

Etant données les difficultés rencontrées dans la mise en place de ce marché, la DRTEFP a choisi de ne pas reconduire le **marché « pour l'accès aux Compétences Clés »** 2009-2010 comme initialement prévu, mais d'en ouvrir un nouveau pour 2010-2012. En effet, le premier dispositif était souvent saturé, le nombre de places disponibles sur les bons de commande étant souvent inférieur aux besoins des prescripteurs. En outre, les centres de formations impliqués dans ce dispositif ont rencontré d'importantes difficultés financières, le dispositif étant structurellement déficitaire (selon le coordinateur).

La réponse au second appel d'offre a été rendue le 15 octobre 2010. Dans ses grandes lignes, le dispositif a été reconduit, avec trois différences majeures : le retour aux informations collectives, le financement en heures groupe et la non mixité des sources de financement.

En revanche, l'association s'est retirée d'un second appel d'offre, le seul autre financement sur lequel l'association s'était positionnée cette année. Ce retrait est officiellement dû à un manque de compétences en interne qui aurait nécessité des recrutements. Officieusement, il semblerait que ce retrait soit également lié au comportement du porteur, qui aurait contrôlé le dispositif et n'aurait jamais communiqué sur l'avancée du projet ou les modalités de sa mise en œuvre.

Le départ effectif de la **directrice** a eu lieu le 31 décembre 2010. A ce jour elle n'a toujours pas été remplacée. Depuis cette date, l'association ne dispose d'aucun personnel ayant un statut de cadre.

Par ailleurs, malgré son départ de la direction de l'association, elle a conservé son bureau dans les locaux communs à l'association et à l'espace emploi de la mairie. Aujourd'hui encore, elle reste l'interlocutrice privilégiée du coordinateur et du président de l'association. A l'époque de son départ, elle a confié aux membres du conseil d'administration qu'ils allaient bientôt avoir une décision à prendre sur le maintien de l'association. En outre, elle a obtenu un siège au conseil d'administration, mettant ainsi en œuvre sa stratégie d'enracinement et rendant son remplacement difficile ou coûteux pour l'association (HOARAU & LAVILLE, 2008).

Afin de pallier au non remplacement de la directrice, le **conseil d'administration**, et son Président en particulier, devait s'investir plus dans le fonctionnement de l'association, notamment en organisant des visites régulières et des réunions mensuelles. Jusqu'à l'été 2011, aucune entrevue n'a été organisée, et le président n'a pas répondu aux demandes de la commissaire aux comptes lui demandant de valider les comptes de l'association.

Le **coordinateur** a validé son titre de psychologue clinicien en 2011. Au cours de l'année 2010, il a souvent évoqué son envie de quitter l'association en raison de la situation difficile qu'il vivait dans cette structure. Cependant, en tant qu'interlocuteur privilégié de la directrice, il a naturellement été sollicité par le conseil d'administration lorsque la direction de l'association s'est trouvée vacante, en janvier 2011. Il a accepté d'assurer une transition de six mois en reprenant un certain nombre des fonctions de la directrice, situation encore en vigueur encore aujourd'hui.

Au sein de l'**équipe administrative**, l'administrative 3 a réussi un concours du Trésor Public en 2011. Elle a quitté son poste en octobre 2011.

En 2010, l'administrative 2 a passé plusieurs concours de la fonction publique, mais sans les avoir préparés auparavant. En 2011, elle s'est positionnée sur le poste laissé vacant par l'administrative 3. Elle a donc officiellement quitté les effectifs de l'association pour rejoindre ceux de la municipalité. Etant donnée la réduction de l'activité de l'association, son nouveau poste regroupe ses anciennes missions ainsi que celles d'assistante de direction de l'administrative 3.

Au sein de l'**équipe pédagogique**, un certain nombre de changements ont également eu lieu. En mars 2011, lors du discours qu'elle a donné à l'occasion de son départ en retraite, la formatrice 3 a remercié – non sans ironie – la directrice, entre autres pour lui avoir donné si souvent l'occasion de perfectionner ses connaissances en droit du travail. Suite à son départ, cette formatrice pas été remplacée ; ses cours ont été pris en charge grâce aux compétences existant déjà dans l'association.

En tant que formatrice référente, j'ai été officiellement présentée au groupement comme une interlocutrice de l'association, dans le cadre du marché 2010-2012, renversement notable par rapport à l'année précédente. Cependant, ces progrès ont été obtenus après l'annonce de ma grossesse et donc de mon départ en congé maternité, qui m'obligerait à passer la main à moyen terme. Durant ce congé maternité, mes activités ont également été prises en charge en interne. A l'automne 2011, annoncé mon départ définitif de l'association pour partir vers un poste de Conseillère en Formation Continue dans l'académie de Paris, à partir de janvier 2012.

Enfin, en 2011, la formatrice 2 a préparé un concours de rédacteur territorial. Elle a été admissible mais a finalement échoué aux oraux.

Après s'être soumis ou avoir lutté contre le système, la plupart d'entre nous avons choisi de fuir (LABORIT, 1976).

L'année suivant le dispositif « Compétences Clés », certains APP ont réussi à s'appuyer sur le dispositif « *Compétences Clés* » pour développer leur activité, en proposant par exemple des cours d'anglais.

Dans le même temps, plusieurs APP franciliens associatifs ou privés ont fermé, d'autres ont été rachetés. « *Cette évolution à marche forcée exclut de fait les structures qui ne veulent (ou ne peuvent) pas s'adapter* » (DE GAULEJAC, 2005). Ces fermetures ont alimenté la

tendance à la baisse du nombre d'associations dans le secteur éducation/formation/insertion (TCHERNONOG, 2007).

L'**association** « *les Clefs de l'Avenir* », quant à elle, a perdu sa directrice, la moitié de l'équipe pédagogique et la moitié de l'équipe administrative. Parmi les employés, seul le formateur 4 n'a jamais fait état d'un désir de partir. Fin 2010, le coordinateur a annoncé aux formateurs qu'il y aurait probablement des réductions de contrats, voire même des licenciements en juin 2011. *A priori*, l'association semblait en déficit depuis 3 années consécutives, ce déficit atteignant plus de la moitié des fonds propres de l'association. Par ailleurs, à cette époque, l'association ne disposait plus que de six mois de trésorerie devant elle.

Finalement, l'association les « *Clefs de l'Avenir* » est restée paralysée par les évolutions qui lui étaient imposées. Faute d'être capable de prendre des décisions pour surmonter une crise majeure, elle agonise. Tout comme « *l'âne de Buridan* », mourant de faim et de soif à cause de son incapacité à de choisir entre l'avoine ou l'eau.



# BIBLIOGRAPHIE

- ANZIEU, D. (1999). *Le groupe et l'inconscient - 3e édition*. Paris: Dunod.
- ARDOINO, J. (1996, avril). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. *Les cahiers du conseil, n°4*, pp. 51-59.
- AVARE, P., & EYNAUD, P. (2008). L'autorégulation des associations faisant appel public aux dons. Dans J.-L. LAVILLE, & C. HOARAU, *La gouvernance des associations* (pp. 153-171). Toulouse: Erès.
- AVARE, P., & SPONEM, S. (2008). Le managérialisme et les associations. Dans J.-L. LAVILLE, & C. HOARAU, *La gouvernance des associations* (pp. 113-129). Toulouse: Erès.
- AVARE, P., EYNAUD, P., & SPONEM, S. (2008). Usages des dispositifs de gestion : entre conformité et innovations. Dans J.-L. LAVILLE, & C. HOARAU, *La gouvernance des associations* (pp. 205-225). Toulouse: Erès.
- BERCOVITZ, A. (1987). L'intervention, sources et méthodes; esquisse d'une analyse de la fonction de conseil. *Connexions, n°49*.
- BERNE, E. (1967). *Des jeux et des hommes*. Stock.
- BERNOUX, P. (2008). De la sociologie des organisations à la sociologie des associations. Dans C. HOARAU, & J.-L. LAVILLE, *La gouvernance des associations* (pp. 53-72). Toulouse: Erès.
- BLANDIN, B. (2008). Impact du dispositif sur les processus d'apprentissage. Dans S. ENLART, *Formation : les dispositifs en question* (pp. 27-38). Editions Liaisons.
- CARRE, P. (2008). Pour une écologie de l'apprenance. Dans S. ENLART, *Formation : les dispositifs en question* (pp. 39-47). Editions Liaisons.
- CHERITEL, J. (1997). Histoire d'un consultant interne. Dans E. c. Créteil, *Pratiques de consultants, articles et études de cas* (pp. 67-76). Créteil: CRDP.
- CommissionEuropéenne. (2001, Novembre). *Communication de la Commission - Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie*. Consulté le Décembre 2011, sur EUR-Lex: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:FR:PDF>
- ConseilUnionEuropéenne. (2005, Février). *COMMUNICATION AU CONSEIL EUROPÉEN DE PRINTEMPS ; Travaillons ensemble pour la croissance et l'emploi, Un nouvel élan pour la stratégie de Lisbonne*. Consulté le Décembre 2011, sur EUR-Lex: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/com/2005/com2005\\_0024fr01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/com/2005/com2005_0024fr01.pdf)
- ConseilUnionEuropéenne. (2003, Décembre). *Conclusions de la Présidence - Conseil européen de Bruxelles 12 décembre 2003*. Consulté le Décembre 2011, sur Assemblée Nationale: <http://www.assemblee-nationale.fr/europe/conclusions-conseil-europeen.pdf>

ConseilUnionEuropéenne. (2002, Mars). *Conclusions de la Présidence, Conseil européen de Barcelone, 15 et 16 mars 2002*. Consulté le 2011 Décembre, sur Site du Conseil de l'Union Européenne:

[http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/fr/ec/71026.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/71026.pdf)

ConseilUnionEuropéenne. (2000, Mars). *Conclusions de la Présidence, Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000*. Consulté le Décembre 2011, sur Site du conseil de l'Union Européenne:

[http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm)

ConseilUnionEuropéenne. (2001, Mars). *Conclusions de la Présidence, Conseil européen de Stockholm, 23 et 24 mars 2001*. Consulté le Décembre 2011, sur Site du Conseil de l'Union Européenne:

[http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.%20ann-r1%20cor2.f1.html](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.%20ann-r1%20cor2.f1.html)

ConseilUnionEuropéenne. (2003, Mai). *Conclusions du Conseil sur les niveaux de référence des performances moyennes européennes en matière d'enseignement et de formation (Benchmarks), 5 et 6 mai 2003*. Consulté le Décembre 2011, sur Commission Européenne:

[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/after-council-meeting\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/after-council-meeting_fr.pdf)

CROZIER, M., & FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Editions du Seuil.

DE GAULEJAC, V. (2005). *La société malade de la gestion*. Editions du Seuil.

DE LASSUS, R. (1991). *L'analyse transactionnelle*. Marabout.

DE WITTE, S. (1992, Avril). Formation et Conseil. *Dossier spécial "Flash formation continue" revue du CUIDEP, n°343*, pp. 11-16.

DE WITTE, S. (1994). Le conseil : remplir autrement les trois fonctions de la formation, propos recueillis par Pascale De Rozario. Dans C. INFFO, CNAM, & U. L. III, *Les métiers de la formation* (pp. 250-255). Paris: La Documentation Française.

DGEFP. (2008, Janvier). *Circulaire DGEFP no 2008/01 du 3 janvier 2008 relative à la politique d'intervention du ministère chargé de l'emploi en faveur de l'accès aux compétences clés des personnes en insertion professionnelle*. Consulté le Décembre 2011, sur Informétiers:

[http://www.informetiers.info/upload\\_actu/pdf/12016916951201691695.pdf](http://www.informetiers.info/upload_actu/pdf/12016916951201691695.pdf)

ENLART, S. (2008). Les dispositifs comme mode d'introduction à la dimension organisationnelle. Dans S. ENLART, *Formation : les dispositifs en question* (pp. 15-24). Editions Liaisons.

ENRIQUEZ, E. (1976). De la formation et de l'intervention psychosociologiques, in "Significations de la formation permanente". *Connexions, n°17*, pp. 137-159.

FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir*. Editions Gallimard.

GARDIN, L. (2008). L'approche socio-économique des associations. Dans C. HOARAU, & J.-L. LAVILLE, *La gouvernance des associations* (pp. 95-110). Toulouse: Erès.

GARDIN, L., RIVAL, M., & TORSET, C. (2008). La régulation tutélaire des associations médico-sociales. Dans J.-L. LAVILLE, & C. HOARAU, *La gouvernance des associations* (pp. 131-151). Toulouse: Erès.



- GAUTIER, A. (2008). Les lieux associatifs de musiques actuelles: régulation hybride et changement institutionnel. Dans J.-L. LAVILLE, & C. HOARAU, *La gouvernance des associations* (pp. 173-201). Toulouse: Erès.
- HAERINGER, J., & SPONEM, S. (2008). Régulation dirigeante et gouvernance associative. Dans J.-L. LAVILLE, & C. HOARAU, *La gouvernance des associations* (pp. 227-244). Toulouse: Erès.
- HAERINGER, J., LAVILLE, J.-L., & SAINSAULIEU, R. (1997). Penser l'association : du projet au fonctionnement. Dans J.-L. LAVILLE, & R. SAINSAULIEU, *Sociologie de l'association* (pp. 15-32). Desclée de Brouwer.
- HENRY, O. (1992). Entre savoir et pouvoir : les professionnels de l'expertise et du conseil. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°95 , 37-54.
- HOARAU, C., & LAVILLE, J.-L. (2008). De la gouvernance au gouvernement démocratique. Dans C. HOARAU, & J.-L. LAVILLE, *La gouvernance des associations* (pp. 245-269). Toulouse: Erès.
- HOMMAGE, G. (2009, Avril). *Développement des Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Consulté le Décembre 2011, sur CAFOC de Nantes: [http://www.cafoc.ac-nantes.fr/ficpdf/publication/Methodo\\_gale.pdf](http://www.cafoc.ac-nantes.fr/ficpdf/publication/Methodo_gale.pdf)
- JOBERT, G. (1992, Décembre). Position sociale et travail du consultant. *Education Permanente*, n°113 , pp. 157-177.
- JOBERT, G. (1987). Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes. *Education permanente*, n°87 , pp. 19-33.
- JUAN, S. (2008). La sociologie des associations : dimensions institutionnelle et organisationnelle. Dans C. HOARAU, & J.-L. LAVILLE, *La gouvernance des associations* (pp. 73-94). Toulouse: Erès.
- LABORIT, H. (1976). *Eloge de la fuite*. Folio essais.
- LASCOUMES, P., & LE GALES, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris: Armand Colin.
- LAVILLE, J.-L. (2008). La gouvernance au-delà du déterminisme économique. Dans C. HOARAU, & J.-L. LAVILLE, *La gouvernance des associations* (pp. 9-25). Toulouse: Erès.
- LAVILLE, J.-L. (2010). *Politique de l'association*. Paris: Editions du Seuil.
- LAVILLE, J.-L., & SAINSAULIEU, R. (1997). Les fonctionnements associatifs. Dans J.-L. LAVILLE, & R. SAINSAULIEU, *Sociologie de l'association* (pp. 267-299). Desclée de Brouwer.
- LUCAS, A.-M. (1992, Novembre). Le conseil en formation. *Dossier spécial "Flash formation continue" revue du CUIDEP*, n°352 , pp. 12-16.
- MEIGNANT, A. (1972). *L'intervention sociopédagogique dans les organisations - Le problème de la demande*. Mouton.
- MEIGNANT, A. (1972). *L'intervention sociopédagogique dans les organisations*. Mouton.
- MORNATA, C. (2008). Le rapport au savoir : quand l'expérience prend sens. Dans S. ENLART, *Formation : les dispositifs en question* (pp. 51-70). Editions Liaisons.

- NYSSENS, M. (2008). Les analyses économiques des associations. Dans C. HOARAU, & J.-L. LAVILLE, *La gouvernance des associations* (pp. 29-51). Toulouse: Erès.
- ODDONE, I. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière*. Paris: Messidor/Éditions sociales.
- OLLAGNIER, E. (2008). L'accessibilité aux dispositifs de formation. Dans S. ENLART, *La formation : les dispositifs en question* (pp. 71-85). Éditions Liaisons.
- Parlement Européen. (2006, Décembre). *RECOMMANDATION DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE)*. Consulté le Décembre 2011, sur EUR-Lex: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriSe>
- Parlement Européen. (2003, Mars). *Résolution du Parlement européen sur les résultats du Conseil européen (Bruxelles, 20 et 21 mars 2003) au sujet de la stratégie de Lisbonne*. Consulté le Décembre 2011, sur Parlement Européen: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P5-TA-2003-0127+0+DOC+PDF+V0//FR>
- PENNAC, D. (2007). *Chagrin d'école*. Gallimard.
- Préfecture Région Île-de-France. (2009, Juin). *Cahier des clauses particulières n°3 / 2009 demt - Accès aux compétences clés pour favoriser l'insertion professionnelle*. Consulté le Décembre 2011, sur CARIF: [www.carif-idf.org/jcms/db\\_30700/cahier-des-clauses-particulieres](http://www.carif-idf.org/jcms/db_30700/cahier-des-clauses-particulieres)
- Préfecture Région Île-de-France. (2009, Juin). *Règlement de la consultation N°3/ 2009 DEMA - Accès aux compétences clés pour favoriser l'insertion professionnelle*. Consulté le Décembre 03, 2011, sur CARIF: [www.carif-idf.org/jcms/db\\_30700/cahier-des-clauses-particulieres](http://www.carif-idf.org/jcms/db_30700/cahier-des-clauses-particulieres)
- Préfecture Région Île-de-France. (2009, Juin). *Règlement de la consultation N°3/ 2009 DEMA - Accès aux compétences clés pour favoriser l'insertion professionnelle*. Consulté le Décembre 2011, sur CARIF: [www.carif-idf.org/jcms/db\\_30701/reglement-de-la-consultation](http://www.carif-idf.org/jcms/db_30701/reglement-de-la-consultation)
- ROGERS, C. (2009). *Psychothérapie et relations humaines*. ESF éditeur.
- RONCHINI, A. (2008). Impact de la modularisation sur la gestion d'un groupe en formation. Dans S. ENLART, *Formation : les dispositifs en question* (pp. 87-100). Éditions Liaisons.
- ROUCHY, J.-C. (1998). Problématique de l'intervention. *Connexions*, n°71, pp. 11-26.
- ROUCHY, J.-C. (1976). Psychosociologie et formation, in "Significations de la formation permanente". *Connexions*, n°17, pp. 51-68.
- SAINSAULIEU, R. (1976). La formation permanente comme intervention sur l'entreprise et la société industrielle, in "Significations de la formation permanente". *Connexions*, n°17, pp. 3-15.
- TCHERNONOG, V. (2007). *Les associations en France. Poids, profils et évolutions*. ADDES.
- VERMERSCH, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

# GLOSSAIRE DES ABREVIATIONS

ANLCI : Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme

ANRU : Agence Nationale pour la Rénovation Urbaine

APP : Ateliers de pédagogie personnalisée

B2i : Brevet Informatique et Internet

CFG : Certificat de Formation Générale

CIG : Centre Interdépartemental de Gestion

CNED : Centre National d'Enseignement à Distance

CNFPT : Centre National de la Fonction Publique Territoriale

DDTEFP : Direction Départementale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

DGEFP : Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle

DIRECCTE : Directions Régionales des Entreprises, de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi

DRTEFP : Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

ETP : Equivalent Temps Plein

FLE : Français Langue Etrangère

GPEC : Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences

LUFA : Livret Unique de Formation de l'Apprenant

MDEE : Maison De l'Emploi et des Entreprises DDTEFP : Direction Départementale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

OPCA : Organisme Paritaire Collecteur Agréé

PIB : Produit Intérieur Brut

RMI : Revenu Minimum d'Insertion

TIC : Technologies de l'Information et des Communications

UE : Union Européenne

VAE : Validation des Acquis de l'Expérience

# **ANNEXES**

# ANNEXE 1 : RECOMMANDATION DU PARLEMENT EUROPEEN ET DU CONSEIL DU 18/12/2006 SUR LES COMPETENCES CLES POUR L'EDUCATION ET LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

## RECOMMANDATION DU PARLEMENT EUROPEEN ET DU CONSEIL

du 18 décembre 2006

sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

(2006/962/CE)

LE PARLEMENT EUROPEEN ET LE CONSEIL DE L'UNION EUROPEENNE,

vu le traité instituant la Communauté européenne, et notamment son article 149, paragraphe 4, et son article 150, paragraphe 4,

vu la proposition de la Commission,

vu l'avis du Comité économique et social européen <sup>(1)</sup>,

vu l'avis du Comité des régions <sup>(2)</sup>,

statuant conformément à la procédure visée à l'article 251 du traité <sup>(3)</sup>,

considérant ce qui suit:

- (1) Le Conseil européen de Lisbonne (23 et 24 mars 2000) a conclu que l'adoption d'un cadre européen devrait définir les nouvelles compétences de base à acquérir par l'éducation et la formation tout au long de la vie comme une mesure essentielle de la réponse de l'Europe à la mondialisation et à l'évolution vers des économies basées sur la connaissance, et a souligné que les ressources humaines sont le principal atout de l'Europe. Ces conclusions ont été régulièrement réaffirmées depuis, notamment lors des Conseils européens de Bruxelles (20 et 21 mars 2003 et 22 et 23 mars 2005) ainsi que dans la stratégie de Lisbonne révisée approuvée en 2005.
- (2) Les Conseils européens de Stockholm (23 et 24 mars 2001) et de Barcelone (15 et 16 mars 2002) ont adopté les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation européens, ainsi qu'un programme de travail (le programme de travail éducation et formation 2010) afin de les atteindre d'ici 2010. Parmi ces objectifs figurent le développement de compétences adaptées à la société de la connaissance, ainsi que des objectifs spécifiques visant à encourager l'apprentissage des langues, le développement de l'esprit d'entreprise, et plus généralement le renforcement de la dimension européenne de l'éducation.
- (3) La communication de la Commission «Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie» et la résolution du Conseil du 27 juin 2002 sur l'éducation et la formation tout au long de la vie <sup>(4)</sup> adoptée par la suite font de l'offre de «nouvelles compétences de base» une priorité et insistent sur le fait que l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent couvrir la vie entière, depuis la période préscolaire jusqu'à près l'âge de la retraite.
- (4) Dans le contexte de l'amélioration des performances communautaires en matière d'emploi, les Conseils

européens de Bruxelles (mars et décembre 2003) ont mis en avant la nécessité de développer l'éducation et la formation tout au long de la vie en insistant notamment sur des mesures d'action et de prévention en direction des chômeurs et des inactifs. Ces conclusions se fondent sur le rapport de la task-force européenne pour l'emploi, qui souligne la nécessité d'être en mesure de s'adapter aux changements, l'importance de l'insertion sur le marché du travail et le rôle clé de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

- (5) Le Conseil a adopté, en mai 2003, les niveaux de référence européens (critères de référence), témoignant d'un engagement en faveur d'une amélioration mesurable des performances européennes moyennes. Ces niveaux de référence comprennent la compréhension de l'écrit, la sortie prématurée du système scolaire, l'accomplissement de l'enseignement secondaire et la participation des adultes à l'éducation et la formation tout au long de la vie, et sont étroitement liés au développement des compétences clés.
- (6) Selon le rapport du Conseil sur le rôle plus général de l'éducation adopté en novembre 2004, l'éducation contribue à la préservation et au renouvellement du socle culturel commun de la société et à l'apprentissage de valeurs sociales et civiques essentielles telles que la citoyenneté, l'égalité, la tolérance et le respect, et est particulièrement importante à l'heure où tous les États membres font face à la question de savoir comment gérer une diversité sociale et culturelle croissante. En outre, une part importante du rôle de l'éducation dans le renforcement de la cohésion sociale réside en ce qu'elle permet d'entrer dans la vie professionnelle et d'y rester.
- (7) Le rapport adopté par la Commission en 2005 sur les progrès réalisés sur la voie des objectifs de Lisbonne en matière d'éducation et de formation indique qu'aucune avancée n'a été enregistrée dans la réduction du pourcentage d'élèves âgés de 15 ans ayant de mauvais résultats en compréhension écrite, ou dans l'augmentation du taux d'achèvement des études secondaires. S'agissant de la réduction du nombre de jeunes quittant l'école prématurément des progrès ont été constatés, mais au rythme actuel, les niveaux de référence européens pour 2010 adoptés par le Conseil de mai 2003 ne seront pas atteints. La participation des adultes à l'éducation et la formation ne croît pas assez rapidement pour atteindre le niveau de référence de 2010 et les données indiquent que les personnes faiblement qualifiées sont moins susceptibles de continuer de se former.
- (8) Le cadre d'action pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie adopté par les partenaires sociaux européens en mars 2002 souligne la nécessité, pour les entreprises, d'adapter leurs structures de plus en plus rapidement afin de rester compétitives. L'augmentation du travail en équipe, la réduction des niveaux hiérarchiques, l'extension des délégations ainsi

<sup>(1)</sup> JO C 195 du 18.8.2006, p. 109.

<sup>(2)</sup> JO C 229 du 22.9.2006, p. 21.

<sup>(3)</sup> Avis du Parlement européen du 26 septembre 2006 (non encore paru au Journal officiel) et décision du Conseil du 18 décembre 2006.

<sup>(4)</sup> JO C 163 du 9.7.2002, p. 1.



qu'une plus grande polyvalence conduisent au développement d'organisations apprenantes. Dans ce contexte, la capacité d'une organisation à identifier les compétences, à les mobiliser, à les reconnaître et à en favoriser le développement chez tous les salariés constitue la base des nouvelles stratégies compétitives.

- (9) L'étude de Maastricht sur la formation et l'enseignement professionnels de 2004 met en évidence un écart sensible entre le niveau de formation requis pour les nouveaux emplois et le niveau atteint par la main-d'œuvre européenne. Cette étude révèle que plus d'un tiers de la main-d'œuvre européenne (80 millions de personnes) est faiblement qualifié, alors que selon les estimations, d'ici 2010, près de 50 % des nouveaux emplois devrait nécessiter des qualifications de niveau tertiaire, un peu moins de 40 % des qualifications de niveau secondaire supérieur et 15 % seulement des emplois seront adaptés à des travailleurs de niveau scolaire élémentaire.
- (10) Le rapport conjoint du Conseil et de la Commission sur le programme de travail Éducation et formation 2010, adopté en 2004, insiste sur la nécessité de veiller, dans le cadre des stratégies des États membres en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie, à ce que tous les citoyens acquièrent les compétences dont ils ont besoin. Afin d'encourager et de faciliter les réformes, le rapport suggère de développer des références et principes européens communs et donne la priorité au cadre des compétences clés.
- (11) Le pacte européen pour la jeunesse annexé aux conclusions du Conseil européen de Bruxelles, des 22 et 23 mars 2005, souligne la nécessité d'encourager le développement d'un socle commun de compétences.
- (12) La nécessité de doter les jeunes des compétences clés pertinentes et d'améliorer leur niveau d'instruction est une partie intégrante des lignes directrices intégrées pour la croissance et l'emploi 2005-2008, approuvées par le Conseil européen de juin 2005. Les lignes directrices pour l'emploi appellent notamment à adapter les systèmes d'éducation et de formation aux nouveaux besoins en matière de compétences au moyen d'une meilleure identification des besoins professionnels et des compétences clés dans le contexte des programmes de réforme des États membres. En outre, les lignes directrices pour l'emploi recommandent que l'intégration du principe de l'égalité entre les hommes et les femmes et l'égalité entre les hommes et les femmes soient garanties dans toutes les actions et que le taux d'emploi moyen dans l'Union européenne soit porté à 70 % au total et à au moins 60 % pour les femmes.
- (13) La présente recommandation devrait contribuer au développement d'une éducation et d'une formation de qualité, tournées vers l'avenir et adaptées aux besoins de la société européenne en soutenant et en complétant l'action des États membres destinée à garantir que, d'une part, leurs systèmes d'éducation et de formation initiales offrent à tous les jeunes les moyens de développer des compétences clés à un niveau qui leur permette d'être préparés à la vie d'adulte, et qui constitue une base pour de futurs apprentissages et pour la vie professionnelle, et que, d'autre part, les adultes soient en mesure de développer et d'actualiser leurs compétences clés grâce à un système cohérent et élaboré d'éducation et de formation tout au long de la vie. La présente recommandation devrait par ailleurs fournir un

cadre de référence européen commun pour les compétences clés à l'usage des responsables politiques, des professionnels de l'éducation et de la formation, des partenaires sociaux et des apprenants eux-mêmes, afin de faciliter les réformes nationales et l'échange d'informations entre les États membres et la Commission dans le contexte du programme de travail Éducation et formation 2010 en vue d'atteindre les niveaux de référence européens convenus. En outre, la présente recommandation devrait appuyer les politiques connexes, comme les politiques sociales et de l'emploi, ainsi que d'autres politiques concernant la jeunesse.

- (14) Étant donné que les objectifs de la présente recommandation, à savoir soutenir et compléter l'action des États membres en établissant un point de référence commun qui encourage et favorise les réformes nationales et le renforcement de la coopération avec les États membres, ne peuvent pas être réalisés de manière suffisante par les États membres agissant seuls et peuvent donc être mieux réalisés au niveau communautaire, la Communauté peut prendre des mesures, conformément au principe de subsidiarité consacré à l'article 5 du traité. Conformément au principe de proportionnalité tel qu'énoncé audit article, la présente recommandation n'excède pas ce qui est nécessaire pour atteindre ces objectifs, dans la mesure où elle laisse aux États membres le soin de son application,

#### RECOMMANDENT:

que les États membres intègrent les compétences clés pour tous dans leurs stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie, y compris dans leurs stratégies en faveur de l'alphabétisation pour tous, et utilisent les «Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie — Un cadre de référence européen», ci-après dénommé «cadre de références», en annexe comme outil de référence, afin d'assurer que:

1. l'éducation et la formation initiales offrent à tous les jeunes les moyens de développer des compétences clés à un niveau qui leur permette d'être préparés à la vie adulte et qui constitue une base pour de futurs apprentissages et pour la vie professionnelle;
2. les mesures appropriées soient prises pour les jeunes qui, désavantagés dans leur formation en raison de circonstances personnelles, sociales, culturelles ou économiques, ont besoin d'être particulièrement soutenus pour réaliser leur potentiel d'apprentissage;
3. les adultes soient en mesure de développer et d'actualiser leurs compétences clés tout au long de leur vie et que l'accent soit mis en particulier sur les groupes cibles identifiés comme étant prioritaires dans le contexte national, régional et/ou local, tels que les personnes ayant besoin d'actualiser leurs compétences;
4. l'on dispose d'infrastructures appropriées pour l'éducation et la formation continues des adultes, notamment d'enseignants et de formateurs, de procédures de validation et d'évaluation, de mesures visant à garantir l'égalité d'accès tant à l'éducation et à la formation tout au long de la vie qu'au marché du travail, et de dispositifs de soutien des apprenants tenant compte des compétences et des besoins spécifiques des adultes;
5. la cohérence de l'éducation et la formation des adultes soit garantie, grâce à l'existence de liens étroits avec la politique de l'emploi et la politique sociale, la politique culturelle, la

politique en matière d'innovation ainsi qu'avec d'autres politiques concernant les jeunes, et grâce à la collaboration avec les partenaires sociaux et les autres acteurs concernés;

PRENNENT ACTE DE L'INTENTION DE LA COMMISSION:

1. d'appuyer les efforts des États membres visant à développer leurs systèmes d'éducation et de formation et d'appliquer et de diffuser la présente recommandation, y compris en utilisant le cadre de référence comme référence pour favoriser l'apprentissage par les pairs et l'échange de bonnes pratiques, ainsi qu'à assurer le suivi des développements et à communiquer les progrès réalisés dans le cadre des rapports intermédiaires bisannuels sur le programme de travail Éducation et formation 2010;
2. d'utiliser le cadre de référence comme référence dans la mise en œuvre des programmes communautaires d'éducation et de formation et de veiller à ce que ces programmes promeuvent l'acquisition des compétences clés;

3. de promouvoir une utilisation accrue du cadre de référence dans des politiques communautaires connexes, et notamment dans la mise en œuvre des politiques de l'emploi et de la jeunesse et de la politique sociale et culturelle, ainsi que de renforcer les liens avec les partenaires sociaux et d'autres organisations actives dans ces domaines;
4. d'examiner les répercussions du cadre de référence dans le contexte du programme de travail Éducation et formation 2010, et de faire part au Parlement européen et au Conseil, au plus tard le 18 décembre 2010, de l'expérience acquise et des conséquences à en tirer pour l'avenir.

Fait à Bruxelles, le 18 décembre 2006.

*Par le Parlement européen*  
*Le président*  
J. BORRELL FONTELLIES

*Par le Conseil*  
*Le président*  
J.-E. ENESTAM



## ANNEXE

**COMPÉTENCES CLÉS POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE — UN CADRE DE RÉFÉRENCE EUROPÉEN****Contexte et objectifs**

Alors que la mondialisation continue à poser de nouveaux défis à l'Union européenne, chaque citoyen devra avoir à son actif un large éventail de compétences clés pour s'adapter avec souplesse à un monde évoluant rapidement et caractérisé par un degré d'interconnexion élevé.

L'éducation, dans sa fonction à la fois sociale et économique, a un rôle fondamental à jouer pour que les citoyens européens acquièrent les compétences clés qui leur sont nécessaires pour s'adapter avec souplesse à ces changements.

Il convient en particulier, en mettant à profit les diverses compétences individuelles, de répondre aux besoins spécifiques des apprenants en garantissant l'égalité et l'accès aux groupes qui, désavantagés dans leur formation en raison de circonstances personnelles, sociales, culturelles ou économiques, ont besoin d'être particulièrement soutenus pour réaliser leur potentiel d'apprentissage. De tels groupes sont constitués par exemple par les personnes possédant de faibles connaissances de base, en particulier pour ce qui est de l'aptitude à lire et écrire, les jeunes quittant l'école prématurément, les chômeurs de longue durée et les personnes retournant sur le marché du travail après une longue période d'absence, les personnes âgées, les migrants et les personnes handicapées.

Dans ce cadre, les principaux objectifs du cadre de référence sont:

- 1) d'identifier et de définir les compétences clés nécessaires à l'épanouissement personnel, la citoyenneté active, la cohésion sociale et l'employabilité dans une société fondée sur la connaissance;
- 2) de soutenir les travaux des États membres visant à assurer qu'au terme des cursus d'éducation et de formation initiales, les jeunes aient acquis une maîtrise suffisante des compétences clés à un niveau qui leur permette d'être préparés à la vie adulte et qui constitue une base pour de futurs apprentissages et pour la vie professionnelle, et que les adultes soient capables de développer et actualiser leurs compétences clés au cours de leur vie;
- 3) de proposer aux responsables politiques, aux professionnels de l'éducation, aux employeurs et aux apprenants eux-mêmes un outil de référence européen en vue d'appuyer les efforts déployés aux niveaux national et européen pour atteindre les objectifs convenus en commun;
- 4) de constituer un cadre pour l'action communautaire à venir, tant dans le contexte du programme de travail Éducation et formation 2010, que dans celui des programmes communautaires en matière d'éducation et de formation.

**Compétences clés**

Les compétences sont définies en l'occurrence comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi.

Le cadre de référence décrit huit compétences clés:

1. Communication dans la langue maternelle;
2. Communication en langues étrangères;
3. Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies;
4. Compétence numérique;
5. Apprendre à apprendre;
6. Compétences sociales et civiques;
7. Esprit d'initiative et d'entreprise; et
8. Sensibilité et expression culturelles.

Les compétences clés sont considérées comme étant aussi importantes les unes que les autres, dans la mesure où chacune d'entre elles peut contribuer à la réussite de l'individu vivant dans une société de la connaissance. Parmi ces compétences, nombreuses sont celles qui se recoupent et sont étroitement liées: des aptitudes essentielles dans un domaine donné vont



renforcer les compétences nécessaires dans un autre. Pour être en mesure d'apprendre, il est essentiel de maîtriser les compétences de base dans les langues, l'écriture et la lecture, le calcul et les technologies de l'information et de la communication (TIC), et pour toute activité d'apprentissage, il est fondamental d'apprendre à apprendre. Une série de thèmes sont appliqués dans l'ensemble du cadre de référence et interviennent dans les huit compétences clés: réflexion critique, créativité, initiative, résolution de problèmes, évaluation des risques, prise de décision et gestion constructive des sentiments.

## 1. Communication dans la langue maternelle (1)

### Définition:

La communication dans la langue maternelle est la faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire), et d'avoir des interactions linguistiques appropriées et créatives dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle; dans l'éducation et la formation, au travail, à la maison et pendant les loisirs.

### Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence

La capacité de communiquer découle de l'acquisition de la langue maternelle, qui est intrinsèquement liée au développement de la capacité cognitive qu'a l'individu d'interpréter le monde et d'avoir des relations avec les autres. La communication dans la langue maternelle exige de l'individu une connaissance du vocabulaire, d'une grammaire fonctionnelle et des mécanismes langagiers. Elle suppose une connaissance des principales modalités d'interaction verbale, des différents types de textes littéraires et non littéraires, des principales caractéristiques des multiples styles et registres de langage, et de l'éventail des formes de langage et de communication en fonction des situations.

Les individus devraient avoir des aptitudes à communiquer, sous forme écrite ou orale, dans une diversité de situations et à surveiller et adapter leur communication en fonction du contexte. Cette compétence inclut aussi l'aptitude à distinguer et à utiliser différents types de textes, à chercher, recueillir et traiter l'information, à utiliser des aides ainsi qu'à formuler et exprimer ses arguments, oralement ou par écrit, d'une manière convaincante en fonction du contexte.

Une attitude positive à l'égard de la communication dans la langue maternelle requiert un esprit ouvert au dialogue constructif et critique, un goût pour les qualités esthétiques et une volonté de rechercher ces dernières, ainsi qu'un intérêt pour la communication avec les autres. Cela implique une prise de conscience de l'impact du langage sur les autres et la nécessité de comprendre et d'utiliser la langue d'une façon positive et socialement responsable.

## 2. Communication en langues étrangères (2)

### Définition:

Pour la communication en langues étrangères, les compétences de base sont globalement les mêmes que pour la communication dans la langue maternelle elle s'appuie sur l'aptitude à comprendre, exprimer et interpréter des concepts, des pensées, des sentiments, des faits et des opinions, à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire) dans diverses situations de la vie en société et de la vie culturelle (éducation et formation, travail, maison et loisirs) selon les désirs et les besoins de chacun. La communication en langues étrangères demande aussi des compétences comme la médiation et la compréhension des autres cultures. Le degré de maîtrise variera selon les quatre dimensions concernées (écouter, parler, lire et écrire) et en fonction des langues, ainsi qu'en fonction du contexte social et culturel, de l'environnement, des besoins et/ou intérêts de chacun.

### Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence

La communication en langues étrangères exige une connaissance du vocabulaire et d'une grammaire fonctionnelle, ainsi qu'une connaissance des principaux types d'interaction verbale et des registres de langage. Il importe d'avoir une connaissance des conventions sociales, des aspects culturels et de la variabilité des langues.

(1) Dans le contexte des sociétés multiculturelles et multilingues d'Europe, il est reconnu que la langue maternelle peut ne pas être dans tous les cas une langue officielle de l'État membre, et que l'aptitude à communiquer dans une langue officielle est une condition préalable pour assurer la pleine participation de la personne à la société. Dans certains États membres, il arrive que la langue maternelle soit une des langues officielles que compte le pays. Il appartient donc à chaque État membre, en fonction de ses besoins et de ses circonstances propres, de prendre les mesures qui s'imposent en l'occurrence et d'appliquer la définition en conséquence.

(2) Il est important de tenir compte du fait que de nombreux Européens vivent dans des familles ou des communautés bilingues ou multilingues, et que la langue officielle du pays où ils vivent n'est pas nécessairement leur langue maternelle. Pour ces groupes, cette compétence peut concerner une langue officielle, et non une langue étrangère. Par conséquent, l'acquisition de cette compétence au service de leur intégration répondra à des besoins, des motivations et des raisons sociales et/ou économiques différents par exemple, de ceux d'une personne qui apprend une langue étrangère pour voyager ou pour son travail. Il appartient donc à chaque État membre, en fonction de ses besoins et de ses circonstances propres, de prendre les mesures qui s'imposent en l'occurrence et d'appliquer la définition en conséquence.

Les aptitudes essentielles à la communication en langues étrangères consistent en la faculté de comprendre des messages oraux, d'amorcer, de poursuivre et de terminer des conversations et de lire, comprendre et rédiger des textes répondant aux besoins de l'individu. Les individus devraient également être capables d'utiliser correctement les techniques de support, et d'apprendre des langues de façon informelle au titre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Une attitude positive implique une sensibilité à la diversité culturelle, et un intérêt et une curiosité pour les langues et la communication interculturelle.

### 3. Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies

#### Définition

- A. La compétence mathématique est l'aptitude à développer et appliquer un raisonnement mathématique en vue de résoudre divers problèmes de la vie quotidienne. En s'appuyant sur une maîtrise solide du calcul, l'accent est mis sur le raisonnement et l'activité ainsi que sur le savoir. La compétence mathématique implique, à des degrés différents, la capacité et la volonté d'utiliser des modes mathématiques de pensée (réflexion logique et dans l'espace) et de représentation (formules, modèles, constructions, graphiques/diagrammes).
- B. Les compétences en sciences se réfèrent à la capacité et à la volonté d'employer les connaissances et méthodologies utilisées pour expliquer le monde de la nature afin de poser des questions et d'apporter des réponses étayées. Les compétences en technologies sont perçues comme l'application de ces connaissances et de ces méthodologies pour répondre aux désirs et besoins de l'homme. Les compétences en sciences et technologies supposent une compréhension des changements induits par l'activité humaine et de la responsabilité de tout individu en tant que citoyen.

Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence:

- A. Les connaissances nécessaires en mathématiques comprennent une bonne connaissance des nombres, des mesures et des structures, des opérations fondamentales et des présentations mathématiques de base, une compréhension des termes et notions mathématiques, ainsi qu'une sensibilité aux problèmes auxquels les mathématiques peuvent apporter une solution.

Un individu devrait avoir la capacité d'appliquer les principes et processus mathématiques de base dans la vie quotidienne, à la maison et au travail, et de suivre et d'évaluer les différentes étapes d'une argumentation. Un individu devrait être en mesure d'adopter un raisonnement mathématique, de comprendre une démonstration mathématique et de communiquer en langage mathématique, ainsi que d'employer des aides appropriées.

Une attitude positive en mathématique repose sur le respect de la vérité et sur la volonté de trouver des arguments et d'en évaluer la validité.

- B. Pour les sciences et les technologies, les connaissances essentielles comprennent une connaissance des principes élémentaires de la nature, des notions, principes et méthodes scientifiques de base, et de la technologie et des produits et procédés technologiques, ainsi qu'une compréhension des conséquences de la science et de la technologie sur l'environnement naturel. Ces compétences devraient permettre aux individus de mieux saisir les progrès, les limites et les risques des théories et applications scientifiques et des technologies dans les sociétés en général (s'agissant de la prise de décisions, des valeurs, de l'éthique, de la culture, etc.).

Les aptitudes comprennent l'utilisation et le maniement des outils technologiques et des machines, ainsi que des données scientifiques pour atteindre un but ou pour prouver à l'appui, parvenir à une décision ou une conclusion. Les individus devraient aussi être capables de reconnaître les caractéristiques essentielles d'une enquête scientifique et de communiquer des conclusions et le raisonnement les sous-tendant.

Sur le plan des attitudes, il faut faire preuve de jugement critique et de curiosité, d'un intérêt pour les problèmes éthiques et de respect tant de la sécurité que de la durabilité, notamment au regard des progrès scientifiques et technologiques vis-à-vis de soi-même, de la famille, de la collectivité et des problèmes mondiaux.

### 4. Compétence numérique

#### Définition

La compétence numérique implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) au travail, dans les loisirs et dans la communication. La condition préalable est la maîtrise des TIC: utilisation de l'ordinateur pour obtenir, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations, et pour communiquer et participer via l'internet à des réseaux de collaboration.

Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence:



La compétence numérique exige une bonne compréhension et connaissance de la nature, du rôle et des possibilités des TSI dans la vie de tous les jours, dans la vie privée, en société et au travail. Il s'agit des principales fonctions d'un ordinateur, comme le traitement de texte, les feuilles de calcul, les bases de données, le stockage et la gestion de l'information. Il faut aussi comprendre les possibilités et les risques potentiels de l'internet et de la communication au moyen de supports électroniques (courrier électronique, outils en réseau) pour le travail, les loisirs, l'échange d'informations et la collaboration en réseau, l'apprentissage et la recherche. Les individus devraient également comprendre comment les TSI peuvent constituer un support à la créativité et à l'innovation, et être sensibilisés aux problèmes de validité et de fiabilité des informations disponibles et aux principes juridiques et éthiques liés à l'utilisation interactive des TSI.

Les compétences requises comprennent l'aptitude à rechercher, recueillir et traiter l'information et à l'utiliser de manière critique et systématique, en évaluant sa pertinence et en différenciant l'information réelle de l'information virtuelle tout en identifiant les liens. Un individu devrait avoir l'aptitude à utiliser des techniques pour produire, présenter ou comprendre une information complexe et l'aptitude à accéder aux services sur internet, à les rechercher et à les utiliser. Un individu devrait avoir l'aptitude à utiliser les TSI pour évaluer une pensée critique, la créativité et l'innovation.

L'utilisation des TSI exige une attitude critique et réfléchie envers l'information disponible et une utilisation responsable des outils interactifs. Un intérêt à s'engager dans des communautés et des réseaux à des fins culturelles, sociales et/ou professionnelles sert également cette compétence.

## 5. Apprendre à apprendre

Définition:

Apprendre à apprendre est l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage, à organiser soi-même son apprentissage, y compris par une gestion efficace du temps et de l'information, à la fois de manière individuelle et en groupe. Cette compétence implique de connaître ses propres méthodes d'apprentissage et ses besoins, les offres disponibles, et d'être capable de surmonter des obstacles afin d'accomplir son apprentissage avec succès. Cette compétence suppose d'acquérir, de traiter et d'assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes, et de chercher et utiliser des conseils. Apprendre à apprendre amène les apprenants à s'appuyer sur les expériences d'apprentissage et de vie antérieures pour utiliser et appliquer les nouvelles connaissances et aptitudes dans divers contextes: à la maison, au travail, dans le cadre de l'éducation et de la formation. La motivation et la confiance dans sa propre capacité sont des éléments fondamentaux.

Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence

Si l'apprentissage est orienté vers un emploi particulier ou des objectifs de carrière, l'individu devrait connaître les compétences, les connaissances, les aptitudes et les qualifications requises. Quoi qu'il en soit, apprendre à apprendre exige que l'individu connaisse et comprenne quelles sont ses stratégies d'apprentissage préférées, quels sont les points forts et faibles de ses aptitudes et qualifications, et il devrait être capable de rechercher les offres d'éducation et de formation et les orientations et/ou aides disponibles.

Apprendre à apprendre exige, pour commencer, d'acquérir les aptitudes de base nécessaires pour la poursuite de l'apprentissage que sont l'écriture et la lecture, le calcul et la maîtrise des aptitudes aux TIC. Sur la base de ces aptitudes, un individu devrait être en mesure de chercher à acquérir, d'obtenir, d'exploiter et d'assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes. Cela exige une gestion efficace de son apprentissage, de sa carrière et de son activité professionnelle, et notamment l'aptitude à persévérer dans l'apprentissage, à se concentrer pendant des périodes de temps prolongées et à réfléchir de manière critique sur l'objet et la finalité de l'apprentissage. L'individu devrait être capable de consacrer du temps à apprendre de façon autonome et en faisant preuve d'autodiscipline, mais aussi de travailler en équipe dans le cadre du processus d'apprentissage, de tirer les avantages de sa participation à un groupe hétérogène et de partager ce qu'il a appris. L'individu devrait être capable d'organiser son propre apprentissage, d'évaluer son propre travail et, le cas échéant, de chercher des conseils, des informations et de l'aide.

Une attitude positive suppose motivation et confiance pour poursuivre et résister l'apprentissage tout au long de la vie. L'apprentissage lui-même et la capacité de l'individu à surmonter les obstacles et à changer procèdent d'une attitude positive orientée vers la résolution de problèmes. Les éléments essentiels d'une attitude positive sont le désir d'exploiter les expériences d'apprentissage et de vie antérieures et la recherche avide d'occasions d'apprendre et d'appliquer les acquis dans diverses situations de la vie.

## 6. Compétences sociales et civiques

Définition:

Celles-ci comprennent les compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles, et couvrent toutes les formes de comportement devant être maîtrisées par un individu pour pouvoir participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, notamment dans des sociétés de plus en plus diversifiées, et pour résoudre d'éventuels conflits. Les compétences civiques permettent à l'individu de participer pleinement à la vie civique grâce à la connaissance des notions et structures sociales et politiques et à une participation civique active et démocratique.

Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence:

- A. La compétence sociale est liée au bien-être personnel et collectif qui exige de comprendre comment les individus peuvent s'assurer un état optimum de santé physique et mentale, y compris en tant que richesse pour soi et sa famille, ainsi que pour son environnement social immédiat, et de savoir comment un mode de vie sain peut y contribuer. Pour réussir une participation interpersonnelle et sociale, il est essentiel de comprendre les codes de conduite et les usages généralement acceptés dans différentes sociétés et divers environnements (par exemple, au travail). Il est également fondamental de connaître les notions fondamentales d'individu, de groupe, d'organisation du travail, d'égalité entre les hommes et les femmes et de non-discrimination, de société et de culture. Il importe de comprendre les dimensions multiculturelles et socio-économiques des sociétés européennes et la manière dont l'identité culturelle nationale interagit avec l'identité européenne.

Les aptitudes à la base de ces compétences comprennent l'aptitude à communiquer de manière constructive dans différents contextes, à faire preuve de tolérance, à exprimer et comprendre des points de vue différents, à négocier en inspirant confiance et à susciter l'empathie. L'individu devrait être capable de gérer le stress et la frustration et de les exprimer de manière constructive, et aussi d'établir une distinction entre les sphères professionnelles et privées.

Les compétences sont fondées sur une attitude de collaboration, la confiance en soi et l'intégrité. Les individus devraient avoir de l'intérêt pour les développements socio-économiques et la communication interculturelle, et devraient valoriser la diversité et le respect des autres, et être aussi prêts à la fois à vaincre les préjugés et à accepter des compromis.

- B. Les compétences civiques ont pour fondement la connaissance des notions de démocratie, de justice, d'égalité, de citoyenneté et de droits civils, de leur formulation dans la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne et dans des déclarations internationales, et de leur mode d'application par diverses institutions aux niveaux local, régional, national, européen et international. Parmi ces compétences figurent la connaissance des phénomènes contemporains ainsi que des principaux événements et des principales tendances de l'histoire nationale, européenne et mondiale. En outre, une prise de conscience des buts, valeurs et orientations des mouvements sociaux et politiques devrait être favorisée. La connaissance du processus d'intégration européenne ainsi que des structures, des principaux objectifs et des valeurs de l'Union européenne est également essentielle, et il convient de sensibiliser les personnes à la diversité et aux identités culturelles en Europe.

Les aptitudes aux compétences civiques tiennent à l'aptitude à s'engager concrètement avec d'autres dans le domaine public, à faire preuve de solidarité et d'intérêt pour la recherche de solutions à des problèmes touchant une communauté locale ou élargie. Elles impliquent une réflexion critique et créative et la participation constructive à des activités locales ou de proximité, ainsi qu'à la prise de décision à tous les échelons, local, national et européen, par une participation aux élections notamment.

Une attitude positive repose sur le respect absolu des droits de l'homme, y compris du principe d'égalité comme base de la démocratie, sur l'appréciation et la compréhension des différences entre les systèmes de valeur des diverses religions ou de groupes ethniques. Il faut pour cela manifester un sentiment d'appartenance à une localité, un pays, à l'Union européenne, à l'Europe en général et au monde, ainsi que la volonté de participer à la prise de décision démocratique à tous les niveaux. Cela suppose en outre de témoigner d'un sens des responsabilités et de démontrer que l'on comprend et que l'on respecte les valeurs communes qui sont nécessaires à la cohésion d'une collectivité, comme le respect des principes démocratiques. Une participation constructive suppose aussi l'engagement dans des activités civiques, le soutien à la diversité et à la cohésion sociales et au développement durable, et une propension à respecter les valeurs et la vie privée des autres.

## 7. Esprit d'initiative et d'entreprise

Définition:

L'esprit d'initiative et d'entreprise désigne l'aptitude d'un individu à passer des idées aux actes. Il suppose de la créativité, de l'innovation et une prise de risques, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. Cette compétence est un atout pour tout individu, non seulement dans sa vie de tous les jours, à la maison et en société, mais aussi sur son lieu de travail, puisqu'il est conscient du contexte dans lequel s'inscrit son travail et qu'il est en mesure de saisir les occasions qui se présentent, et elle est le fondement de l'acquisition de qualifications et de connaissances plus spécifiques dont ont besoin tous ceux qui créent une activité sociale ou commerciale ou qui y contribuent. Cela devrait inclure la sensibilisation aux valeurs éthiques et promouvoir la bonne gouvernance.

Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence:

Les connaissances nécessaires comprennent la capacité d'identifier les possibilités offertes aux fins d'activités privées, professionnelles et/ou commerciales, y compris les aspects de plus grande ampleur qui sont révélateurs du contexte dans lequel des personnes vivent et travaillent, comme une compréhension générale des mécanismes de l'économie, et des possibilités offertes à un employeur ou à une organisation et des enjeux que ceux-ci doivent relever. Les individus devraient être au fait de la position éthique des entreprises, et de la manière pour elles d'être une force du bien, par exemple en menant une activité de commerce équitable ou en étant une entreprise sociale.



Les aptitudes relèvent d'une gestion de projet anticipative (y compris, par exemple, l'habileté à la planification, à l'organisation, à la gestion, à la gestion de groupes et à la délégation, à l'analyse, à la communication, au compte rendu, à l'évaluation et au rapport), d'une représentation et d'une négociation efficaces et de la capacité à travailler isolément ou en collaboration dans des équipes. L'aptitude à identifier ses points forts et ses faiblesses, et à évaluer et à prendre des risques jugés utiles, est essentielle.

Une attitude d'entrepreneuriat se caractérise par une disposition à prendre des initiatives, à anticiper, à être indépendant et novateur dans la vie privée et en société, autant qu'au travail. Elle implique aussi motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs, qu'il s'agisse d'objectifs personnels, ou de buts collectifs, y compris au travail.

## 8. Sensibilité et expression culturelles

Définition:

Appréciation de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions sous diverses formes, dont la musique, les arts du spectacle, la littérature et les arts visuels.

Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence

La connaissance culturelle suppose d'avoir conscience du patrimoine culturel local, national et européen et de sa place dans le monde. Elle inclut une connaissance élémentaire des œuvres culturelles majeures, dont la culture populaire contemporaine. Il est essentiel de comprendre la diversité culturelle et linguistique en Europe et dans d'autres régions du monde, la nécessité de la préserver et l'importance des facteurs esthétiques dans la vie de tous les jours.

Les aptitudes relèvent à la fois de l'appréciation et de l'expression: l'appréciation d'œuvres d'art et de spectacles ainsi que l'expression personnelle au travers de différents médias grâce aux capacités individuelles innées. Il faut également avoir la capacité de comparer ses propres opinions et expressions créatrices à celles des autres et de repérer dans une activité culturelle des possibilités sociales et économiques et de les réaliser. L'expression culturelle est essentielle au développement d'aptitudes créatives, lesquelles peuvent être transférées dans divers contextes professionnels.

Une compréhension approfondie de sa propre culture et un sentiment d'identité peuvent constituer la base d'une attitude respectueuse et ouverte envers la diversité des formes d'expression culturelle. Par une attitude positive, on entend également la créativité, la volonté de développer son sens esthétique par une pratique personnelle de l'expression artistique et par une participation à la vie culturelle.

---

# ANNEXE 2 : APPEL D'OFFRE POUR L'ACCES AUX COMPETENCES CLES

Préfecture de la région d'Île de France.

Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle  
d'Île-de-France

## CAHIER DES CLAUSES PARTICULIERES N°3 / 2009 DEMENT

### ACCES AUX COMPETENCES CLES POUR FAVORISER L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Marché 2009-2010

Marché à procédure adaptée passé en application des articles 30 et 77 du code des marchés publics

Service responsable de la passation du marché :

POLE DEVELOPPEMENT DE L'EMPLOI ET MARCHE DU TRAVAIL  
66, rue de Mouzaïa  
75019 Paris

# SOMMAIRE

- ARTICLE 1. CONTEXTE ET OBJET DU MARCHÉ**
  - 1.1. Contexte**
  - 1.2. Objet du marché**
- ARTICLE 2. PIECES CONSTITUTIVES DU MARCHÉ**
- ARTICLE 3. FORME DU MARCHÉ**
- ARTICLE 4. DUREE DU MARCHÉ**
- ARTICLE 5. PRIX DU MARCHÉ**
- ARTICLE 6. POUVOIR ADJUDICATEUR**
- ARTICLE 7. LES PUBLICS CIBLES ET LES MODALITES D'ACCES A LA FORMATION**
  - 7.1. Publics cibles**
  - 7.2. Modalités d'accès aux prestations « compétences clés »**
- ARTICLE 8. DEFINITION DES PRESTATIONS ATTENDUES**
  - 8.1. Accueil et positionnement pédagogique**
  - 8.2. Les actions de formation**
    - 8.2.1. Objectifs de la formation**
    - 8.2.2. Compétences visées par les 5 prestations de formation**
    - 8.2.3. Méthode pédagogique**
    - 8.2.4. Organisation de la formation**
    - 8.2.5. Plages d'ouverture**
    - 8.2.6. Durée de la formation**
  - 8.3. Evaluation finale**
- ARTICLE 9. MOYENS MATERIELS ET RESSOURCES PEDAGOGIQUES**
- ARTICLE 10. RESSOURCES HUMAINES/ PERSONNEL PEDAGOGIQUE ET ADMINISTRATIF**
  - 10.1. Personnel pédagogique**
  - 10.2. Personnel administratif**

**10.3 Statut, renouvellement et remplacement des personnels du prestataire**

**ARTICLE 11. OBLIGATIONS ADMINISTRATIVES DU PRESTATAIRE**

**11.1 Gestion administrative des apprenants**

**11.2 suivi de la prestation**

**11.3 Contrôles**

**11.4 Obligations vis-à-vis des apprenants**

**ARTICLE 12. LES LIVRABLES**

**ARTICLE 13. LES MODALITES D'EMISSION DES BONS DE COMMANDE**

**13.1 Pour les phases accueil/positionnement et évaluation**

**13.2 Pour la phase formation**

**ARTICLE 14. MODALITES DE PAIEMENT**

**14.1. Avances**

**14.2 Présentation des factures**

**14.3 Délai de paiement**

**14.3.1 Délai global**

**14.3.2. Intérêts moratoires**

**ARTICLE 15. CESSION OU NANTISSEMENT DE CREANCE**

**ARTICLE 16. RENSEIGNEMENTS D'ORDRE COMPTABLE**

**ARTICLE 17. PENALITES ET RESILIATION POUR FAUTE**

**ARTICLE 18. DECLARATION DU TITULAIRE**

**ARTICLE 19. REGLEMENT DES LITIGES**

**ARTICLE 20. DROIT D'ACCES ET DE RECTIFICATION**

**ARTICLE 21. ASSURANCES**

**ARTICLE 22. DEONTOLOGIE**



## Article 1. CONTEXTE ET OBJET DU MARCHÉ

### 1.1 Contexte

Au niveau européen, les études révèlent que « plus d'un tiers de la main d'œuvre européenne (80 millions de personnes) est faiblement qualifié, alors que selon les estimations, d'ici 2010, près de 50% des nouveaux emplois devrait nécessiter des qualifications de niveau tertiaire, un peu moins de 40% des qualifications de niveau secondaire supérieur et 15% seulement des emplois seront adaptés à des travailleurs de niveau scolaire élémentaire » (étude de Maastricht sur la formation et l'enseignement professionnels – 2004).

Pour remédier à cet écart, les états membres de l'UE ont convenu :

- de garantir à chaque citoyen un égal accès à l'acquisition ou l'actualisation des connaissances et compétences nécessaires pour faciliter et sécuriser son insertion professionnelle,
- d'établir un référentiel commun de ces « compétences clés » destiné à constituer l'ossature des programmes et des actions à mettre en œuvre nationalement et localement.

En France, plus de 3 millions de personnes sont en situation d'illettrisme :

- 57% des personnes repérées de 18-65 ans sont en emploi
- 11 % sont demandeurs d'emploi, sachant qu'un quart des demandeurs d'emploi de longue durée ont un niveau de formation inférieur au niveau V (Enquête IVQ, INSEE - ANLCI 2004/2005)

En Ile-de-France, 930 000 adultes (13% des personnes âgées de 18 à 65 ans) sont en difficulté importante face à l'écrit. Parmi eux, 461 000 personnes (8% des personnes âgées de 18 à 65 ans) ont été scolarisées en français et peuvent être considérées en situation d'illettrisme (publication INSEE Ile-de-France : « FOCUS sur l'illettrisme ». Doc « A LA PAGE » n°278, février 2007)

Sur ces 461 000 personnes en situation d'illettrisme :

- 12% ont entre 18 et 25 ans
- La moitié a plus de 44 ans,
- Les hommes sont plus nombreux (59%)
- 80% parlaient le français à la maison à l'âge de 5 ans,
- 30% avaient une mère lectrice régulière,
- 58% ont une activité professionnelle, soit près de 270 000 franciliens. Parmi elles, 30% utilisent un ordinateur dans le cadre de leur emploi
- 11% sont au chômage, soit près de 51 000 franciliens,
- 40% ont des ressources modestes.

Dans ce contexte, un plan régional de lutte contre l'illettrisme d'Ile de France a été signé le 29 octobre 2008 pour 3 ans.

Ce plan s'intègre dans le cadre de la politique nationale engagée par le ministère de l'économie, de l'industrie et de l'emploi en faveur de l'acquisition des « compétences clés » (connaissances, capacités et attitudes) nécessaires à chacun pour poursuivre une démarche de formation tout au long de la vie et sécuriser l'accès ou le maintien dans l'emploi, au profit des personnes vulnérables sur le marché de l'emploi du fait d'un manque ou d'une obsolescence de ces compétences.

**Les « compétences clés » auxquelles il est fait référence dans le présent marché sont définies dans le cadre de référence européen des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie annexé à la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006. Le cadre définit les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie « *comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi* ».**

Ce cadre décrit huit compétences clés:

1. Communication dans la langue maternelle;
2. Communication en langues étrangères;
3. Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies;
4. Culture numérique;
5. Apprendre à apprendre;
6. Compétences sociales et civiques;
7. Esprit d'initiative et d'entreprise;
8. Sensibilité et expression culturelles.

Les personnes particulièrement concernées par l'accès à la maîtrise des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie sont les adultes repérés en situation d'illettrisme et les personnes sans qualification reconnue, quel que soit leur âge. L'accès à la maîtrise des compétences clés concerne également les adultes ayant obtenu une certification de premier niveau de qualification, mais nécessitant une actualisation de leurs compétences générales, soit parce que la certification obtenue présente un risque d'obsolescence compte tenu de sa date d'acquisition, soit parce qu'elle ne valide pas des connaissances générales.

En effet, en France aujourd'hui l'illettrisme concerne largement les actifs puisque 57% (soit 1,8 millions de personnes) des adultes ayant été scolarisés en France dans cette situation sont des salariés, et 11% (soit plus de 300 000 personnes) sont des demandeurs d'emploi.

Par ailleurs, parmi les personnes peu ou pas qualifiées, un certain nombre ne maîtrise pas, partiellement ou plus un certain nombre de ces compétences clés. Il est notamment établi que les difficultés à lire et à écrire sont à rapprocher du niveau d'études. Ainsi une étude de l'INSEE de 2004 a montré que les difficultés face à l'écrit concernent près de 60% des personnes ne possédant pas de diplôme, et près de 25% des personnes n'ayant pas obtenu le CAP ou le BEP. Il passe à 8% pour ceux ayant obtenu au moins ce diplôme.

*La maîtrise des savoirs de base et l'acquisition des compétences clés constituent donc un enjeu majeur en termes de sécurisation des parcours professionnels, d'insertion ou de maintien dans l'emploi et d'accès à une formation qualifiante (Circulaire DGEFP n°2008/01 du 03 janvier 2008)*

## 1.2 Objet du marché

Le présent marché a pour objet de développer une offre de formation axée sur l'acquisition ou l'actualisation des « **compétences clés** » nécessaires devant permettre à tout individu porteur d'un projet professionnel, une intégration rapide et durable dans l'emploi.

Les prestations attendues, détaillées à l'article 8, concernent :

- l'accueil et le positionnement pédagogique des personnes ;
- l'action de formation ;
- l'évaluation formative ;

## ARTICLE 2. PIÈCES CONSTITUTIVES DU MARCHÉ

Les pièces constitutives du marché sont les suivantes:

- 1) l'acte d'engagement et son annexe ;
- 2) le cahier des clauses particulières (CCP), et ses annexes dont l'exemplaire original conservé dans les archives de la personne publique fait seul foi ;
- 3) le cadre de réponse remis par le prestataire à l'appui de son offre ;
- 4) le cahier des clauses administratives générales (CCAG FCS) applicable aux marchés publics de fournitures courantes et de services approuvé par l'arrêté du 19 janvier 2009 (JORF N°0066 du 19 mars 2009) et l'ensemble des textes qui l'ont modifié à la date de signature de l'engagement par le prestataire (document téléchargeable sur [www.minefe.gouv.fr](http://www.minefe.gouv.fr))

## ARTICLE 3. FORME DU MARCHÉ

Le marché comporte 9 lots, détaillés en annexe 1 du présent CCP.

Les volumes minimum et maximum, pour chacun des lots sont exprimés en euros.

Lot N°1 Département 75, montant minimum : 230 30 0 euros ; montant maximum : 550 000 euros

Lot N°2 Département 77, montant minimum : 126 00 0 euros ; montant maximum : 350 000 euros

Lot N°3 Département 78, montant minimum : 118 50 0 euros; montant maximum : 300 000 euros

Lot N°4 Département 91, montant minimum : 230 30 0 euros ; montant maximum : 600 000 euros  
Lot N°5 Département 92, montant minimum : 230 30 0 euros ; montant maximum : 600 000 euros  
Lot N°6 Département 93, montant minimum : 296 10 0 euros ; montant maximum : 750 000 euros  
Lot N°7 Département 94, montant minimum : 151 30 0 euros ; montant maximum : 450 000 euros  
Lot N°8 Département 95, montant minimum : 197 40 0 euros ; montant maximum : 550 000 euros  
Lot N°9 Ile de France : lot spécifique malentendants, montant minimum : 19 800 euros ; montant maximum : 50 000 euros

Chaque lot constitue un marché.

Les candidats doivent présenter une offre correspondant a minima au nombre de sites indiqués par lot (annexe 1 du présent CCP), et selon une implantation géographique réelle. Les lieux d'exécution choisis doivent impérativement permettre d'assurer une bonne couverture géographique du département.

#### **ARTICLE 4. DUREE DU MARCHE**

La période de validité du marché est fixée à 12 mois à compter de sa date de notification.

Le marché peut être reconduit une seule fois pour une période maximale d'un an sur décision expresse du pouvoir adjudicateur notifiée au prestataire 3 mois avant l'échéance du marché, au vu des résultats d'exécution du marché.

#### **ARTICLE 5. PRIX DU MARCHE**

Le prix de règlement est exprimé en euros et TTC (ou sans mention de taxe pour les organismes non assujettis à la TVA).

Le prix comprend toutes les charges fiscales, parafiscales ou autres, liées obligatoirement à la prestation proposée, ainsi que toutes les dépenses de personnel (formateur, de coordination et administratif) d'utilisation et d'entretien des locaux, de matériels et matières d'oeuvre liés à la formation, de matériels consommables et d'administration, des frais de déplacement, des frais financiers et d'apports en nature.

Le marché est traité à prix forfaitaire pour les phases d'accueil/ positionnement et d'évaluation et, à prix unitaire par unité d'oeuvre (heure apprenant) pour la phase de formation. Le prix unitaire et le prix forfaitaire sont détaillés à l'annexe financière de l'acte d'engagement.

Le prix de chaque unité d'oeuvre est révisable annuellement à la date anniversaire de sa notification en application de la formule suivante :

$$P_1 = P_0 \times \left[ 0,15 + 0,85 \frac{ICHT-TS_1}{ICHT-TS_0} \right]$$

Où

$P_1$  : prix révisé

$P_0$  : prix initial

ICHT-TS<sub>0</sub> : indice du coût horaire du travail tous salariés, pour le mois  $m_0$  de signature du marché par le candidat, publié sur le site de l'INSEE <http://www.indices.insee.fr>,

ICHT-TS<sub>1</sub> : indice du coût horaire du travail à la date de la révision

Le pouvoir adjudicateur se réserve le droit de mettre fin au marché si l'augmentation du prix dépasse 3%

## **ARTICLE 6. POUVOIR ADJUDICATEUR**

Le pouvoir adjudicateur du marché pour le compte de l'Etat est le Préfet de Région Ile de France.

Le représentant du pouvoir adjudicateur est le directeur régional, du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle.

## **ARTICLE 7. LES PUBLICS CIBLES ET LES MODALITES D'ACCES A LA FORMATION**

### **7.1 Publics cibles**

Les personnes visées par les prestations décrites ci-après, sont prioritairement et majoritairement les personnes de premiers niveaux de qualification (niveau 5 et infra) ne maîtrisant pas le socle des compétences clés et souhaitant concrétiser un projet professionnel dans l'emploi. Le projet professionnel de la personne pourra être l'accès à une formation qualifiante, la réussite à un concours professionnel de niveau V, ou l'accès à l'emploi durable.

Les personnes prioritairement concernées par le présent marché sont donc :

- Les demandeurs d'emploi de plus de 26 ans sans diplôme ou de faible niveau de qualification (notamment les demandeurs d'emploi de longue durée)
- Les jeunes sortis du système scolaire sans diplôme, notamment ceux en CIVIS renforcé
- Les personnes handicapées demandeurs d'emploi
- Les salariés en contrat aidé non marchand
- Les salariés en contrat d'insertion (contrat unique d'insertion à compter du 1<sup>er</sup> janvier 2010)

Un effort particulier doit être fait afin de faciliter l'accès des salariés en contrat aidé non marchand et en contrat d'insertion à ces prestations. Le titulaire du marché sensibilise les prescripteurs à cette priorité afin que ces salariés soient repérés et orientés sur les prestations.

**En ce qui concerne les personnes handicapées, les prestataires retenus dans le cadre du présent marché pourront se rapprocher à compter de janvier 2010 de l'Agefiph afin de bénéficier sous certaines conditions d'un éventuel financement spécifique lié à l'accueil de personnes handicapées.**

La formation des salariés relevant de la responsabilité de l'employeur, les salariés non bénéficiaires de dispositifs d'insertion ne sont pas concernés par ce marché, sauf à titre exceptionnel dans le cadre d'une démarche individuelle hors connaissance de l'employeur.

Enfin, les personnes ayant des besoins de formation nécessitant une réponse de type « français langue étrangère » ou d'alphabétisation ne relèvent pas du présent marché mais des dispositifs de formation linguistiques dédiés mis en œuvre par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) et par l'agence pour la cohésion sociale et pour l'égalité (ACSE). Par ailleurs, l'Agefiph met en œuvre des parcours de type « Français Langue Etrangère à visée professionnelle » à destination du public handicapé bénéficiaire de la loi de 2005.

## **7.2 Modalités d'accès aux prestations « compétences clés »**

L'élaboration ou l'approfondissement du projet d'insertion dans l'emploi des personnes se construit en amont de l'accès aux prestations définies dans le présent CCP.

Les personnes accueillies par le prestataire doivent toutes avoir fait l'objet d'un repérage et d'une orientation vers la formation par un référent prescripteur.

Les salariés non bénéficiaires de dispositifs d'insertion s'adressent aux centres de ressources illettrisme qui assurent la prescription.

Le référent prescripteur est en particulier un conseiller des pôles emploi des Cap emploi ou des missions locales mais il peut-être également rattaché aux Maisons de l'Emploi labellisées ou aux centres de ressources illettrisme.

Le référent prescripteur doit compléter une **fiche de liaison** qui détaille notamment les motivations de la personne, son niveau de formation, son projet professionnel et le parcours envisagé pour le réaliser, ainsi que les coordonnées de la personne ayant assuré l'orientation vers la formation. **La fiche type de liaison qui doit être impérativement utilisée est adressée au prestataire par le pouvoir adjudicateur au moment de la notification du marché. Le prestataire en assure ensuite la diffusion auprès des prescripteurs.**

Afin de développer des partenariats au niveau local, et dans le souci d'améliorer la pertinence de l'orientation, le prestataire retenu dans le cadre du présent marché peut être amené, sur sollicitation des services de l'Etat en charge de l'animation des politiques d'emploi, à présenter son offre de formation aux prescripteurs mentionnés dans cet article. Il sensibilise notamment les prescripteurs à l'effort de repérage à faire sur les salariés en contrats aidés et en contrats d'insertion. Cette prestation est comprise dans le prix du marché.

## **ARTICLE 8. DEFINITION DES PRESTATIONS ATTENDUES**

**Les candidats doivent proposer des prestations correspondant à toutes les étapes décrites ci-dessous et aux cinq compétences rappelées à l'article 8.2.2.**

## 8.1 Accueil et positionnement pédagogique

Le prestataire accueille exclusivement les personnes ayant bénéficié d'une prescription et dont il a reçu la fiche de liaison adressée par le prescripteur. Dans un délai maximum d'une semaine à compter de la prescription, le prestataire doit prendre contact par téléphone avec la personne elle-même et l'inviter à un premier rendez-vous qui doit avoir lieu dans un délai maximum de deux semaines à compter de la prescription, sauf en cas de désistement définitif de la personne. Les délais mentionnés au présent alinéa sont suspendus seulement en cas de fermeture annuelle mentionnée à l'article 8.2.5 du présent CCP. Le non respect de ces délais expose le prestataire aux sanctions visées à l'article 17 du présent CCP.

La phase d'accueil et de positionnement pédagogique est de 5 heures minimum, dont au moins 3 heures durant lesquelles l'apprenant et son formateur référent échangent seul à seul. A la fin de chaque rendez-vous, le formateur doit annoncer le rendez-vous suivant à l'apprenant.

Au cours de cette phase :

a) Un livret unique est remis à l'apprenant. Ce livret comporte notamment toutes les coordonnées de l'organisme de formation, une grille permettant une visualisation concrète des horaires, la liste des formateurs, le règlement intérieur applicable aux apprenants, et plusieurs pages qui seront renseignées régulièrement conformément aux stipulations du présent CCP. L'apprenant est propriétaire de ce livret unique et peut le conserver après la fin de formation.

b) Le prestataire assume le cas échéant les démarches relatives à l'affiliation de l'apprenant au régime général de sécurité sociale mentionnées à l'article 11.1 du présent CCP.

c) Le référent recueille les attentes, les besoins et les projets de l'apprenant. L'apprenant est rendu acteur de sa propre formation dans le respect de son profil et de ses rythmes d'apprentissage.

d) Pour assurer le positionnement pédagogique pour la compétence « Communication en langue anglaise », le prestataire doit s'appuyer sur le cadre européen commun de référence pour les langues, conçu par le Conseil de l'Europe : <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

Pour les autres compétences, le prestataire s'appuie sur le cadre de référence qu'il estime le plus adapté.

e) A l'issue du positionnement pédagogique, l'apprenant et son référent négocient le contrat pédagogique, qui comporte des objectifs de formation et un parcours personnalisé. Les objectifs de formation définissent ce dont l'apprenant sera capable à l'issue de chaque période de formation. Le parcours personnalisé comporte notamment, les types d'évaluation permettant de mesurer l'atteinte des objectifs, les moyens pour les atteindre et un échéancier. Ces éléments sont exprimés clairement et simplement, et sont consignés dans le livret unique. Le contrat pédagogique est cosigné par l'apprenant et le formateur après validation de la fiche de liaison par le pouvoir adjudicateur.

A l'issue du positionnement, le prestataire transmet par courriel au pouvoir adjudicateur la fiche de liaison complétée avec le nom du formateur référent de l'apprenant et pour chaque prestation de formation, le nombre d'heures proposé au pouvoir adjudicateur ainsi que le coût.

Le pouvoir adjudicateur dispose d'un délai de 8 jours pour refuser ou modifier la proposition. A l'expiration du délai de 8 jours, il y a acceptation tacite de la proposition.

La modification ou l'acceptation de la proposition vaut ordre de service pour exécution des prestations de formation.

Le prestataire informe le référent prescripteur de la proposition validée en lui transmettant copie de la fiche de liaison.

Le prestataire doit exécuter l'intégralité de la prestation décrite au présent article dans un délai maximum de 4 semaines à compter de la prescription, sauf en cas de désistement définitif de l'apprenant.

## **8.2 Les actions de formation**

L'exécution des prestations de formation décrites dans le présent article doit commencer dans un délai maximum de 8 jours à compter de la validation de la fiche de liaison par le pouvoir adjudicateur. Le prestataire ne peut différer l'entrée en formation de l'apprenant au motif qu'il ne disposerait pas dans l'immédiat des capacités d'accueil nécessaires. Les délais mentionnés au présent alinéa sont suspendus seulement en cas de fermeture annuelle mentionnée à l'article 8.2.5 du présent CCP. Le non respect de ces délais expose le prestataire aux sanctions visées à l'article 17 du présent CCP.

Au cours de la formation, et au plus tard 15 jours avant la fin des prestations de formation acceptées par le pouvoir adjudicateur, l'apprenant et son référent peuvent renégocier le contrat pédagogique. La procédure est alors la même que celle prévue à l'article 8.1.

### **8.2.1 Objectifs de la formation**

La prestation de formation doit viser l'acquisition ou la remise à niveau en matière d'accès aux compétences clés.

Le prestataire doit être à même de proposer une réponse de formation adaptée au besoin de personnes en situation d'illettrisme désireuses dans un premier temps d'acquérir les compétences de base (lire, écrire, compter, se repérer dans l'espace, maîtriser les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication), comme au besoin de personnes désireuses d'acquérir la maîtrise d'une seule des compétences mentionnées ci-après, sous réserve que celle-ci s'inscrive bien dans le projet professionnel de l'apprenant.

### **8.2.2. Compétences visées par les cinq prestations de formation**

Les prestations de formation sont au nombre de cinq :

- Communication en langue française
- Communication en langue anglaise



- Raisonnement et sciences
- Informatique
- Autoformation guidée

### **- Communication en langue française**

La prestation « Communication en langue française » vise à développer les connaissances et aptitudes suivantes :

Connaître les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes.

Connaître les règles grammaticales fondamentales.

Posséder un vocabulaire répondant aux besoins de la vie professionnelle.

Maîtriser l'orthographe des mots ou expressions appris.

Lire un texte à haute voix, de façon expressive.

Dégager l'idée essentielle d'un texte.

Traiter les informations contenues dans un texte dans divers contextes professionnels.

Savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours ou d'un récit.

Ecrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée.

Répondre à une question par une phrase complète.

Rédiger un texte cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, par exemple un compte rendu ou une lettre, à partir de notes prises durant un échange oral.

Résumer un texte.

Prendre la parole en public.

Prendre part à un débat : prendre en compte les propos d'autrui, les reformuler, argumenter.

Rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences, démonstrations).

Adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché).

### **- Communication en langue anglaise**

La prestation « Communication en langue anglaise » vise à développer les connaissances et aptitudes suivantes :

Connaître les règles de prononciation.

Connaître les règles grammaticales fondamentales.

Posséder un vocabulaire répondant aux besoins de la vie professionnelle.

Maîtriser l'orthographe des mots ou expressions appris.

Traiter les informations contenues dans un texte dans divers contextes professionnels.

Rédiger un texte cohérent, construit en paragraphes, par exemple un compte-rendu ou une lettre.

Comprendre et se faire comprendre à l'oral, avec suffisamment de clarté, c'est-à-dire être capable de :

Prononcer correctement.

Participer à une conversation professionnelle.

Donner des informations et s'informer.

Tenir compte de l'existence des différences de registre de langue, adapter son discours à la situation de communication.

### **- Raisonnement et sciences**

La prestation « Raisonnement et sciences » vise à développer les connaissances et aptitudes suivantes :

Connaître les nombres décimaux, les unités de mesure, les fractions et les pourcentages.

Connaître les notions scientifiques et technologiques nécessaires à son projet professionnel.

Raisonnement avec logique et rigueur en vue de résoudre divers problèmes de la vie professionnelle, c'est-à-dire :

Saisir quand une situation de la vie professionnelle se prête à un traitement mathématique.

L'analyser en posant les données puis en émettant des hypothèses.

Distinguer ce dont on est sûr de ce qu'il faut prouver.

Déterminer rapidement un ordre de grandeur.

Utiliser des tableaux, des diagrammes et des graphiques.

Savoir quand et comment comparer, additionner, soustraire, multiplier et diviser des nombres décimaux ou des fractions (mentalement, à la main et à la calculatrice).

Contrôler la vraisemblance d'un résultat.

Identifier, expliquer, rectifier une erreur.

Se repérer dans l'espace : utiliser une carte, un plan, un schéma.

Utiliser et manier des données scientifiques et des outils technologiques pour atteindre un but ou pour, preuve à l'appui, parvenir à une décision ou une conclusion.

Comprendre qu'un effet peut avoir plusieurs causes agissant simultanément.

Comprendre qu'à une mesure est associée une incertitude.

Distinguer le prouvé, le probable et l'incertain, la prédiction et la prévision.

Observer les règles élémentaires de sécurité dans les domaines des sciences et des technologies.

### **- Informatique**

La prestation « Informatique » vise à développer les aptitudes suivantes :

Utiliser un ordinateur pour rechercher, stocker, produire, présenter et échanger des informations.

Communiquer et participer via Internet à des réseaux de collaboration.

Evaluer la pertinence et la fiabilité des informations disponibles.

Prendre en compte les principes juridiques et éthiques destinés à protéger les libertés individuelles.

### **- Autoformation guidée**

La prestation « Autoformation guidée » vise à consolider les connaissances et aptitudes mentionnées ci-dessus (communication en langue française, communication en langue anglaise, raisonnement et sciences) et à développer les aptitudes suivantes :

Organiser soi-même son apprentissage, y compris par une gestion efficace du temps et de l'information.

Rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser.

Se concentrer, prendre des notes, mémoriser, élaborer un dossier.

Consulter spontanément un dictionnaire, une encyclopédie, ou tout autre outil nécessaire.

Mettre en relation les différentes connaissances et aptitudes et les mobiliser dans des situations variées.

Chercher et utiliser des conseils pour acquérir, traiter et assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes.

Travailler en équipe dans le cadre du processus d'apprentissage.

S'autoévaluer.

Choisir un parcours de formation.

### **- Compétences clés transversales**

Les cinq prestations de formation visent également à développer les aptitudes suivantes :

Travailler en équipe, ce qui suppose accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe.

Distinguer les sphères professionnelle, publique et privée.

Respecter les règles, notamment le règlement intérieur de l'organisme de formation.

Soumettre à critique l'information et la mettre à distance.

Prendre des initiatives, anticiper, être autonome.

S'intéresser aux différents secteurs professionnels et avoir conscience de leur égale dignité.

Faire preuve de créativité.

Etre ouvert à la diversité des formes d'expression culturelle.

### **8.2.3 Méthode pédagogique**

Le présent cahier des clauses particulières n'impose pas le recours à des méthodes pédagogiques déterminées. Le choix des méthodes pédagogiques relève de la compétence du prestataire.

Néanmoins, la formation est centrée sur l'apprenant et non sur un programme d'enseignement. Le formateur valorise les pratiques sociales et professionnelles de chaque apprenant, s'appuie sur les compétences et les savoirs déjà acquis et tient compte des stratégies et du rythme d'apprentissage de chacun. En cas de trouble des capacités cognitives, le trouble doit être contourné par des stratégies alternatives mobilisant les capacités cognitives demeurées intactes. La formation comporte une alternance de travaux collectifs et individuels. L'interactivité entre apprenants est systématiquement sollicitée.

Les trois autres compétences clés du cadre européen (compétences sociales et civiques ; l'esprit d'initiative et d'entreprise; la sensibilité et l'expression culturelles), seront travaillées à l'occasion des autres apprentissages.

#### **8.2.4. Organisation de la formation**

Chaque formateur prend en charge au maximum 12 apprenants en face à face pédagogique et en entrées et sorties permanentes, tous financements confondus.

#### **8.2.5 Plages d'ouverture**

L'accès au dispositif doit permettre aux apprenants de suivre leur parcours dans les meilleures conditions. Les apprenants devront pouvoir accéder au site de formation également en soirée (ouverture au moins 2 soirs par semaine jusqu'à 20h30), et le samedi (ouverture au moins 2 samedis par mois matin/et ou après midi)

Les périodes de fermeture annuelle doivent être limitées et ne pas excéder 9 semaines dans l'année. Elles doivent impérativement faire l'objet, durant le mois qui les précède, d'un affichage aux principaux

points de passage des apprenants et d'une communication orale à chaque groupe d'apprenants.

#### **8.2.6 Durée de la formation**

Le parcours proposé par le prestataire à l'apprenant sera contractualisé sur **une durée minimale de 20 heures et maximale de 400 heures** (y compris l'accueil, le positionnement et l'évaluation).

Aucun apprenant ne peut bénéficier de plus de 200 heures de « communication en langue anglaise », et sous réserve que celles-ci soient indispensables à la réalisation du projet professionnel de l'apprenant.

Aucun apprenant ne peut bénéficier de plus de 200 heures d' « informatique » et sous réserve que celles-ci soient indispensables à la réalisation du projet professionnel de l'apprenant.

La formation se déroule à temps partiel ou à temps plein, de manière continue ou discontinue en fonction des besoins et des possibilités de l'apprenant.

Un calendrier fixant les modalités de fréquentation de la formation (durée minimum par semaine) est prévu dans le contrat pédagogique.

### **8.3 Evaluation finale**

A la fin de la formation, pour chaque compétence clé ayant fait l'objet d'un positionnement pédagogique, le prestataire procède à une évaluation finale, faisant apparaître les aptitudes acquises par la personne. Elle fait l'objet d'un échange d'une heure avec l'apprenant.

Le cadre de référence utilisé pour assurer l'évaluation finale est obligatoirement le même que celui ayant été utilisé pour assurer le positionnement pédagogique.

Cette évaluation finale est consignée dans le livret unique de l'apprenant. Une attestation lui est délivrée indiquant le nombre d'heures de formation suivies et les compétences acquises.

## **ARTICLE 9. MOYENS MATERIELS ET RESSOURCES PEDAGOGIQUES**

Le prestataire doit être en mesure d'utiliser, dans le cadre de l'apprentissage :

- Des méthodes pédagogiques appropriées (individualisation, médiation...) ;
- Des supports individualisés et diversifiés selon les situations d'apprentissage (auto-formation assistée, travail individualisé, par petits groupes, ateliers thématiques, échanges de savoirs, ...),
- Des supports adaptés aux projets professionnels des personnes (NTIC...);
- Des outils de positionnement et d'évaluation de l'apprenant à l'entrée en formation.

Le développement de méthodes et de supports innovants sera recherché.

Le prestataire doit concevoir des documents adaptés aux publics cibles (ingénierie de formation spécifique).

Le prestataire doit disposer de locaux -ou s'engager à disposer de tels locaux avant la notification du marché (contrat de bail..)-, de mobilier, d'équipements et de fournitures parfaitement adaptés à l'exécution des prestations détaillées à l'article 8 du présent CCP (notamment l'accueil du public, les entretiens individuels, la prestation « Informatique », la prestation « Autoformation guidée » et les autres prestations de formation).

Les locaux doivent répondre aux règles d'accès pour les personnes handicapées et aux règles de sécurité relatives à l'accueil du public. Les locaux doivent être également facilement accessibles par les transports en commun.

Le prestataire doit disposer d'un centre de ressources pédagogiques consacré aux compétences clés détaillées à l'article 8.2.2, comprenant des documents destinés aux non lecteurs et aux faibles lecteurs, des livres, des fichiers, des classeurs, des dictionnaires, une encyclopédie, des dossiers thématiques, des exercices autocorrectifs, des ressources numérisées en ligne ou hors ligne et des logiciels, qui peuvent être acquis dans le commerce, être conçus en tout ou partie par l'équipe pédagogique ou provenir d'activités d'échange et de mutualisation dans le cadre d'un travail en réseau.

Pour la prestation « Informatique », le nombre d'ordinateurs en état de marche et avec accès à Internet mis à disposition des apprenants doit être au moins égal au nombre d'apprenants présents. Sur chaque ordinateur doivent être installés un tableur, un traitement de texte, un logiciel de présentation de diapositives et des outils de messagerie, dans des versions dont l'utilisation est actuellement très répandue dans les entreprises.

Le prestataire doit également disposer dans ses locaux d'un équipement informatique avec accès à Internet, d'une ligne téléphonique et d'un photocopieur/fax. Le prestataire s'assure que la législation et la réglementation relatives aux photocopies sont connues et respectées par le personnel pédagogique, le personnel administratif et les apprenants.

Tous les supports de formation produits ou reproduits par le prestataire doivent être dématérialisés ou sur papier recyclé ou recyclable, sauf si un motif spécifique au support y fait obstacle.

## **ARTICLE 10. RESSOURCES HUMAINES/ PERSONNEL PEDAGOGIQUE ET ADMINISTRATIF**

### **10.1 Personnel pédagogique :**

Le prestataire doit affecter aux actions du présent programme une équipe pédagogique encadrée par un référent.

Le référent pédagogique coordonne les actions. Il assure l'ingénierie pédagogique des actions et l'organisation du suivi pédagogique. Il encadre l'équipe de formateurs.

Les formateurs assurent le face à face pédagogique et la préparation des cours. Au moins la moitié des formateurs (en équivalent temps plein) a une expérience confirmée de la situation des apprenants en situation d'illettrisme.

Le prestataire peut avoir recours à des intervenants spécialisés (orthophonistes, psychologues..).

Le prestataire propose une équipe dont les compétences sont en adéquation avec les prestations. Les formateurs doivent avoir une solide expérience et/ou une formation adaptée aux personnes ciblées et aux méthodes pédagogiques individualisées. Les référents pédagogiques ainsi que les formateurs et intervenants dans l'action doivent être nommés dans le mémoire technique. Leurs CV sont à transmettre à l'appui de la candidature.

Tout changement de personnel lié à cette action devra être signalé dans le mois suivant par courrier, courriel ou fax, à la Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle.

### **10.2 Personnel administratif**

Le prestataire doit disposer de personnel affecté à la tâche administrative et financière chargé notamment de gérer les documents relatifs à l'exécution du marché.

### **10.3 Statut, renouvellement et remplacement des personnels du prestataire**

Les personnels du prestataire demeurent à tous les égards les salariés de ce dernier. En conséquence, tout accident ou maladie pouvant affecter les agents du prestataire pendant la durée de la prestation est entièrement pris en charge par le prestataire.

L'éventuel renouvellement du personnel pédagogique ou administratif ne doit avoir aucune incidence sur la continuité et la qualité des prestations.

En cas d'absence du personnel, le prestataire doit procéder à son remplacement sans délai. Le remplacement n'aura aucune incidence financière à la charge du pouvoir adjudicateur.

Le renouvellement et le remplacement doivent être fait avec du personnel ayant une qualification au moins équivalente et signalés au pouvoir adjudicateur.

En cas de non respect de ces stipulations, le pouvoir adjudicateur se réserve le droit de résilier le présent marché pour faute du prestataire.

## **ARTICLE 11 . OBLIGATIONS ADMINISTRATIVES DU PRESTATAIRE**

### **11.1 La gestion administrative des apprenants**

Le prestataire tient à jour, au moyen d'un outil informatique, toutes les données relatives au parcours, des apprenants, aux heures effectuées et aux coûts.

Cependant lorsque le système d'informations national du programme compétences clés sera mis en place, le titulaire du marché aura obligation de l'utiliser.

Le prestataire s'engage à constituer un « dossier de l'apprenant » qu'il doit fournir comme document contractuel à l'appui de sa candidature. Ce dossier comporte tous les documents et pièces contractuelles justificatives depuis l'accueil de l'apprenant jusqu'à sa sortie (livret unique, contrat pédagogique, attestation de formation...).

Le prestataire assume les démarches relatives à l'affiliation de l'apprenant au régime général de sécurité sociale découlant de l'article L6342-1 du code du travail.

Par conséquent, si l'apprenant n'est ni un demandeur d'emploi indemnisé par Pôle emploi, ni un salarié suivant la formation dans le cadre du plan de formation de l'entreprise, le prestataire doit renseigner avec lui le formulaire de demande d'affiliation au régime général de sécurité sociale, puis transmettre le formulaire à l'organisme payeur, c'est-à-dire à l'Agence de Service de Paiement (ASP).

Par la suite, le prestataire est en charge des relations avec l'organisme payeur.

En toute hypothèse, en cas d'accident du travail, le prestataire est chargé d'établir la déclaration d'accident du travail, de l'envoyer à la caisse primaire dont relève l'apprenant, et de le signaler à l'organisme payeur.

L'inscription d'un apprenant dans le programme « Compétences clés » ne peut en aucun cas lui ouvrir droit à une rémunération propre financée par l'Etat.

### **11.2 Le suivi de la prestation**

La DRTEFP met en place un comité de suivi régional auquel doivent participer les prestataires retenus dans le cadre du présent marché.

### **11.3 Les contrôles**

L'administration effectue des contrôles en cours d'exécution du marché permettant de vérifier la réalisation effective des prestations et sa conformité vis-à-vis du cahier des charges. En conséquence, le titulaire s'engage à :

- Se soumettre à tout contrôle sur pièces et sur place par toute personne désignée par l'administration.
- Remettre sur demande de l'Administration les pièces justificatives nécessaires à la réalisation des contrôles (feuilles d'émargement, livret unique, dossier de l'apprenant et autres justificatifs prouvant la réalisation de la prestation).
- Conserver toutes les pièces comptables, justificatifs financiers et justificatifs de réalisation pendant un délai de 5 ans à compter de la fin de l'action financée et à les communiquer en cas de contrôle.

Le contrôle peut en cas de non exécution totale ou partielle des stipulations du marché donner lieu aux sanctions administratives ou financières selon les procédures prévues par les articles L 6361-1 et suivants du code du travail.

#### **11.4 Obligations vis à vis des apprenants**

Le prestataire a interdiction de demander une contribution financière aux apprenants. Tous les outils et documents mis à disposition sont considérés comme partie intégrante de la prestation.

Il a également l'obligation de garantir la confidentialité des informations qui pourront lui être données par l'apprenant relatives à sa situation personnelle ou professionnelle.

Le prestataire est tenu ainsi que les sous-traitants ou chacun des membres du groupement solidaire, de garantir la confidentialité des données nominatives concernant les apprenants. Ces informations ne pourront être communiquées à d'autres destinataires qu'à la DRTEFP ou la DDTEFP concernée.

Le prestataire remet à l'apprenant, à l'issue de la formation une attestation comportant le décompte du nombre d'heures passées en formation et les compétences acquises.

### **ARTICLE 12 LIVRABLES**

Le titulaire s'engage à transmettre à la DRTEFP :

- Toutes les fiches de liaison pour validation conformément à l'article 8.1 du présent CCP ;
- Tous les trimestres, la liste nominative des apprenants ayant bénéficié de la phase accueil /positionnement (nom de l'apprenant, date de l'accueil/positionnement, nombre d'heures prescripteur) ;
- Tous les trimestres, la liste nominative des apprenants ayant bénéficié de la phase évaluation ( nom de l'apprenant, nombre d'heures, date de l'évaluation) ;
- Tous les trimestres, la copie du tableau de suivi indiqué à l'article 11.1 du CCP accompagné d'un commentaire qualitatif (caractéristiques du public, problèmes rencontrés, nature des projets professionnels, contenu des parcours...)

Le prestataire doit prendre toute disposition pour assurer en continu une évaluation de son action .

### **ARTICLE 13. MODALITES D'EMISSION DES BONS DE COMMANDE**

Le marché s'exécute sous forme de bons de commandes, en application du I de l'article 77 du code des marchés publics.



### **13.1 Pour les phases accueil/positionnement et évaluation**

L'exécution du marché se fait par l'émission de bons de commandes successifs.

Les bons de commande comportent les mentions suivantes :

- l'identification du prestataire ;
- le numéro du marché et son objet ;
- le lieu d'exécution de la prestation
- la nature de la prestation
- le prix unitaire HT de la prestation commandée ;
- la durée d'exécution du bon de commande ;
- le nombre d'heures apprenant concernées ;
- le montant total HT et TTC
- l'adresse à laquelle doivent être envoyées les factures.

### **13.2 Pour la phase formation**

Chaque fiche de liaison validée par le pouvoir adjudicateur vaut bon de commande (ordre de service).

**La fiche type doit être impérativement utilisée, renseignée dans son intégralité et ne comporter ni rature ni modification. A défaut, elle ne pourra donner lieu à facturation.**

Aucune prestation réalisée en dehors d'un bon de commande ne pourra faire l'objet d'un paiement.

## **ARTICLE 14. MODALITES DE PAIEMENT**

### **14. 1 Avances**

Une avance est prévue à l'article 87 du code des marchés publics.

En vertu de l'application de l'article 43 du décret N° 2008-1355 du 19 décembre 2008 du plan de relance de l'économie française, l'avance obligatoire pour tous les marchés de l'Etat supérieurs à 20 000 € HT et inférieurs à 5 000 000 d'€ HT est d'au moins 20%.

Par conséquent, le taux de l'avance dans le cadre du présent marché est fixé à 30% du montant minimum du marché. L'avance est versée dès la notification du marché.

Le remboursement de l'avance effectuée se fait dans les conditions de l'article 88 du Code des marchés publics et lorsque le niveau de réalisation global atteint 65% du montant minimum annuel du marché.

L'avance sera récupérée en une ou plusieurs fois.

## 14.2 Présentation des factures

Les factures trimestrielles détaillées doivent être transmises au pouvoir adjudicateur selon l'échéancier suivant : 8 février 2010 , 10 mai 2010 , 9 août 2010 et 8 novembre 2010.

Elles doivent être adressées à :

Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle

Service DEMA bureau 213

66 rue de la Mouzaia

75 019 Paris

Les factures sont établies en un original et deux duplicata.

### **Pour les phases accueil/positionnement et évaluation, elles portent les indications suivantes :**

- les nom et adresse du prestataire ;
- la référence du compte à créditer ;
- le numéro du marché ;
- le numéro et la date du bon de commande ;
- le nombre et la nature des prestations ;
- le prix unitaire HT;
- le prix TTC ;
- la date de la facture.

### **Pour la phase formation, les factures portent les mentions suivantes :**

- les nom et adresse du prestataire ;
- la référence du compte à créditer ;
- le numéro du marché ;
- le nombre total de fiches de liaison ;
- le détail par fiche, avec le numéro de la fiche et pour chaque prestation, le coût unitaire, le nombre d'heures et le montant total HT et TTC ainsi que le total général de la fiche ;
- le montant total des fiches HT et TTC

Pour permettre à l'Administration de certifier le service fait, **la facture doit être impérativement accompagnée des fiches de liaison complétées dans la rubrique « réalisé » et signées par le prestataire et l'apprenant.**

L'absence d'une des mentions obligatoires sur la facture correspond à un cas de non-conformité et entraîne son rejet.

En cas de rejet de la facture, celle-ci est retournée au titulaire qui doit la rendre conforme avant de la renvoyer.

En cas de sous-traitance en paiement direct, le titulaire du marché doit valider préalablement à leur envoi à la DRTEFP les factures du sous-traitant.

## 14.3 Délai de paiement

### 14.3.1 Délai global

Le délai global maximum de paiement du présent marché est fixé à 30 jours. Ce délai court à compter de la date de réception de la demande de paiement par l'administration ou la date d'exécution des prestations, lorsque cette

date est postérieure à la date de réception de la demande de paiement. Le délai global de paiement expire à la date du règlement par le comptable assignataire du présent marché.

Le délai global de paiement peut être suspendu autant de fois que l'ordonnateur du présent marché n'a pas obtenu la totalité des pièces demandées. Cette suspension est notifiée au titulaire par tout moyen permettant d'attester une date certaine de réception. La notification précise les raisons qui, imputables au titulaire, s'opposent au paiement, ainsi que les pièces à fournir ou à compléter. Le délai global de paiement est alors suspendu jusqu'à la remise, par le titulaire du présent marché, de la totalité des justifications qui lui ont été réclamées.

#### **14.3.2 Intérêts moratoires**

Le défaut de paiement dans les délais prévus par le présent marché fait courir, de plein droit et sans autre formalité, des intérêts moratoires au bénéfice du titulaire. Les intérêts moratoires courent à partir du jour suivant l'expiration du délai global de paiement jusqu'à la date de mise en paiement du principal incluse ; ils ne sont pas assujettis à la TVA.

Le taux des intérêts moratoires est égal au taux d'intérêt de la principale facilité de refinancement appliquée par la Banque centrale européenne à son opération de refinancement principal la plus récente effectuée avant le premier jour de calendrier du semestre de l'année civile au cours duquel les intérêts moratoires ont commencé à courir majoré de sept points.

Le défaut d'ordonnancement ou de mandatement de tout ou partie des intérêts moratoires dans un délai de 30 jours à compter du jour suivant la date de mise en paiement du principal entraîne le versement d'intérêts moratoires complémentaires. Le taux applicable à ces intérêts moratoires complémentaires est le taux des intérêts d'origine majoré de deux points. Ces intérêts moratoires sont calculés sur le montant des intérêts moratoires d'origine.

Ces intérêts moratoires complémentaires s'appliquent à compter du jour suivant la date de paiement du principal jusqu'à la date d'ordonnancement ou de mandatement de l'ensemble des intérêts moratoires.

Lorsque le dépassement du délai n'est pas imputable à l'administration, aucun intérêt moratoire n'est dû au titulaire.

### **ARTICLE 15. CESSION OU NANTISSEMENT DE CREANCE**

Le ou les titulaires du présent marché pourront, conformément aux dispositions du code des marchés publics et à la loi 81-1 du 2 janvier 1981 modifiée facilitant le crédit aux entreprises, céder ou nantir les créances résultant du marché.

## **ARTICLE 16. RENSEIGNEMENTS D'ORDRE COMPTABLE**

L'ordonnateur secondaire est le Préfet de la région Ile de France et par délégation le directeur régional du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle.

Le comptable assignataire est le receveur Général des Finances, trésorier payeur général de la région Ile de France, rue Notre Dame des victoires, 75081 Paris.

La dépense est imputée sur le :

Programme 0103 « accompagnement des mutations économiques, sociales et démographiques »

Action de regroupement 02 « amélioration de l'accès des actifs à la qualification »

Sous action 02 « Réduction des inégalités dans l'accès à la formation professionnelle »

Action 33 « accès aux compétences clés »

## **ARTICLE 17. PENALITES ET RESILIATION POUR FAUTE**

Le pouvoir adjudicateur peut, en cas de faute du prestataire dans l'exécution du marché, infliger des pénalités ou procéder à la résiliation du marché conformément au CCAG mentionné à l'article 2 du présent CCP.

## **ARTICLE 18. DECLARATION DU TITULAIRE**

Le titulaire devra affirmer :

-Ne pas tomber sous le coup des dispositions de l'article 43 du Code des marchés publics.

-Avoir fourni les déclarations et les attestations prévues et être prêt à se soumettre, le cas échéant, aux sanctions visées à l'article 47 du Code des marchés publics.

## **ARTICLE 19. REGLEMENT DES LITIGES**

A défaut de règlement amiable, le tribunal compétent est le Tribunal Administratif de Paris.

## **ARTICLE 20. DROIT D'ACCES ET DE RECTIFICATION**

Conformément à la loi N°78.17 du 6 janvier 1978, les personnes inscrites dans le fichier des créanciers de la Direction Régionale du Travail de l'Emploi et de la Formation Professionnelle d'Ile de France peuvent obtenir et faire rectifier toute information les concernant auprès du service Administratif et Financier.

## ARTICLE 21. ASSURANCES

Le prestataire est responsable des dommages causés par et aux personnes dont il a la charge au titre de l'exécution du marché.

Il s'engage à prendre les assurances nécessaires permettant de garantir l'Etat pour tout dommage causé aux biens et aux personnes résultant de l'utilisation des dispositifs en place pour la réalisation du marché.

## ARTICLE 22. DEONTOLOGIE

Le prestataire s'engage à respecter le principe de non discrimination dans la sélection des apprenants qui bénéficient des prestations.

Selon l'article 225 – 1 du nouveau code pénal, constitue une discrimination toute distinction opérée entre les personnes physiques à raison de leur origine, de leur sexe, de leur situation de famille, de leur grossesse, de leur apparence physique, de leur patronyme, de leur état de santé, de leur handicap, de leurs caractéristiques génétiques, de leurs mœurs, de leur orientation sexuelle, de leur âge, de leurs opinions politiques, de leurs activités syndicales, de leur appartenance ou de leur non appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée.

Le prestataire, les co-traitants doivent respecter les obligations suivantes de neutralité et de laïcité imparties au service public :

- laïcité des objectifs et du contenu des prestations
- neutralité des intervenants dans la réalisation des prestations
- neutralité des locaux
- neutralité dans la sélection des publics bénéficiaires opérée par les organismes
- respect des convictions des publics accueillis ou bénéficiaires, notamment religieuses
- refus de la part des organismes de toute forme d'ingérence de la part des bénéficiaires eux-mêmes ou de tierce personnes dans l'organisation et le fonctionnement la prestation, ainsi que dans le choix des intervenants ou des bénéficiaires, et de la tenue vestimentaire des intervenants et des autres bénéficiaires .

Fait le \_\_\_\_\_ à \_\_\_\_\_

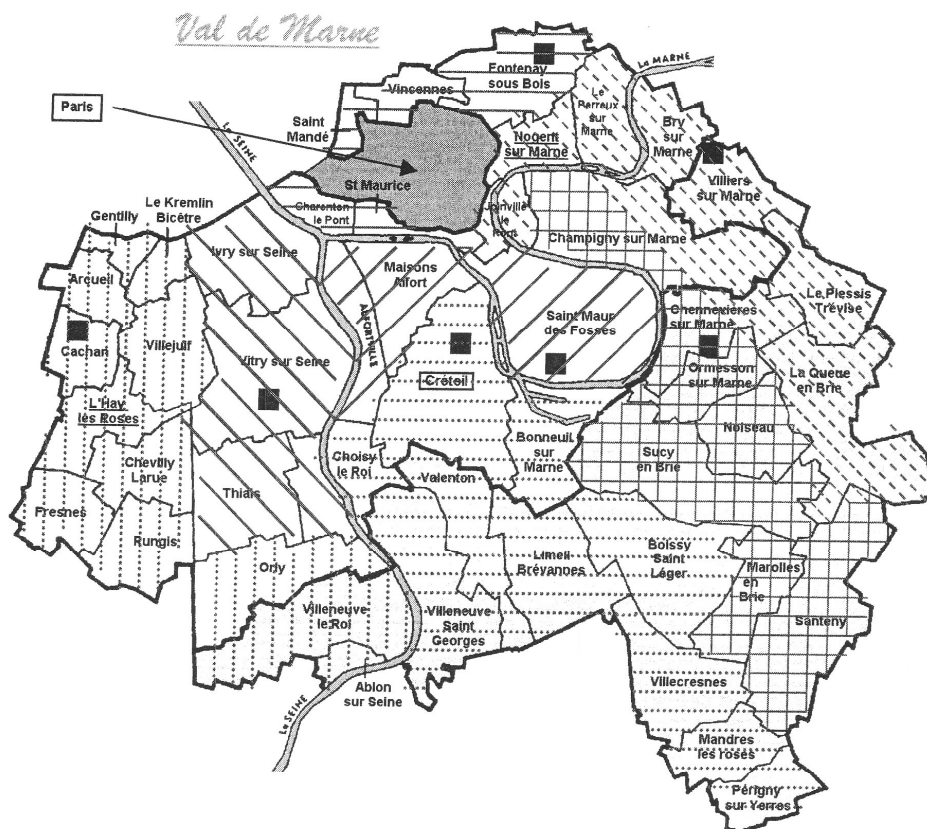
**Nom, et qualité du signataire :**.....

**Signature précédée de la mention « lu et approuvé » :**

**Tampon de l'organisme**








# ANNEXE 3 : DOCUMENTS DE LA REPOSE A L'APPEL D'OFFRE

## Implantation géographique des prestations



■ Sites d'implantation des lieux de formation

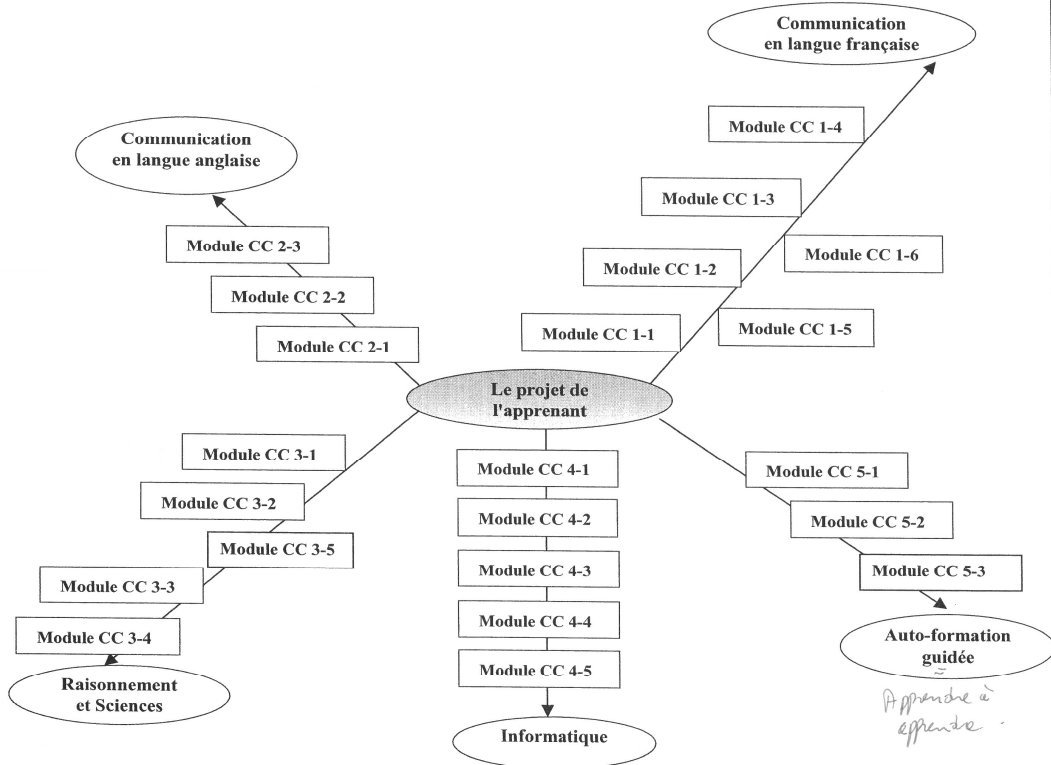
### Couverture des sites liés aux partenariats existants et aux moyens de transport

	FAIRE ( <i>Ille d'Yonne</i> )
	LES CLEFS DE L'AVENIR
	GRETA GEFORME Chennevières
	GRETA GEFORME Saint-Maur
	ASSOFAC ( <i>Ille d'Yonne</i> )
	TANAGRA
	GRETA GEFORME Cachan

L'ensemble du territoire du département est couvert par les co-traitants du regroupement. Pour plus de lisibilité, les zones couvertes par plusieurs organismes n'ont pas été identifiées sur la carte.

Toutes les communes du département sont à 40 minutes maximum en transport en commun d'un site de formation.

PRÉSENTATION GLOBALE DE L'OFFRE DE GROUPEMENT

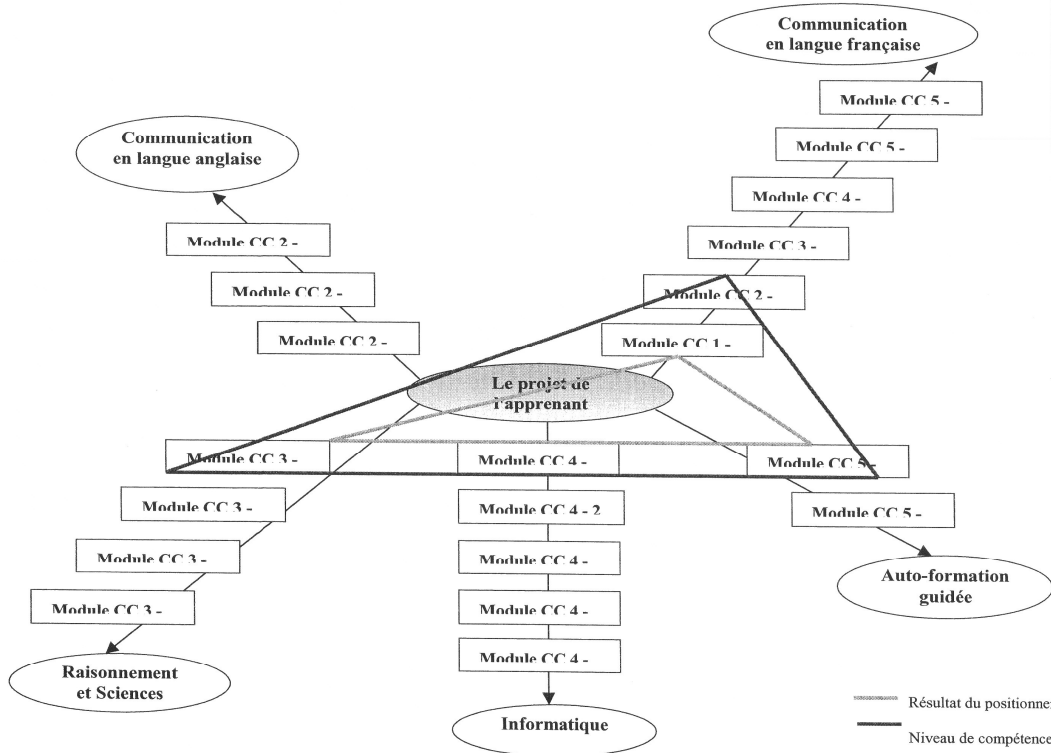


Compétences transversales

Les compétences interpersonnelles, sociales et civiques sont développées tout au long du parcours individualisé de l'apprenant. Les leviers d'acquisition de ces compétences transversales s'appuient sur les mises en situation, les méthodes et outils pédagogiques utilisés pour l'apprentissage des compétences clés du parcours. L'accent est particulièrement mis sur les aptitudes à:

- Travailler en équipe
- Respecter les règles et les consignes
- Distinguer les sphères professionnelle, publique et privée – Traiter l'information, la soumettre à critique et savoir la mettre à distance
- Prendre des initiatives, anticiper et faire preuve d'autonomie
- Faire preuve de créativité et être ouvert à la diversité des formes d'expression culturelle
- L'image sociale des métiers et leur égale dignité

PRÉSENTATION D'UN PARCOURS INDIVIDUALISÉ DE FORMATION



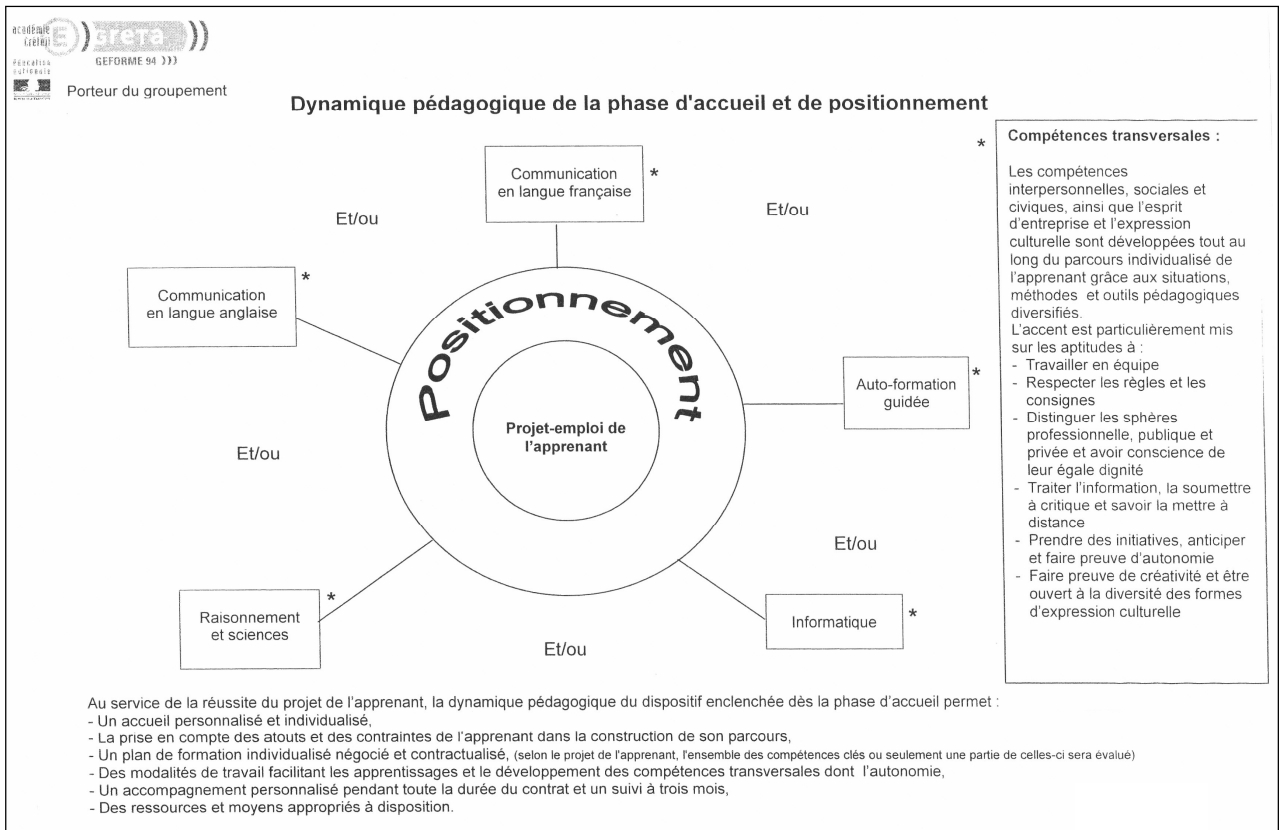
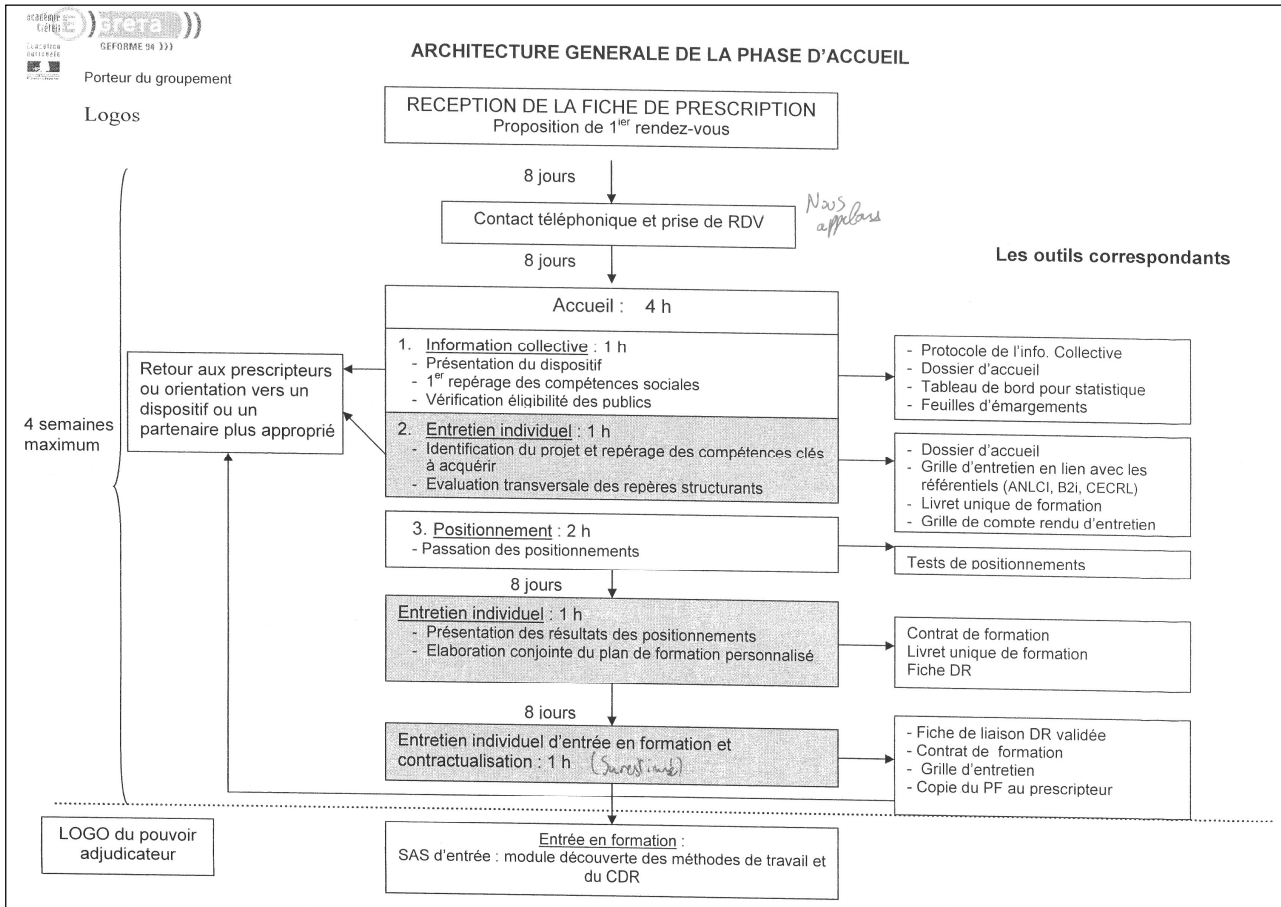
Portrait d'un apprenant

Mlle B. a 40 ans. Ayant deux enfants à charge, sa situation de divorce l'oblige à se repositionner rapidement sur le marché du l'emploi. Elle a un parcours scolaire chaotique qui s'est achevé en CM2. Sa demande est de mieux maîtriser l'écriture de textes simples et les opérations de base en mathématiques. En se présentant sur des postes d'agent d'entretien et de manutention, elle s'est rendue compte que ces compétences sont aujourd'hui nécessaires pour faciliter son retour à l'emploi.

A l'issue du positionnement et des échanges successifs au cours des 3 entretiens, un parcours de formation de 120 h lui sera proposé dans l'objectif :

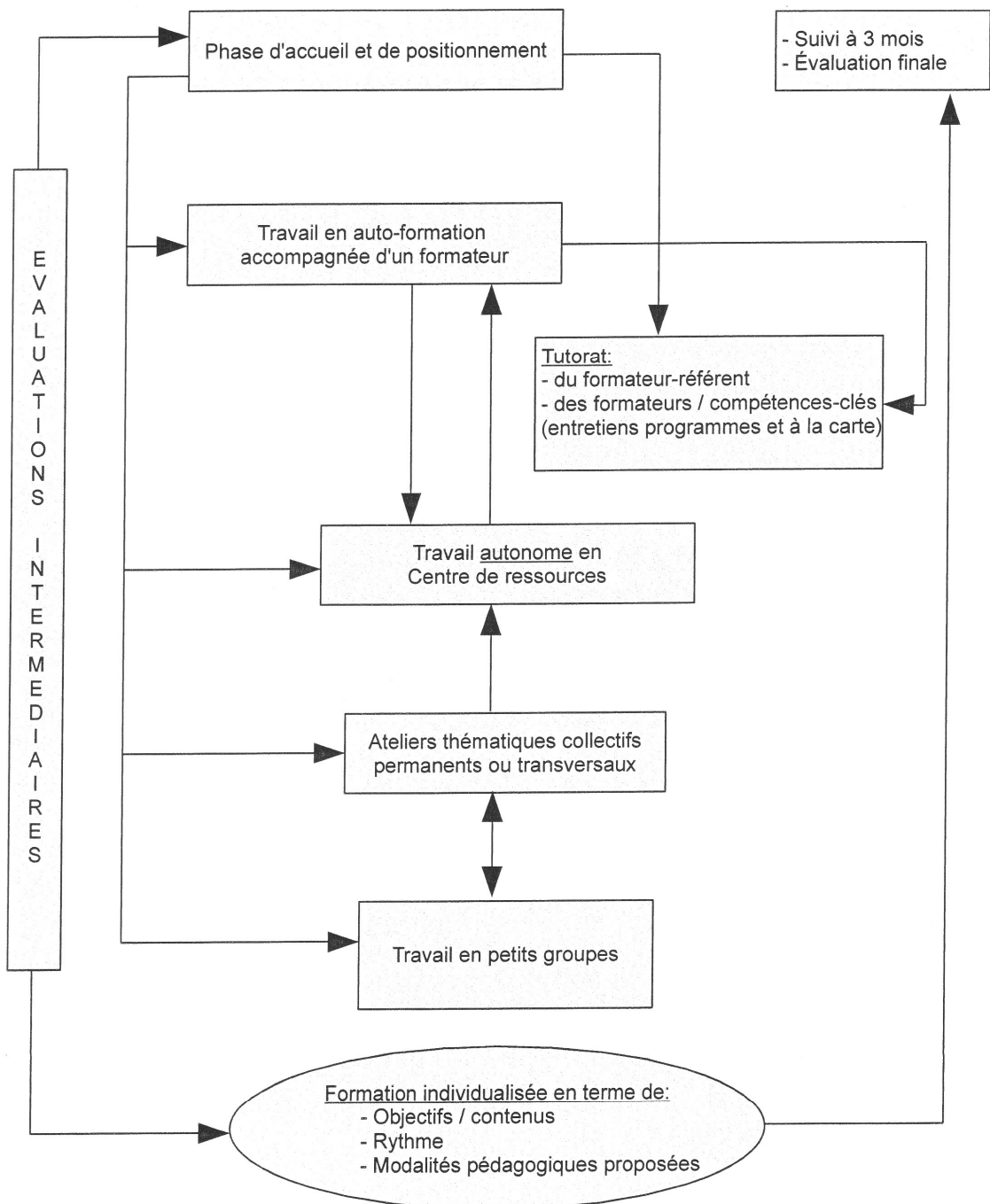
- 1- d'être capable de comprendre le sens d'un texte simple et pouvoir écrire sans trop de fautes
- 2- de maîtriser la numération l'addition et la soustraction
- 3- de pouvoir rechercher une information sur Internet et d'utiliser la fonction « messagerie »
- 4-

Cet exemple illustre l'offre globale de formation proposée reposant sur les principes de l'individualisation des parcours au service d'un projet professionnel.





## PRÉSENTATION DU PROCESSUS DE FORMATION AU SEIN DU DISPOSITIF COMPÉTENCES-CLÉS





## ANNEXE 5 : EXEMPLE DE REFERENTIEL

### Plan de formation pour la compétence clé n° 1 Communication en langue française

Modules CC 1-1, CC 1-2, CC 1-3, CC 1-4, CC 1-5 et CC 1-6

Capacités évaluées		Evaluation (A / AC / NA)		
		Initiale	Intermédiaire	Finale
<p><b>Module CC 1-1</b></p> <p><b>Communiquer en français</b></p> <p>Se repérer dans l'univers de l'écrit, de l'espace et du temps</p> <p>Référentiel ANLCI (écrit degré 1 et 2)</p>	1.1.1 Reconnaître les mots liés à l'environnement quotidien			
	1.1.2 Connaître les correspondances phonèmes/graphèmes			
	1.1.3 Reconnaître les principaux écrits de la vie quotidienne et identifier leur fonction			
	1.1.4 Identifier le système de codage des mots			
	1.1.5 S'approprier des consignes écrites			
	1.1.6 Déchiffrer un texte informatif de la vie courante			
	1.1.7 Lire à haute voix			
	1.1.8 Relever les indices permettant une meilleure compréhension du texte			
	1.1.9 Recopier fidèlement un texte			
	1.1.10 Se situer dans l'espace (passé, présent, futur)			
	1.1.11 Assurer une présentation claire et une graphie lisible			
	1.1.12 Transcrire des énoncés oraux courts			
	1.1.13 Distinguer les différents types de phrases (affirmative, négative, interrogative)			
	1.1.14 Maîtriser l'orthographe des mots et expressions appris			
	1.1.15 Différencier le registre courant du registre familier			
	1.1.16 Utiliser des documents d'aide à l'écriture (dictionnaire)			

Capacités évaluées		Evaluation (A / AC / NA)		
		Initiale	Intermédiaire	Finale
<p><b>Module CC 1-2</b></p> <p><b>Communiquer en français</b></p> <p>Comprendre un message et interpréter une situation</p> <p>Référentiel ANLCI (niveau 2 et 3)</p>	1.2.1 Comprendre une consigne			
	1.2.2 Lire un texte simple et en appréhender le sens			
	1.2.3 Saisir le sens global d'un texte 1.2.3.1 Donner un titre 1.2.3.2 Relever l'idée principale 1.2.3.3 Comprendre la visée d'un texte			
	1.2.4 Traiter des informations contenues dans un texte simple 1.2.4.1 Donner des réponses à des questions 1.2.4.2 Retrouver les liens logiques			
	1.2.5 Expliquer un mot ou expression - Déterminer le sens d'un mot dans son contexte			
	1.2.6 Émettre une opinion - Trouver des arguments en adéquation avec la problématique			
	1.2.7 S'exprimer avec un vocabulaire de base précis - Synonymes - Antonymes - Homonymes - Paronymes			
	1.2.8 Prendre en compte la situation de communication 1.2.8.1 Choisir le registre 1.2.8.2 Identifier le destinataire 1.2.8.3 Choisir les moyens de communication appropriés			
	1.2.9 Respecter les règles orthographiques de base : 1.2.9.1 Orthographe lexicale (mots en s/ss - An/en - et/é- g/j/ ge/gue - c/qu - tion/tia/tie - ei/ai/ consonnes doubles) 1.2.9.2 Orthographe grammaticale (pluriel simple des mots - différence et/est -son/sont -on/ont - où/ou - ce /se - a/à - maîtriser le genre des noms et la formation du pluriel)			
	1.2.10 Reconnaître le groupe sujet/verbe			
	1.2.11 Reconnaître les compléments du verbe			
	1.2.12 Connaître l'accord du verbe être / avoir au présent			

Capacités évaluées		Evaluation (A / AC / NA)		
		Initiale	Intermédiaire	Finale
<b>Module CC 1-3</b> <b>Communiquer en français</b> Maîtriser la communication écrite en lien avec son environnement social et professionnel Référentiel CFG	Echanger de la correspondance, rédiger un rapport simple 1.3.1 Organiser les éléments de la réponse pour être compris du destinataire (en fonction du type d'écrit) 1.3.1.1 Construire un plan 1.3.1.2 Introduire 1.3.1.3 Développer 1.3.1.4 Conclure 1.3.1.5 Exprimer les liens logiques			
	1.3.2 Respecter les contraintes linguistiques 1.3.2.1 Construire des phrases 1.3.2.2 Connaître les types et formes des phrases 1.3.2.3 Savoir utiliser la ponctuation 1.3.2.4 Utilisation des caractères (minuscules et majuscules)			
	1.3.3 Respecter les règles orthographiques 1.3.3.1 Connaître l'orthographe du lexique 1.3.3.2 Connaître les homonymes lexicaux 1.3.3.3 Accorder l'adjectif avec le nom 1.3.3.4 Accorder le verbe avec son sujet 1.3.3.5 Accorder le participe passé 1.3.3.6 Connaître les homophones grammaticaux			
	1.3.4 Maîtriser l'utilisation des modes et des temps 1.3.4.1 Mode indicatif 1.3.4.2 Mode conditionnel 1.3.4.3 Mode subjonctif 1.3.4.4 Mode impératif			
	1.3.5 Maîtriser la concordance des temps			

Capacités évaluées		Evaluation (A / AC / NA)		
		Initiale	Intermédiaire	Finale
<b>Module CC 1-4</b> <b>Communiquer en français</b> Maîtriser les Techniques rédactionnelles avancées Référentiel niveau V	1.4.1 Appliquer les techniques du résumé			
	1.4.2 Maîtriser les techniques de la lecture rapide			
	1.4.3 Formuler une problématique 1.4.3.1 A partir d'un document 1.4.3.2 A partir d'un dossier			
	1.4.4 Organiser un texte pour argumenter 1.4.4.1 Construire le plan 1.4.4.2 Organiser des paragraphes			
	1.4.3 Choisir des arguments convaincants			

Capacités évaluées		Evaluation (A / AC / NA)		
		Initiale	Intermédiaire	Finale
<p><b>Module CC 1-5</b></p> <p><b>Communiquer en français à l'oral</b></p> <p>S'exprimer efficacement dans des contextes professionnels variés</p>	1.5.1 Transmettre une information cohérente et précise			
	1.5.2 Rechercher une information			
	1.5.4 Comprendre une consigne			
	1.5.6 Trier et organiser une information pour la transmettre			
	1.5.7 Cerner la situation de communication			
	1.5.8 Identifier les intentions d'un message			
	1.5.9 Comprendre la situation de communication			
	1.5.10 Identifier le niveau de langage (familier, courant, technique)			
	1.5.11 Construire des phrases correctes dans une situation déterminée			
	1.5.12 Distinguer les homophones grammaticaux			
	1.5.13 Accorder le verbe avec le sujet			
	1.5.14 Accorder les participes passés			
	1.5.15 Utiliser les différentes catégories de mots			
	1.5.16 Accorder les mots avec le genre approprié			
	1.5.17 Communiquer dans différentes situations			
	1.5.18 Décrire une activité de façon claire et précise			
	1.5.19 Rendre compte d'un fait en respectant l'ordre logique			
	1.5.20 Se présenter en répondant aux questions de son interlocuteur de manière claire et argumenter			

Capacités évaluées		Evaluation (A / AC / NA)		
		Initiale	Intermédiaire	Finale
<b>Module CC 1-6</b> <b>Communiquer en français à l'oral</b> S'entraîner aux différents types d'épreuves, argumenter et convaincre	1.6.1 Comprendre la situation de communication, ses enjeux			
	1.6.2 Maîtriser les techniques d'un exposé à l'oral			
	1.6.3 Argumenter en donnant des exemples			
	1.6.4 Reformuler une question			
	1.6.5 Gérer le temps imparti à la situation de communication			

Capacités évaluées		Evaluation (A / AC / NA)		
		Initiale	Intermédiaire	Finale
<b>Capacités communes aux modules CC 1-5 et CC 1-6</b>	Comprendre les questions posées, les remarques de son interlocuteur			
	Ecouter son interlocuteur			
	Prendre l'initiative d'intervenir, de poser des questions			
	Regarder son interlocuteur			
	Adopter une posture et une gestuelle adaptées à la situation			
	Maîtriser ses émotions			
	Maîtriser son débit de parole et son intonation, l'articulation des mots			

## ANNEXE 6 : PROPOSITION DE PROCEDURE D'ACCUEIL

### Procédure accueil CC

Evènement	Chargé de traitement	Délai	Notes
Arrivée fiche de liaison - impression papier - classement ds dossier « RdV Téléphonique »	Admin 2	J	
Prise de rendez-vous par téléphone - préciser les dates et horaires : * du RdV accueil * du positionnement, * de l'autocorrection * de l'entretien de contractualisation - donner le nom de l'intervenant - édition d'une fiche récap pour le stagiaire (envoyée à domicile ou donnée pendant l'entretien d'accueil ?) - classement ds dossier « Accueil »	Admin 2 ?	J + 1 J + 2	Eventuellement, renvoi vers autres financements
RdV accueil - détermine le positionnement - remplit la fiche de liaison - création du dossier stagiaire - classement ds dossier « Positionmt »	Formateur Référént	Semaine suivant 1 <sup>er</sup> contact téléphonique	Eventuellement, renvoi vers autres financements ou sortie du dispositif
Préparation du positionnement - classement ds dossier « Positionmt »	Admin 1 ? Formateur Référént ?	Jeudi suivant RdV accueil	
Réunion équipe pr échanges sur stagiaires - positionnements à réaliser - positionnements déjà réalisés - entrées en formation - parcours en cours / bilans - abandons	Formateurs matière + Formateur Référént	Chaque mercredi/jeudi	
Positionnement groupe - à prendre ds le dossier « Positionmt »	Coordo	Vendredi suivant RdV accueil	
Positionnement face à face - à prendre ds le dossier « Positionmt »	Formateur Référént	Semaine suivant RdV accueil	En cas de suspicion d'illettrisme
Autoévaluation positionnement - classement ds dossier « Parcours »	Coordo	Lundi suivant RdV accueil	
Evaluation du nombre d'heures - compléter la fiche de liaison papier - classemnt ds dossier « Envoi GRETA »	Formateurs matière	Lundi au mercredi	Eventuellement, renvoi vers autres financements ou sortie du dispositif
Finalisation de la fiche de liaison - chiffrage du devis - ranger dans le dossier corresp	Admin 2 ? Formateur Référént ?	Jeudi / vendredi suivant positionnement	Faire cette étape en 1 fois, par la même personne
Renvoi de la fiche de liaison au Greta - ranger dans le dossier corresp	Admin 2 ? Formateur Référént ?		



## ANNEXE 7 : PROPOSITION D'INTERVENTION

Proposition d'intervention :  
Evaluation du dispositif « *Compétences Clés* »

Proposée par Alexandra DEVILLE

le 19 Avril 2010

A l'attention de la direction de l'association  
« *les Clefs de l'Avenir* »

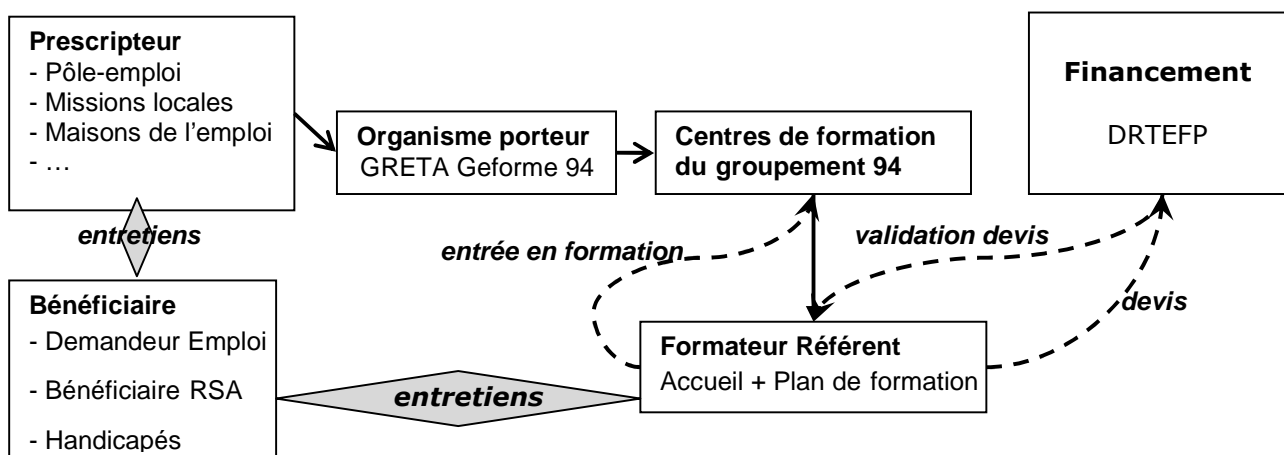
## Sommaire

I. Eléments de contexte .....	XLVI
II. Commande.....	XLVII
III. Proposition .....	XLVII
1. Validation des procédures du dispositif « Compétences Clés » .....	XLVII
2. Evaluation du dispositif « Compétences Clés » .....	XLIX
IV. Conclusion.....	LI

### I. Eléments de contexte

Depuis mars 2009, les subventions provenant de la DRTEFP ont été remplacées par l'appel d'offre « *Compétences Clés* », valable un an renouvelable une fois. Ainsi, une partie importante des financements des APP ont été ouverts à la concurrence. Pour assurer la couverture du territoire demandée et ainsi pouvoir se positionner sur le marché, l'APP de Villiers-sur-Marne a collaboré avec 8 centres de formation du département, dont le GEFORME 94, porteur de ce groupement. En octobre 2009, la proposition du groupement a été acceptée par la DRTEFP.

#### Partenaires du dispositif « *Compétences Clés* »



Cet appel d'offre a entraîné des changements notables par rapport aux pratiques habituelles de l'APP de Villiers-sur-Marne. Tout d'abord, son public a changé, avec l'exclusion des FLE et des niveaux IV du financement, au profit des niveaux V, VI et illettrisme. En outre, l'appel d'offre impose des procédures spécifiques, comme la phase d'accueil et de positionnement. Les contraintes se retrouvent tant au niveau administratif (délais, émargement, bilans...) qu'au niveau pédagogique (effectifs limités, formation mixte groupe et individualisation, apprentissages contextualisés par rapport au projet professionnel, etc.). Enfin, le travail en réseau avec les autres centres de formation du groupement implique également l'harmonisation d'un certain nombre de procédures et d'outils communs au groupement.

La mise en place de ces nouvelles procédures a montré que le cadre proposé par la DRTEFP était non seulement flou mais mouvant. En outre, étant donné le flux des stagiaires qui nous ont été envoyés, ce dispositif « *Compétences Clés* » devait pouvoir s'articuler avec des dispositifs relevant d'autres financements et présentant d'autres contraintes.

## II. Commande

Dans ce contexte, la direction de l'association « les Clefs de l'Avenir » m'a confié la fonction de formatrice référente, dans le but de mettre en place la phase d'accueil et de positionnement du dispositif « Compétences Clés ». Cette fonction est centrale dans le processus d'individualisation car elle permet de construire et de formaliser le parcours des bénéficiaires du dispositif. Par conséquent, cette fonction a un impact important sur les équipes pédagogiques et administratives du centre de formation.

La plupart des procédures ont été mises en place dans l'urgence, en raison notamment d'un manque de visibilité lié au prescripteur et/ou au groupement. Bien qu'opérationnelles, ces procédures demandent aujourd'hui à être évaluées et formalisées, afin de limiter les dysfonctionnements.

Par ailleurs, les problèmes liés à la mise en place du dispositif « Compétences Clés » sont appelés à réapparaître avec l'ouverture à la concurrence d'autres financements (CRIF) ou la recherche de financements auprès d'entreprises du secteur privé. Ainsi, le diagnostic du dispositif « Compétences Clés » faciliterait la réflexion sur les stratégies visant à assurer ou diversifier les sources de financement de l'association « les Clefs de l'Avenir », et permettrait d'optimiser l'articulation des différents dispositifs.

## III. Proposition

La proposition comporte donc deux phases :

- Phase 1 : validation des procédures pédagogiques et administratives expérimentées dans le cadre du dispositif « Compétences Clés » puis ajustements et déploiement du dispositif.
- Phase 2 : évaluation du dispositif « Compétences Clés » (aspects positifs, aspects négatifs, contraintes), dans un objectif d'aide à la décision pour les stratégies de l'association.

### 1. Validation des procédures du dispositif « Compétences Clés »

Période	Objet	Outils	Intervenants	Temps *
Avril 2010	Etat des lieux Ajustements	Documents administratifs Entretiens individuels Réunions pédagogiques	Formatrice référente → Equipe administrative Equipe pédagogique	20 heures selon besoins
Mai 2010	Restitution	Réunion spécifique	Direction Equipe administrative Equipe pédagogique	2 heures
Mai 2010	Déploiement des procédures	Entretiens individuels Réunions pédagogiques	Formatrice référente Equipe administrative Equipe pédagogique	selon besoins

\* hors fonctions classiques

### Objectif :

Cette phase doit permettre de formaliser puis d'ajuster l'ensemble des procédures mises en place, aux niveaux administratifs et pédagogiques. Les procédures concernent les étapes d'accueil et de positionnement, d'entrée en formation, de suivi de la formation et de clôture de formation.

Pour impliquer l'ensemble du personnel dans cette phase et obtenir des résultats efficaces, il est nécessaire d'envisager une logique de co-construction des procédures. Le rôle de la formatrice référente sera de centraliser les informations, de faciliter la réflexion et la négociation autour des problèmes rencontrés par les membres de l'équipe et de formaliser les procédures

qui découleront de cette démarche. La formatrice référente n'est en aucun cas décideur. La validation officielle de cette démarche par la hiérarchie (direction ou coordinateur) devrait faciliter le succès de cette phase.

### **Etapas :**

- La validation des procédures du dispositif « *Compétences Clés* » nécessite dans un premier temps de réaliser un état des lieux des procédures déjà en place. En parallèle ou suite au recueil des procédures, des discussions auront lieu avec les personnels concernés à propos des ajustements à mettre en place.
- Après cet état des lieux, les ajustements seront formalisés et mis en place par l'ensemble de l'équipe.
- Une réunion dédiée à la restitution de cette phase est indispensable. Elle permettra d'informer l'ensemble des équipes sur les procédures, les rôles de chacun et les changements par rapport à l'expérimentation. L'ensemble du personnel doit assister à cette réunion et la présence d'au moins un membre hiérarchique est nécessaire (direction et ou coordinateur), afin de valider officiellement les procédures présentées.

### **Options :**

- En fonction des besoins et de leur complexité, certaines procédures pourront être formalisées par écrit, à destination de tout ou partie de l'équipe. La pertinence de cette option apparaîtra au fur et à mesure de la mise en place des ajustements.
  - Un rapport complet sur l'évaluation et les ajustements pourrait être proposé à destination de la direction et/ou des équipes pédagogiques et administratives.
  - Il est possible d'envisager des entretiens individuels de restitution, notamment dans le cas où certaines procédures resteraient mal comprises ou mal acceptées malgré la démarche de co-construction. Ces entretiens devront être gérés par la hiérarchie (direction ou coordinateur), éventuellement en présence de la formatrice référente.
- Chacune de ces options nécessitera de dégager du temps supplémentaire par rapport au calendrier et au temps prévu pour chaque étape.

### **Intervenants :**

La phase de validation doit être pilotée par une seule personne, afin de garantir la cohérence des observations et des ajustements. La formatrice référente est la personne idéale pour réaliser cette étape de par sa position centrale dans le dispositif. Cette étape devrait aussi solliciter ponctuellement les membres des équipes pédagogiques et administratives, soit pour éclaircir certaines procédures, soit pour discuter des ajustements nécessaires.

### **Calendrier :**

L'étape d'évaluation devra être réalisée pour le 07 mai 2010. Ce délai devrait permettre de mettre en place les ajustements rapidement, si possible avant l'accueil de nouveaux stagiaires, que l'on peut raisonnablement attendre dans la semaine du 17 au 21 mai 2010. La réunion de restitution devra avoir lieu dans cette période.

### **Livrables :**

La réunion de restitution constitue le seul livrable indispensable de cette phase. En fonction des options retenues, deux types de productions écrites pourront être réalisées : la formalisation de tout ou partie des procédures et un rapport complet sur l'état des lieux et les ajustements.

## 2. Evaluation du dispositif « Compétences Clés »

Période	Objet	Outils	Intervenants	Temps *
Juin 2010	Préparation des entretiens	Recherche documentaire Réunion(s) de pilotage	Formatrice référente → Comité pilotage	10 heures 3 heures
Fin juin / début juillet 2010	Recueil des entretiens	Entretiens (individuels/groupe) Questionnaires	Formatrice référente → Equipe administrative Equipe pédagogique Interlocuteurs externes	25 heures 1 à 2 heures par entretien
Fin juillet 2010	Synthèse	Analyse des entretiens	Formatrice référente	20 heures
Juillet / septembre 2010	Restitution	Réunions Rapports	Direction Equipe administrative Equipe pédagogique	2 heures

\* hors fonctions classiques

### Objectif :

La majorité des financements de l'association vont évoluer vers des appels d'offres ou des dispositifs temporaires. L'association devrait donc retrouver régulièrement les mêmes problématiques que dans le cas du dispositif « *Compétences Clés* ».

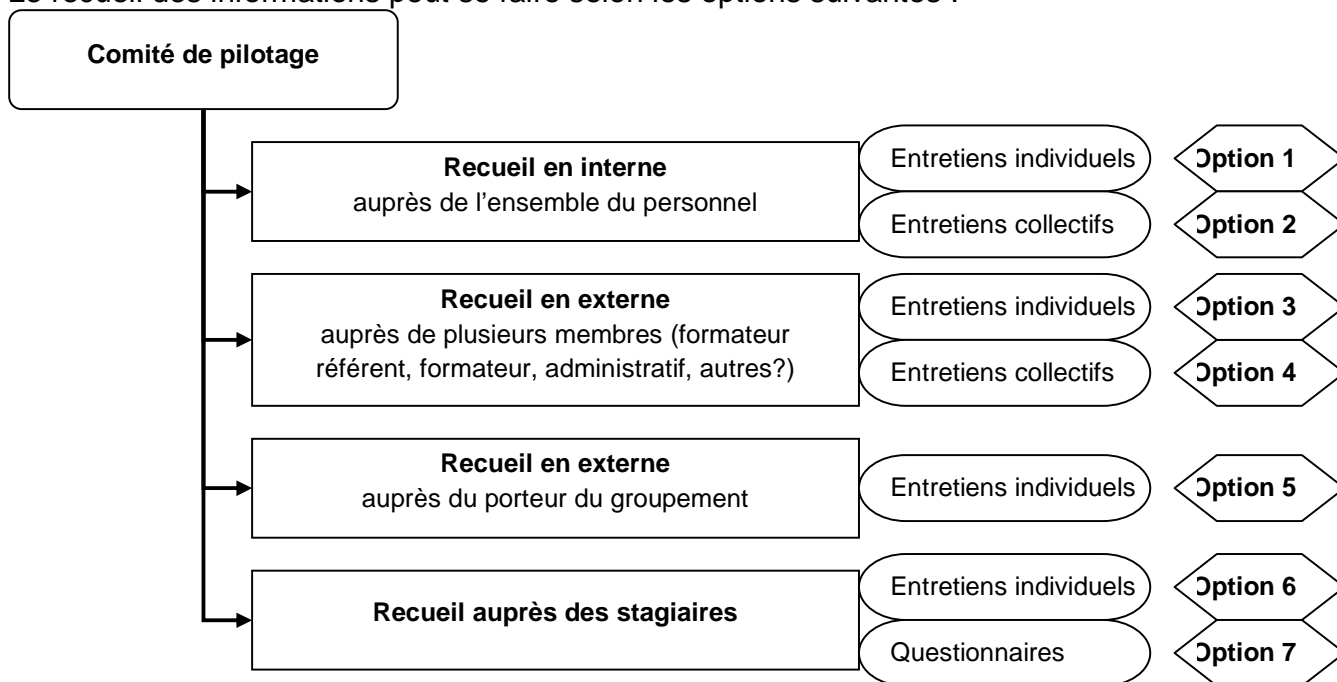
L'objectif de cette phase d'évaluation est de recenser les difficultés rencontrées dans la mise en place de ce dispositif ainsi que ses avantages et ses inconvénients. L'étude des réponses devrait permettre de mieux intégrer les différents dispositifs existants dans l'association, et de faciliter la mise en place des nouveaux dispositifs.

### Étapes :

➤ La première étape consiste à préparer les entretiens. Elle permettra de déterminer auprès de qui recueillir les témoignages à l'extérieur de l'APP de Villiers-Sur-Marne, et selon quelle méthodologie (entretiens individuels, entretiens collectifs, questionnaires...).

### Options :

Le recueil des informations peut se faire selon les options suivantes :



- La deuxième étape est dédiée au recueil des témoignages, en interne et en externe de l'APP. Pour que les témoignages soient informatifs, la confidentialité des entretiens devra être garantie.
- La troisième étape doit permettre la synthèse et l'analyse des témoignages recueillis au cours de cette phase d'évaluation.
- La quatrième et dernière étape est celle de la restitution de cette phase évaluation. Dans un premier temps, cette restitution prendra la forme d'un rapport et d'un entretien à destination de la direction de l'APP de Villiers-sur-Marne. Dans un second temps, elle fera l'objet d'une réunion et/ou d'un rapport d'information auprès de l'ensemble du personnel de l'APP.

#### Options :

Une restitution pourrait être réalisée auprès des membres extérieurs qui auront fourni leur témoignage. Cette restitution pourrait faire l'objet d'une réunion ou d'un rapport spécifique, dont le contenu serait validé par le comité de pilotage.

#### Intervenants :

En raison de ses enjeux, il serait souhaitable que la phase d'évaluation du dispositif soit pilotée par un comité de pilotage comprenant au minimum :

- la directrice de l'APP
- la formatrice référente
- un membre du Conseil d'Administration de l'association.

En interne, le recueil des témoignages constitue une étape délicate car elle doit être réalisée par une personne en qui le personnel aura suffisamment confiance pour parler librement, et qui pourra garantir leur anonymat. La formatrice référente pourrait donc réaliser cette étape de recueil. Cependant, la formatrice référente a été fortement impliquée dans la mise en place de certaines procédures, ce qui pourrait fausser les témoignages du personnel en interne. Par ailleurs, la même question pourrait être soulevée à propos de chaque personne susceptible de recueillir les témoignages. La question du recueil des témoignages en interne est donc problématique et devra être discutée par le comité de pilotage.

En externe, le recueil des témoignages pourra être réalisé par la formatrice référente, qui bénéficie d'une certaine neutralité vis-à-vis des interlocuteurs.

L'étape d'analyse et de synthèse des témoignages pourra être réalisée par la formatrice référente.

L'étape de restitution impliquera dans un premier temps le comité de pilotage. Dans un second temps, la réunion de restitution devrait mobiliser la formatrice référente, au moins un membre de la hiérarchie et l'ensemble du personnel.

#### Calendrier :

Pour répondre aux questions qui lui seront posées, le comité de pilotage devrait se réunir 2 à 3 fois. Ces réunions devraient se mettre en place rapidement, pour que les recueils de témoignages puissent avoir lieu à partir de la mi-juin 2010, période de probable ralentissement de l'activité - et donc de disponibilité - pour les interlocuteurs potentiels, et avant la mi-juillet 2010, marquant le début de la période estivale.

La fin du mois de juillet 2010 pourra alors être consacrée à l'analyse et à la synthèse des témoignages.

La phase de restitution auprès du comité de pilotage et de l'équipe pourra être réalisée pour la rentrée de septembre 2010.

**Livrables :**

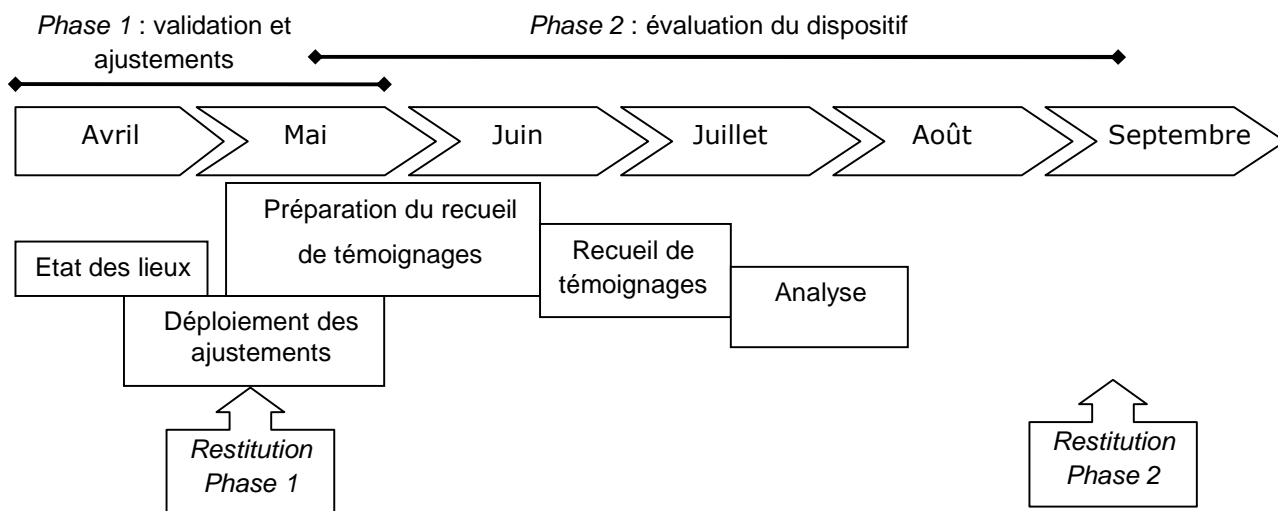
Un rapport de synthèse sur cette phase d'évaluation sera réalisé à destination de la direction de l'APP de Villiers-sur-Marne.

Le second livrable sera la réunion de restitution auprès du personnel de l'APP.

En fonction des options retenues, un rapport succinct pourra être proposé à l'attention du personnel de l'APP. Par ailleurs, une réunion de restitution et/ou un rapport succinct pourront être proposés aux interlocuteurs externes ayant accepté de fournir leur témoignage.

**IV. Conclusion**

Le schéma suivant résume l'ensemble de la proposition. Cette intervention devrait permettre de capitaliser sur le dispositif « *Compétences Clés* » afin de gagner en réactivité et en efficacité dans les prochains projets.



# ANNEXE 8 : BILAN DE 6 MOIS DE FONCTIONNEMENT DU DISPOSITIF COMPETENCES CLES

Ce bilan est rédigé à partir des entretiens individuels réalisés auprès de chaque formateur (trice) au cours du mois de mai dernier. De ces échanges sont ressortis les points suivants d'observation et d'interrogation:

- L'intérêt des modalités de la phase d'entrée en formation
- La question de l'articulation entre le rôle du formateur (trice) référent et celui du formateur-matière
- La gestion de la passation du positionnement

## **1- LES MODALITES DE LA PHASE D'ENTREE EN FORMATION**

Ce nouveau dispositif prévoit une analyse individuelle de la demande de formation gérée dans le cadre d'une rencontre individuelle avec un formateur-référent. Cette nouvelle modalité de gestion des demandes et des entrées en formation permet au futur apprenant de se sentir mieux compris dans sa demande globale et ne peut donc que favoriser sa mobilisation et sa motivation. La phase d'entrée structurée en 3 étapes ( analyse de la demande, positionnement et plan de formation ) a permis de formaliser une démarche qui ne l'était pas jusqu'à présent. En effet, depuis la mise en place du dispositif Compétences Clés chaque apprenant connaît le programme qu'il va suivre dans chaque matière et la durée de cette formation ainsi que la date de la fin de celle-ci. Ceci lui permet ainsi de situer dans le temps son projet de formation.

Tous les formateurs sont unanimes sur ce point : l'apprenant a maintenant une vision précise de l'organisation et des objectifs de sa formation, ce qui facilite son maintien au sein de celle-ci et son implication. Il semble que l'absentéisme est moindre chez les stagiaires de ce dispositif. Cette impression sera à confirmer par une analyse chiffrée.

Une formatrice a remarqué que les stagiaires « sont attachés à leur livret ».

Le seul point faible du déroulé de la formation reste la gestion des heures prévues en CDR dans le plan de formation initial. En bureautique cette démarche est complètement intégrée, mais ce n'est pas le cas dans les autres matières. Des progrès sont à faire sur cette question.

## **2- LA QUESTION DE L'ARTICULATION ENTRE LE ROLE DU FORMATEUR (TRICE) REFERENT ET CELUI DU FORMATEUR-MATIERE**

La formatrice 1 qui assure la fonction de formatrice-référente a constaté que ce rôle est bien compris par les apprenants qui la sollicite quand cela est nécessaire. Il reste à trouver à terme une meilleure articulation, aussi bien en terme de rôle que de transmission d'information, entre le formateur-référent et le formateur-matière. Les réunions du jeudi en fin d'après-midi devraient la faciliter. Certains évoquent l'idée d'une réunion de référence, d'autres celle d'une fiche de liaison.

## **3- LE POSITIONNEMENT INITIAL**

Les formateurs-matière ont eu des difficultés à trouver leurs marques dans la nouvelle organisation mise en place pour gérer les positionnements. Comme les temps de positionnement sont programmés en dehors de leur présence, la plupart a le sentiment



d'avoir perdu en terme d'observation qualitative du candidat et de possibilité d'échange avec celui-ci, ce qui restreint la qualité de l'analyse des résultats obtenus lors des tests de positionnements. La formatrice 1 a noté qu'il ne lui était pas toujours évident d'évaluer le test approprié à proposer en français selon l'objectif et le niveau énoncé de l'apprenant.

Un autre constat ressort clairement: les tests utilisés pour évaluer le niveau de français sont trop longs.

Les formatrices de bureautique ont quant à elles étaient unanimes sur les limites du positionnement auto-évaluatif utilisé dans leur matière. Si celui-ci donne les « grandes tendances » des acquisitions du stagiaire, c'est au cours du 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> cours qu'elles se rendent réellement compte du niveau de celui-ci. Est posée la question de créer une mise en situation autour d'un exercice pour remplacer ou compléter le questionnaire auto-évaluatif.


Ont aussi été relevé les avantages de la nouvelle organisation: les stagiaires se déplacent une seule fois pour passer les tests et non pas plusieurs fois comme précédemment. La passation des tests en groupe permet à celui qui anime cette demi-journée d'échanger sur les sentiments et émotions que provoquent bien souvent une situation d'évaluation, ce temps est aussi l'occasion pour les stagiaires de connaître les autres personnes inscrites. Enfin cette organisation a libéré les formateurs-matière de la gestion de cette phase, ce qui n'était pas si facile puisqu'elle était réalisée en même temps que les temps de face à face.

A fin mai, la plupart des stagiaires étant loin d'être à la fin de leur parcours de formation, des sujets comme par exemple celui de la gestion du bilan de fin de formation n'a pas pu être abordé.

Le 27/07/2010

La directrice

# ANNEXE 9 : EXEMPLE DE FICHE DE LIAISON « COMPETENCES CLES »

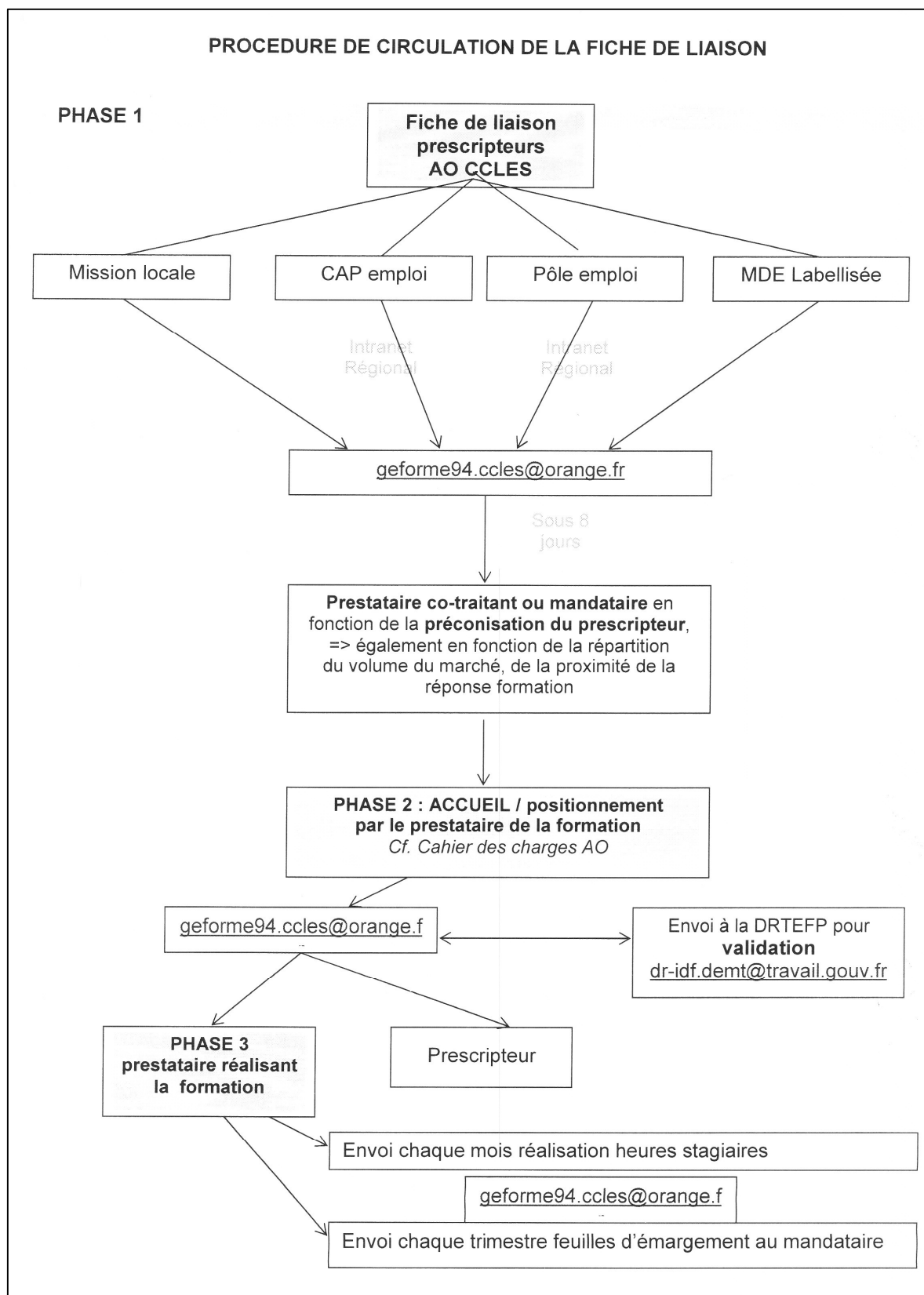
 <small>Liberté - Égalité - Fraternité</small> <b>RÉPUBLIQUE FRANÇAISE</b>	
<b>PREFECTURE DE LA REGION D'ÎLE-DE-FRANCE</b>	
N° du marché : 2009 012 257 56 75	N° de fiche : 7-75
Titulaire du marché : GRETA GEFORME 34	(cadre réservé à l'administration)
DEPARTEMENT : 94	
Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle d'Île-de-France Direction de l'Emploi et du Marché du Travail 66 rue de Mauzasia 75019 Paris	
<b>ACCES AUX COMPETENCES CLES POUR FAVORISER L'INSERTION            PROFESSIONNELLE</b> <b>FICHE DE LIAISON</b>	
<b>Toutes les rubriques doivent impérativement être renseignées</b>	
<b>Prescripteur :</b>	
Prescripteur :	POLE EMPLOI - C/VE ST MAUR DES FOSSES ▼
Adresse du prescripteur :	Rue : 16 boulevard de bellechasse CP : 94100 Ville : saint maur des fossés
Personnes ayant réalisé la prescription :	
Nom :	JOLLIVET
Prénom :	Jocelyne
Téléphone :	01,55,97,12,73
Date de l'entretien :	22/12/2009
Mail :	jocelyne.jollivet@pole-emploi.fr
<b>Bénéficiaire :</b>	
Nom :	DIA
Prénom :	OUMAR
Sexe :	MASCULIN ▼
Date de naissance :	25/06/1972
Adresse Rue :	chez Monsieur DIA Sékou - 44, avenue chemin du Mesly
CP :	94 000
Ville :	creteil
Téléphone :	06,09,24,19,88
Mail :	benkhatab6@hotmail.com
Niveau de Qualification :	Niveau V ▼
Statut :	<input type="checkbox"/> Revenu de Solidarité Active <input type="checkbox"/> Travailleur Handicapé <input type="checkbox"/> SIAE <input type="checkbox"/> Contrats aidés non marchands <input type="checkbox"/> Salarié <input type="checkbox"/> Demandeur d'emploi
<b>Projet professionnel - Parcours envisagé :</b>	
Projet professionnel :	preparation concours auxiliaire ambulancier
Parcours envisagé :	Date d'envoi de la fiche au prestataire : 22/12/2009
Raisonnement et sciences	▼
Communication en langue française	▼
Informatique	▼
Autoformation guidée	▼
	▼

PARTIE BLEUE A REMPLIR PAR LE PRESCRIPTEUR

Prestataire Compétences Clés			
Choix de l'organisme : TANAGRA FORMATION (Creteil) ▼			
Nom de l'organisme : TANAGRA FORMATION		Site : Creteil	
Adresse			
Rue :	1 voie felix Eboué Echat 2		
CP :	94 021		
Ville :	Creteil cedex		
<b>IMPORTANT : A LA FIN DE LA PRESCRIPTION, MERCI D'ENVOYER CETTE FICHE AU TIT à l'adresse mail suivante: <a href="mailto:gcforme94.ccles@orange.fr">gcforme94.ccles@orange.fr</a></b>			
PRESTATAIRE COMPETENCES CLES			
Date du 1er contact téléphonique ou mail avec prise de rendez-vous avec le bénéficiaire 08/01/2010			
Accueil / Positionnement			
Coût forfaitaire	HT :	130,00	TTC : 130,00
Nom du référent :	AZZOUZ		Prénom : ABDALLAH
Phase d'accueil/information.	Durée :	2,00	Date : 13/01/2010
Phase de positionnement.	Durée :	3,00	Date : 14/01/2010
Definition du parcours de l'apprenant			
NATURE DE LA PRESTATION	Nombre d'heures	Coût unitaire	Coût total
Autoformation guidée	24,00	5,70	136,80
Communication en langue française	74,00	5,70	421,80
Informatique	114,00	5,70	649,80
Raisonnement et sciences	34,00	5,70	535,80
			0,00
<b>TOTAL:</b>	<b>306,00</b>	<b>TOTAL HT:</b>	<b>1 744,20  </b>
		<b>TOTAL TTC:</b>	<b>1 744,20  </b>
<b>IMPORTANT : Après cette phase, le titulaire du marché transmet cette fiche à la DRTEFP <a href="mailto:dr-idf.demt@travail.gouv.fr">dr-idf.demt@travail.gouv.fr</a></b>			
Parcours réalisé			
Date d'entrée en formation :		Date de sortie de la formation :	
NATURE DE LA PRESTATION	Nombre d'heures	Coût unitaire	Coût total
			0,00
			0,00
			0,00
			0,00
			0,00
<b>TOTAL:</b>	<b>0,00</b>	<b>TOTAL HT:</b>	
		<b>TOTAL TTC:</b>	
Evaluation			
Date de réalisation :		Coût forfaitaire HT :	
Durée :		TTC :	
Commentaires du prestataire (parcours incomplet, motifs abandon...)			
Signature et cachet du prestataire Nom et qualité du signataire : Date	Signature et cachet du titulaire Nom et qualité du signataire Date	Signature de l'apprenant Date	Signature du pouvoir adjudicateur Date
Numéro de bon de commande accueil/positionnement :			
Numéro de bon de commande évaluation :			
<b>A transmettre à la DRTEFP et reporter le n° de fiche sur la facture lors de la facturation par le titulaire du marché.</b>			

PARTIE ORANGE A REMPLIR PAR LE PRESTATAIRE

## ANNEXE 10 : CIRCULATION DES FICHES DE LIAISON



## ANNEXE 11 : BILAN DES ENTREES EN FORMATION

Entrées Compétences Clés semaine du 06 avril								
Date entrée	Nom	Prénom	Bureautique	Français	Raisonnement et sciences	Méthodo + CDR	Anglais	Remarques
06/04/2010	Gussie	Rocky	30 + 12	30	30	12	-	Entrée AFPA dbt mai Bureautique + internet
	Larive	Maryse	50	70	80	35	-	Entrée AFPA fin mai
	Hamadache	Zina	40 + 12	70	-	15	-	Bureautique + internet
	Moullière	Patrice	40 + 12	-	-	22	-	Bureautique + internet
	Karcz	Marguerite	40 + 12	-	-	10	-	Bureautique + internet
	Burny	Maryline	50	-	-	22	-	

## ANNEXE 12 : FICHE DE POSITIONNEMENT FORMATEUR

Positionnement .....	<b>Matière</b>
Stagiaire : .....	<b>Nom de l'apprenant</b>
<u>Projet :</u> ..... .....	<b>Projet de l'apprenant</b>
<u>Contraintes / Disponibilités :</u> ..... .....	<b>Informations utiles</b>
<b>Préconisations d'après le positionnement</b>	
<u>Plan de formation :</u> Nombre d'heures : ..... Séances : ..... Date début : ..... Date fin : ..... CDR :      Non      Oui => durée : .....	
<u>Matières :</u> Bio      Bureautique    Culture Générale Français    Maths          Méthodologie	<b>Matières envisagées</b>

*A remplir par le formateur matière, après la correction du positionnement*

*A remplir par le formateur référent, avant de donner le positionnement au formateur matière*

# ANNEXE 13 : EXEMPLE DE FEUILLE D'EMARGEMENT



## Dispositif Compétences Clés Raisonnement et Sciences: Mathématiques

**Nom du stagiaire:** XXX

**Nom du formateur:** Formatrice 1

**Signature formateur:**

**Date bilan mi-parcours:** 10/05/2010

**Date de fin de parcours:** 09/07/2010

Dates	Horaires	Signatures
15/03/2010	13h30 - 16h30	
22/03/2010	13h30 - 16h30	
29/03/2010	13h30 - 16h30	
12/04/2010	13h30 - 16h30	
19/04/2010	13h30 - 16h30	
26/04/2010	13h30 - 16h30	
03/05/2010	13h30 - 16h30	
10/05/2010	13h30 - 16h30	
17/05/2010	13h30 - 16h30	
31/05/2010	13h30 - 16h30	
07/06/2010	13h30 - 16h30	
14/06/2010	13h30 - 16h30	
21/06/2010	13h30 - 16h30	
28/06/2010	13h30 - 16h30	
05/07/2010	13h30 - 16h30	

# ANNEXE 14 : GRILLE D'ENTRETIEN

Stagiaire : ..... Date : .....

Compétences Clés
------------------

Projet :

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Parcours scolaire :

.....  
.....  
.....  
.....

Parcours Professionnel :

.....  
.....  
.....  
.....

Contraintes / Disponibilités :

.....  
.....



.....

Positionnement :

Matière	O / N	Remarques	Plan de formation	
			Heures	Séances
Biologie				
Bureautique				
Culture G				
Français				
Internet				
Maths				
Méthodo				
CDR				

Plan de formation :

Nombre d'heures : ..... Séances : .....

Date début : ..... Date fin : .....

CDR : Non Oui => durée : .....



# ANNEXE 16 : BILAN DU DISPOSITIF PAR LE PORTEUR



Alexandra



Porteur du Groupement

## COMITE DE PILOTAGE COMPETENCES CLES 11 Octobre 2010

### 1. BILAN QUANTITATIF

#### Bilan général

- Démarrage en janvier 2010, clôture du marché au **30 novembre 2010**
  - > **Les prestataires du 94 - groupement FC2-94**
    - GEFORME 94 (Cachan, Chennevières, St-Maur) – mandataire
    - TANAGRA
    - CLEFS DE L'AVENIR
    - ASSOFAC
    - FAIRE
    - GRETA TERTIAIRE 94 - sous-traitance en anglais
- **Flux très important des fiches en début de marché conduisant à une saturation « mécanique » très rapide sur le dispositif** (et réajustements au niveau du public cible : niveau IV notamment)
- Rappel du nombre de places par Bon de Commande (**total de 370 places**)
  - BC1 : **150 places** (clôturé le 25/03/2010)
  - BC2 : **100 places** (clôturé le 15/06/2010)
  - BC3 : **120 places** (consommé à hauteur de 50% au 20/09/2010)
- 2500 mails reçus (fiches de liaison, questions, réponses aux informations manquantes, relances, remerciements...)
- 943 fiches traitées et envoyées à l'ensemble des prestataires à ce jour
- **Bons de commande 1 et 2**
  - Taux de transformation de 34.72 % (variations en fonction du territoire)
  - Taux d'abandon de 37.5 % (retour à l'emploi, autres formations, abandons...)

- **Principal prescripteur Pôle Emploi : 91 %**

### **Bilan 3<sup>ème</sup> bon de commande**

- 337 fiches traitées et envoyées aux différents partenaires du groupement dont  
57 fiches validées par la DIRECCTE à ce jour  
26 fiches en attente de validation
- Il reste 37 places disponibles à ce jour
- 130 fiches en attente à ce jour (non saisies, ni envoyées dans les centres) pour les raisons suivantes : dossiers incomplets, etc.
- Fiches redirigées vers d'autres dispositifs (OFII, CRIF, RSA...) et informations données sur le renouvellement du marché Compétences Clés pour la fin de l'année afin d'assurer une continuité des prestations
- Ralentissement du nombre de fiches envoyées par les prescripteurs en aout / septembre (3-4 par jour contre 50 au démarrage de l'action) - reprise en octobre
- Parcours moyen des stagiaires : 187 heures (205 h au début du BC1)

### **Bilan Convention AGEFIPH (début : août 2010)**

- Même procédure que les CClés (sauf pour la validation - directement sur l'extranet de l' Agefiph)
- **Remise à niveau / Mobilisation**
- **Parcours de 210h maximum (contre 400h sur CC)**
- 40 places disponibles pour l'ensemble du groupement
- Communication effectuée par l'Agefiph et le groupement FC2-94 (par mail auprès des principaux prescripteurs et associations orientant le public cible)
- 17 personnes en démarrage de formation dans le groupement

### **2. BILAN QUALITATIF**

- **Une adresse mail unique** pour le traitement des fiches de prescription / Plateforme gérée par 2 personnes
- **Communication soutenue** mail et RV prescripteurs - équipes de terrain - au cours des 3 premiers mois + directions des agences Pole Emploi – des équipes administratives très sollicitées (partenaires, gestion de la plateforme)
- **Dispositif complexe et changeant les pratiques (cf APP) stabilisé** grâce à la réactivité des équipes des partenaires et aux différentes réunions de cadrage, échanges multiples - sur le BC2. question cruciale : comment faire pour faciliter désormais le passage d'un marché à l'autre afin que les stagiaires ne soient pas lésés (liste d'attente, modalités de prolongement de parcours pour certains bénéficiaires du présent marché sur le prochain ?)

Points forts du dispositif	Points de vigilance et + Propositions d'amélioration
<p><b>Accueil</b> d'un public très fragilisé (tout particulièrement à l'ouest du département) - compétences transversales (confiance en soi, autonomie) consolidées - <u>taux d'abandon corrélé à cette fragilité</u> (complexité associée aux situations d'illettrisme)</p> <p><b>Communication en langue française : 34%</b></p> <p><b>Informatique TIC : 26%</b></p> <p><b>Raisonnement et Sciences 22%</b></p> <p><b>Autoformation guidée (« apprendre à apprendre ») 11%</b></p> <p><b>Communication en langue anglaise 7%</b></p>	<p><b>Au niveau de l'outil « fiche de prescription »</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ manque d'éléments d'information (statut, niveau de qualif...) nécessitant une vérification</li> <li>→ problématique associée à la définition du projet professionnel</li> <li>→ FLE, niveau IV</li> </ul> <p>&gt; changement avec le marché CC 2011-2012 avec la plateforme de prescription / gestion Rosace et niveaux IV sera de 20%</p>
<p><b>Communication pérenne entre partenaires</b> - nécessité de la mise en réseau d'organismes de formation pour une offre adaptée de proximité.</p> <p>-&gt; expérience avérée afférent à l'accueil et à la mobilisation d'adultes au niveau du groupement</p> <p>-&gt; groupe projet pour le repérage des situations d'illettrisme, FLE, alpha, et l'offre de formation en lien avec les différentes situations – initiative MDE Maisons Alfort et Pole Emploi, et réunions de travail associant différents acteurs sur un territoire donné (tableau décrivant les différents dispositifs diffusé)</p> <p>-&gt; Des <b>procédures</b> ont été définies (phase d'accueil, circulation des informations, procédure spécifique associée au sous-traitant,</p>	<p><b>Communication prescripteur principal Pole Emploi et groupement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• numéros de téléphone de bénéficiaires erronés</li> <li>• Des difficultés de communication à noter : des agences Pemploi ne répondent pas à nos e-mails ou messages téléphoniques concernant des demandes d'information</li> <li>• Certains Pole emploi ne reçoivent pas nos e-mails (messages de non réception notamment)</li> </ul> <p><b>2 Propositions :</b></p> <p>&gt; souhait de pouvoir inscrire sur la fiche (ou sur Rosace pour le prochain marché) le numéro d'identifiant du stagiaire</p> <p>&gt; souhait de davantage de retours</p>

procédure de sortie du dispositif) communes à l'ensemble des partenaires du groupement	<b>d'information concernant les bénéficiaires de la part des prescripteurs (modalités définies pour le groupement)</b>
<b>Une phase d'accueil plus qualitative</b> - rôle pivot du formateur référent, travail sur le projet voire sa redéfinition avec la coordinatrice, formateur référent) – entrées et sorties du dispositif plus formalisées et personnalisées qu'en APP.	<b>Phase d'accueil spécifique et plus longue : perte de stagiaires</b> - temps d'intégration des 4 semaines, abandons nombreux dès le premier RV - et « rigidité du contrat » ressentie (souplesse des APP quant à l'estimation des besoins réajustée en cours de parcours)
<b>Renouvellement des outils pédagogiques</b> : module apprendre à apprendre, nouveaux tests de positionnements, évaluations finales à partir de familles de projets professionnels, LUFA difficulté à utiliser par les stagiaires les plus éloignés de la formation (à adapter / ex. ouest du département)	<b>Manque de lisibilité du dispositif</b> qui s'appuie sur le savoir-faire des ateliers de pédagogie personnalisée du territoire pour la plus grande part (distinction APP/CC ardue) avec un périmètre de prestations beaucoup plus large qu'avant (illettrisme -> niveau V)  groupe dédié pour le nouveaumarché

→ Familles de projets professionnels (janvier-sept 2010)

Projets les plus fréquents

- Métiers de l'accueil et du secrétariat
- Préparation de concours (AP / AS / agent administratif)
- CAP Petite enfance, ( et à la marge esthétique, coiffure)
- Métiers du Transport / Logistique

## RESUME

La culture du chiffre a envahi toutes les strates de la société. La politique européenne des « *Compétences Clés* » s'inscrit dans cette logique, qui se voit renforcée par l'application de cette politique au niveau national. Ainsi, l'appel d'offre pour le dispositif d'accès aux « *Compétences Clés* », en devenant la principale source de financement des Ateliers de Pédagogie Personnalisée, les a complètement transformés.

L'intervention réalisée dans le cadre du Master DCIO du CNAM visait à accompagner la transition entre les différents financements d'une association porteuse d'un APP. L'objectif de ce chantier était d'aider les équipes pédagogiques et administratives à mettre en place les outils et procédures imposés par l'appel d'offre. Il visait également à capitaliser cette expérience afin que l'association puisse mieux appréhender les enjeux et stratégies inhérents à un appel d'offre.

Cependant, à travers la double analyse du contexte institutionnel et du fonctionnement interne de l'organisation, ce mémoire montre comment cet appel d'offre a renforcé les dysfonctionnements de l'association et a fait disparaître la logique associative. Les jeux de pouvoir, adossés à un mode de communication paradoxale, ont abouti à l'éclatement du collectif de travail et, finalement, au travail empêché.

## ABSTRACT

Nowadays, the efficiency culture has spread through the strata of the society. The European politics of the « *Key Skills* » is in line with this, seeing itself strengthened by the application of this politics at the national level. Therefore, the call of tender involved by this politics, by becoming the main source of the « *Ateliers de Pédagogie Personnalisée* » financing, completely transformed them.

The intervention realized within the framework of the Master's degree DCIO of the CNAM, aimed to help transition between various funding of an « APP » managed by an association. The purpose of this work was to help teaching and administrative staffs to set up tools and procedures imposed by tender's procedure. Another objective was the capitalization of this experience in order to help the association to acquire a better understanding of the stakes and the strategies inherent to such tenders.

However, through the double analysis of the institutional context and the internal functioning of the association, this report explains how this tender emphasized the dysfunctions and transformed the associative logic. Power games together with a paradoxical communication mode led to the dislocation of the pedagogical team, and finally caused a prevented work.