



## DOSSIER

# Les enjeux de la mesure des acquis en entreprise d'entraînement<sup>1</sup>

Par Cédric Frégné\*

*Comment mesurer les compétences et l'expérience acquises ? La question est ici posée à propos de la formation de chômeurs dans une entreprise virtuelle. Que se passe-t-il lorsque les formateurs évaluent les progrès de ces chômeurs ? Dans cette évaluation, quels sont les enjeux et les omissions ?*

Mise en œuvre pour des demandeurs d'emploi, la formule pédagogique du stage en entreprise d'entraînement<sup>2</sup> ambitionne d'offrir, dans un cadre de formation et par le biais d'une « reproduction » des activités tertiaires d'entreprise, l'équivalent d'une immersion professionnelle. Cette démarche générale répond à l'objectif affirmé d'assurer, au sortir de la formation, l'« employabilité immédiate » du stagiaire. L'hypothèse défendue par les promoteurs d'entreprise d'entraînement peut s'énoncer comme suit : par un accroissement des compétences acquises au fil des mois de stage, on observe une « adéquation à l'emploi », les taux de placement consignés fournissant la preuve du bien-fondé des options pédagogiques retenues.

Afin d'asseoir leur démonstration et mesurer la plus-value pédagogique des réalisations pratiques, les res-

ponsables de formation entreprennent fréquemment d'évaluer les acquisitions réalisées par les « apprenants » en cours de stage. Leurs interrogations peuvent se résumer ainsi : qu'en est-il des compétences acquises pendant les mois de stage ? Nous appuyant sur une procédure d'évaluation des compétences acquises, commentée à notre intention par le responsable de formation d'une entreprise d'entraînement de région Poitou-Charentes, nous analyserons les présupposés ainsi que les impensés d'une telle démarche d'évaluation.

Le texte comporte quatre parties. La première précise la spécificité et la finalité des stages de formation en entreprise d'entraînement. La deuxième fait retour sur leur genèse et les préoccupations formatives de ses premiers initiateurs. La troisième expose les ter-

<sup>1</sup> Une première version de ce texte a été présentée dans le cadre des IX<sup>e</sup> Journées de sociologie du travail, au sein de l'atelier « modèle de la compétence dans la mise au travail et modes de mobilisation » (Paris, 27 et 28 novembre 2003).

<sup>2</sup> Nous utiliserons indifféremment la dénomination complète d'« entreprise d'entraînement ou pédagogique », son expression usuelle d'« entreprise d'entraînement » ainsi que le sigle, familier lui aussi, d'« EEP ».

\* Cédric Frégné est maître de conférences en sciences de l'éducation (université Paris XII-Val de Marne) et chercheur au Laboratoire Travail et Mobilités (université Paris X-Nanterre). Il est notamment l'auteur de *Une formation à l'emploi ?*, Paris, L'Harmattan, 2004.

mes du problème de l'évaluation des « compétences acquises » pendant les mois de stage et présente la réponse pratique proposée. La quatrième partie s'attache à rapporter les justifications qui légitiment cette procédure d'évaluation et à discuter ses principaux impensés.

## FORMER EN REPRODUISANT LES ACTIVITÉS DE L'ENTREPRISE

En première lecture, le principe du stage en entreprise d'entraînement consiste en la reproduction, pour des demandeurs d'emploi en formation, des activités tertiaires d'entreprise. Sa finalité explicite est de préparer (ou, mieux, d'*entraîner*) les bénéficiaires à occuper les postes pour lesquels ils déposeront leur candidature, en cours ou au terme de la formation. Les professeurs de l'enseignement professionnel travaillent par analogie ou simulation, et reconnaissent l'irréductibilité des sphères d'activité constitutives de l'enseignement et de l'industrie (Tanguy 1991, pp. 134-135). À l'inverse, le projet pédagogique et l'objectif des promoteurs d'entreprise d'entraînement sont d'imiter une architecture d'entreprise et d'en reproduire le fonctionnement dans un cadre de formation ; ils posent ainsi l'hypothèse d'une solution de continuité entre le monde de la formation et le monde professionnel.

Cette orientation s'attache à opérationnaliser quelques convictions majeures partagées par l'ensemble des promoteurs d'entreprises d'entraînement. D'abord, une solide adéquation entre qualification professionnelle et poste à pourvoir multiplie les chances d'accéder à un emploi. Ensuite, la meilleure des préparations à l'emploi est l'apprentissage en situation effective de travail. Enfin, faute de pouvoir bénéficier de cet apprentissage en entreprise réelle, et pour cause, les demandeurs d'emploi

doivent pouvoir s'exercer dans un espace de formation qui « reproduise », au mieux, le contexte professionnel d'entreprise. Autant de convictions qui trouveraient, dans le cadre du stage en entreprise d'entraînement, leur application pratique.

L'entreprise d'entraînement est structurée à l'image d'une entreprise réelle, à l'exception notable de la fonction « production » qui, elle, n'existe pas. On observe notamment une organisation en services (accueil, secrétariat, comptabilité, commercial, ressources humaines...) et la reproduction d'échelons hiérarchiques en leur sein (chef comptable, aide-comptable, secrétaire comptable...). Les postes de travail sont ainsi occupés par des stagiaires de la formation professionnelle qui conçoivent des gammes de produit, réalisent des études de marché, organisent des campagnes promotionnelles, opèrent des transactions commerciales, établissent des bilans compta-

Encadré 1

### Méthode d'enquête

L'enquête sur les entreprises d'entraînement a été menée d'octobre 1997 à juin 2001. Elle a donné matière à une thèse en sociologie, soutenue en décembre 2001, à l'université de Paris X-Nanterre (Frétigné 2001a).

L'investigation comprend une série d'observations *in situ*, réalisée dans onze entreprises d'entraînement, pour l'essentiel en région Centre, Ile-de-France et Nord-Pas-de-Calais. Ces observations ont été prolongées à l'occasion de cinq salons (régionaux et nationaux) d'entreprises d'entraînement. L'étude prend également appui sur les résultats d'un questionnaire adressé à l'ensemble des responsables d'entreprises d'entraînement (taux de retour des deux tiers, 86 sur 130), questionnaire visant à dresser un tableau d'ensemble des configurations organisationnelles présentes sur le territoire national (« Questionnaire 1999 REEP Euro Ent'Ent »). Des entretiens formels (au nombre de 46) et informels ont permis d'interroger les différents protagonistes des stages de formation (directeurs d'entreprises d'entraînement, formateurs, stagiaires, prescripteurs financiers). Enfin, le matériau est constitué de documents d'archives (de la première entreprise d'entraînement française), de productions à usage interne (fiches de poste, organigrammes, journaux d'entreprises, procédures d'évaluation des acquis) et externe (sites électroniques, catalogues) d'entreprises d'entraînement.

bles, délivrent des fiches de paie, renseignent des déclarations d'assurance... Les documents de travail sont des fac-similés diffusés au sein du réseau des entreprises d'entraînement ou inspirés des supports utilisés par des entreprises marraines. Les « partenaires commerciaux » sont les cent trente autres entreprises d'entraînement françaises, les deux mille cinq cents européennes ou les trois mille sept cents mondiales, chiffres arrêtés au 30 juin 2002.

Chaque entreprise d'entraînement accueille une quarantaine de stagiaires par an (soit quatre mille cinq cents pour l'ensemble). Du point de vue de l'organisation quotidienne, dix à quinze stagiaires effectuent un parcours de formation d'environ quatre mois. Dans deux tiers des cas, l'intégration et la conclusion du stage se réalisent selon un système dit d'entrées et sorties permanentes, système qui tranche avec le modèle plus courant du stage par promotion<sup>3</sup>.

Les créateurs d'entreprise d'entraînement sont des centres de formation privés, des Groupements d'établissements de l'Éducation nationale (GRETA), l'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) ou des organismes consulaires (Chambres de commerce et d'industrie, Chambre des métiers). Du côté des prescripteurs financiers, les deux principaux sont les Directions départementales du Travail de l'Emploi et de la Formation professionnelle (DDTEFP) et les Conseils régionaux : plus de 80 % des entreprises d'entraînement accueillent ainsi des stagiaires bénéficiant du conventionnement SIFE (Stages d'Insertion et de Formation à l'Emploi), destiné à des publics de plus de vingt-six ans, et financé par les DDTEFP ; les trois-quarts des stages en entreprise d'entraînement sont financés par les Conseils régionaux pour l'accueil de jeunes stagiaires, âgés de moins de vingt-six ans<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Le stage par promotion consiste à fixer des dates d'entrée et de sortie communes à un ensemble de stagiaires. Le système des entrées-sorties permanentes permet une gestion individualisée des parcours de formation.

<sup>4</sup> Sur la place des publics « jeunes » en entreprise d'entraînement, cf. Frégné 2001b. S'il existe généralement un plafonnement des heures conventionnées, la DDTEFP limite le seuil des heures attribuées à 15 000 heures (93 %) et le Conseil régional à 20 000 heures (69 %). La seconde distinction porte sur les critères d'éligibilité pour l'accès aux stages. La DDTEFP définit plus fréquemment des publics-cibles (84 %), là où le Conseil régional semble moins tenu par ces considérations (65 %).

Les trois-quarts des EEP accueillent des stagiaires de moins de 26 ans (dispositifs jeunes). Un quart, toutefois, en reçoit moins de 5, la moitié moins de 10. Les femmes représentent 85 % des jeunes. On ne dispose pas de données générales sur les publics adultes, et notamment sur le taux de féminisation. Toutefois, les observations *in situ* laissent à penser qu'il existe bien une similitude entre les « jeunes » et les « adultes ». Les responsables de formation expliquent cette suprématie numérique par l'attrait prononcé des femmes pour les métiers du tertiaire et par la coïncidence entre les compétences requises pour exercer certaines activités et les attributs « naturels » attachés à leur personne, ou mieux, à leur sexe. Au reste, on observe que la « ségrégation horizontale » des emplois occupés en EEP s'accompagne d'une « ségrégation verticale », les postes à responsabilité étant, en entreprise d'entraînement comme en entreprise réelle, plutôt « réservés » aux hommes (Fortino, 2002).

Les informations sur le niveau de formation initiale des stagiaires accueillis sont doublement instructives (cf. **tableau 1**). Elle renseigne sur les publics qui accèdent à la formation EEP et sur les formes d'exclusion qui frappent certaines personnes à l'entrée. La norme minimale d'accès semble fixée au niveau « CAP/BEP ». De fait, les personnes « sans diplôme » (qu'elles bénéficient ou non, par ailleurs, d'une expérience professionnelle) n'intègrent pas les stages en entreprise d'entraînement. À peu de choses près, ce constat s'applique aux niveaux « CEP/BEPC ». À l'autre pôle, si presque toutes les entreprises d'entraînement accueillent au moins un stagiaire de niveau « 1<sup>er</sup> cycle universitaire », ces derniers sont toutefois minoritaires. Ce phénomène est encore accentué pour les personnes de niveaux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles universitaires.

Le modèle de l'« environnement » proposé par le siège roannais du réseau des entreprises d'entraînement ou pédagogiques (REEP) insiste sur la nécessaire présence d'une ou plusieurs entreprises marraines pour le bon fonctionnement de l'action de formation. Pour l'essentiel, leur intervention porte sur la définition et la gestion des services commerciaux, achats et ventes. Elles se manifestent également à l'occasion de foires ou forums auxquels participe l'EEP. D'un côté, l'entreprise marraine fournit des catalogues de référence, des listes de pro-

Tableau 1  
Niveaux de formation des stagiaires accueillis au sein des EEP en 1998  
(pour 84 EEP)

Niveaux de formation	Stagiaires	Part respective de chaque niveau (en %)	Nombre de stagiaires accueillis	Nombre moyen de stagiaires par EEP
Niveau CAP/BEP (*)		37	1268	15,1
Niveau baccalauréat		32	1118	13,3
Niveau 1 <sup>er</sup> cycle universitaire		14	468	5,6
Niveau CEP/BEPC (**)		7	248	2,9
Niveau 2 <sup>e</sup> cycle universitaire		4	128	1,5
Sans diplôme mais avec expérience professionnelle .		3	116	1,4
Sans diplôme et sans expérience. professionnelle.		1	40	0,5
Niveau cadre (***)		1	30	0,4
Niveau 3 <sup>e</sup> cycle universitaire		1	28	0,3
Total		100	3444	41

(\*) : certificat d'aptitude professionnelle ; brevet d'enseignement professionnel.

(\*\*) : certificat d'études primaires ; brevet d'études du premier cycle.

(\*\*\*) : la création *ad hoc* d'une catégorie « niveau cadre » est une initiative du REEP. Son ajout introduit une confusion entre « niveaux de formation » et « niveaux de qualification ».

**Lecture** : 37 % des stagiaires accueillis en 1998 possèdent un niveau de formation équivalent au CAP/BEP. 1268 stagiaires de niveau CAP/BEP ont accédé aux 84 EEP ayant répondu à cette question. En moyenne, 15,1 stagiaires de niveau CAP/BEP sont entrés en formation en 1998 dans chacune des entreprises d'entraînement.

**Source** : questionnaire 1999 REEP Euro Ent'Ent.

duits, des ordres de prix, des documents comptables et commerciaux fac-similés, des modèles de bons de commande ou de factures à partir desquels les services de l'EEP établissent une stratégie commerciale. De l'autre, elle offre une aide financière pour l'inscription aux foires commerciales des EEP, prend en charge une partie des frais ; plus généralement, elle fournit des échantillons (produits du terroir par exemple) qui permettent d'agrémenter les stands, d'organiser des tombolas et donc de reproduire la réalité de salons commerciaux. Les entreprises marseillaises sont moins engagées au niveau des activités quotidiennes. Seulement plus d'un tiers d'entre elles offre une aide en matière d'organisation du travail, plus d'un quart participant aux activités de gestion d'une part, d'encadrement du personnel de l'autre. Les fonctions tertiaires, liées au secrétariat, à la comptabilité et aux finances, sont peu développées dans le partenariat.

## LA GENÈSE ERRATIQUE DES ENTREPRISES D'ENTRAÎNEMENT

Pour la petite histoire, le projet de création de *Modu-fil*, première entreprise d'entraînement française, portée par la Chambre de commerce et d'industrie (CCI) du Loiret, prend forme à l'issue d'un voyage d'étude entrepris outre-Rhin en février 1989 ; voyage organisé à l'attention de demandeurs d'emploi de niveau II du cycle de formation « Cadre manager européen » dispensé par la CCI. Incidemment, la visite du département Formation de la chambre de commerce (*Handelskammer*) d'Augsbourg en Bavière permet une première sensibilisation au concept de l'entreprise d'entraînement (*Übungsfirma*).

Depuis 1986, le service Formation de la CCI du Loiret travaillait à la mise au point d'outils pédagogi-

ques renforçant le lien entre les stagiaires et le monde de l'entreprise. En prévision des échéances communautaires, un module permettait notamment de préparer les demandeurs d'emploi à intégrer des entreprises à vocation européenne. Des « cas pédagogiques » étaient ainsi proposés aux stagiaires. Ils consistaient à reproduire le circuit de commercialisation à l'export d'un produit ou d'un service. La « découverte » de l'*Übungsfirma* d'Augsbourg et le vif intérêt exprimé par le directeur du service Formation de la CCI du Loiret prennent ainsi place dans le cadre d'une série d'expérimentations pédagogiques déjà relativement avancées.

Par un échange de courriers avec le siège du réseau allemand situé à Essen, les membres du service Formation de la CCI du Loiret découvrent, peu à peu, le principe de la structuration en réseau des entreprises d'entraînement, l'existence d'une banque, d'une poste et de services administratifs virtuels permettant le bon fonctionnement de chacune des entités disséminées en Allemagne et dans quatre de ses pays frontaliers (Belgique, Pays-Bas, Suisse, Autriche). À la fin des années 80, la centrale allemande compte environ 600 adhérents, dont 480 pour la seule République Fédérale d'Allemagne.

Pour intégrer le réseau allemand, il est impératif de trouver une activité non représentée jusque-là et « économiquement viable » ; un partenariat est donc établi avec une entreprise marraine qui accepte d'aider à la création de l'entreprise d'entraînement en fournissant les documents et autres catalogues nécessaires au démarrage. Cette entreprise marraine commercialise du matériel à base de fil de fer (caddies, cintres, présentoirs). Intégrée au circuit économique (parallèle) des entreprises d'entraînement, cette activité répond parfaitement aux attentes du réseau allemand, puisque *Modufile* s'inscrit sur un créneau resté vacant. Ainsi, en convaincant un chef d'entreprise du Loiret de parrainer la structure naissante et en mobilisant, en interne, les compétences des stagiaires de la formation « Cadre manager européen », l'entreprise d'entraînement prend forme.

Les financeurs ayant donné leur accord pour un démarrage avec accueil par promotion (ou contingent) des stagiaires, le service Formation de la CCI met la dernière touche à la création de l'entreprise

d'entraînement. La date de création est fixée au 1<sup>er</sup> décembre 1989. L'activité consistera en la « fabrication et commercialisation de produits d'agencement, manutention et industriels ». Les objectifs de l'entreprise seront de « préparer les demandeurs d'emploi ou des salariés en reconversion au management de l'entreprise : Commercial, Finances, Production. »

Le 15 décembre 1989, une Assemblée générale constitutive, composée de chefs d'entreprise et de représentants de la Chambre de commerce et d'industrie du Loire, donne naissance à *Modufile*, première entreprise d'entraînement française.

Concernant l'activité économique de l'entreprise, cette dernière doit absolument faire la preuve de sa viabilité<sup>5</sup> pour asseoir la crédibilité du dispositif et satisfaire à l'exigence de « reproduire » la réalité d'une entreprise dans ses fonctions tertiaires. Or, le fonctionnement par promotion – système d'entrées et de sorties à date fixe pour tous – établi par les financeurs en référence aux stages « classiques », était source d'à-coups dans le suivi des affaires et donc de rupture de l'activité. La vie de l'entreprise s'accommodait mal de ce manque de flexibilité qui dura pourtant trois années. Ajoutées aux difficultés persistantes liées au barrage de la langue avec l'Allemagne et à l'étroitesse du marché français<sup>6</sup>, les contraintes organisationnelles se faisaient en effet particulièrement pesantes et nuisaient au dynamisme économique de la jeune « entreprise ». Le réaménagement des tâches ainsi que des ajustements de la politique générale de l'entreprise étaient alors régulièrement effectués par le « PDG virtuel ». Action commerciale promotionnelle et relance de la clientèle invitaient les « salariés fictifs » à maintenir un certain niveau d'activité. Plus tard, la stratégie employée par la direction de *Modufile*

<sup>5</sup> Notamment par la production d'un compte de résultat équilibré au terme de l'exercice annuel. Le siège du réseau allemand des entreprises d'entraînement opérait un contrôle des comptes afin de s'assurer de la « viabilité économique » de ses membres. Cependant, son pouvoir de sanction restait limité. Au mieux pouvait-il inciter les responsables d'entreprise d'entraînement à diversifier leur activité ou à mener des actions commerciales plus offensives afin de générer une hausse du chiffre d'affaires.

<sup>6</sup> Au 10 octobre 1991, soit plus d'un an et demi après la création de *Modufile*, une seule autre entreprise (*Horus* à Roanne) est « opérationnelle » ; trois commencent seulement leur activité et 12 projets sont en cours (Courrier du directeur du Réseau des Entreprises d'Entraînement ou Pédagogiques aux entreprises adhérentes, 21/10/1991).

consistera en une politique de diversification des produits.

L'étude des modalités de création de *Modufile*, l'organisation des différents services ou encore le lancement de l'entreprise d'entraînement dans le réseau allemand trouvèrent un écho favorable parmi les stagiaires du cycle « Cadre manager européen » ; cependant, la satisfaction fut moindre quant à la mise en place pratique au début de l'année 1990. En effet, ces stagiaires de niveau II (cf. encadré 2) observaient un décalage important entre la tâche qui leur avait été confiée (la création) et les activités quotidiennes qu'ils assumèrent jusqu'au 4 avril, date de fin du stage. Certes, certains occupèrent des responsabilités

de « chefs de service » dans la nouvelle structure. La majorité, cependant, dut se contenter de postes d'exécution jugés ingrats, indignes de leur niveau ou insatisfaisants en termes d'apprentissage. Cet écueil conforta les fondateurs de *Modufile* dans leur intention initiale d'ouvrir l'entreprise d'entraînement aux niveaux IV et V et d'élargir ainsi le faisceau du recrutement. Cette difficulté, liée aux contraintes de la création, devint très vite au contraire une force, confirmant l'intérêt de faire coexister, à divers échelons, des stagiaires de niveaux V à II, voire I, sous réserve d'une durée de stage suffisamment longue (environ quatre mois). C'est ce qui fut réalisé dès la fin de la première session de *Modufile*, avec une délocalisation temporaire sur un autre site de la région pour des stagiaires de niveau IV / III.

À ce stade, il reste à finaliser le projet d'ouverture en direction des publics de niveau V et à assurer la pérennité de l'entreprise pédagogique. Le responsable du service Formation de la CCI prend appui sur l'expérience allemande pour attirer l'attention des financeurs sur la nécessité d'une souplesse du recrutement, la possibilité d'un remplacement immédiat de tout stagiaire quittant la structure ainsi qu'une durée de stage conséquente. En contrepartie, il propose un élargissement du recrutement à des publics jusque-là exclus de ce type de formation.

Cette orientation est aujourd'hui banale<sup>7</sup> ; à l'époque, elle offrait une perspective nouvelle pour la formation tertiaire des publics dits de bas niveaux de qualification. La simulation d'un recrutement, avec étude du CV, de la lettre de motivation et réalisation d'un entretien d'embauche, devait garantir, d'emblée, un « entraînement » préparant les futures échéances du candidat à un emploi. Dans la même logique, la valorisation de la mise en situation de travail et des applications internes (organisation, contrôle administratif) et externes (commercialisation des produits ; études de marché ; relations avec les Caisses de retraite ou le Trésor Public)<sup>8</sup>, devait, quant à elle, permettre d'accroître l'« employabilité » des salariés virtuels.

<sup>7</sup> Le problème qui se pose désormais est, à l'inverse, celui de l'intégration des cadres et des hauts niveaux de formation. Tout au long des années 90, les prescripteurs financiers ont en effet encouragé l'accueil de stagiaires de niveaux V et IV en entreprise d'entraînement

<sup>8</sup> Mise en situation de travail accompagnée de cours, exercices et cas dispensés par les formateurs. Cf. encadré 2.

#### Encadré 2

### Nomenclature des niveaux de formation (\*)

Niveau VI : sorties du premier cycle du second degré (6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>) et des formations préprofessionnelles en un an.

Niveau Vbis : sorties de la 3<sup>e</sup> générale, de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> technologiques et des classes du second cycle avant l'année de terminale.

Niveau V : sorties de l'année terminale des cycles courts professionnels et abandon du cycle long ; abandon de la scolarité du second cycle long avant la classe terminale.

Niveaux IV : sorties des classes terminales du second cycle long et abandon des scolarisations post-baccalauréat avant d'atteindre le niveau III.

Niveaux III : sorties avec un diplôme de niveau bac + 2 (Diplôme Universitaire de Technologie, Brevet de Technicien Supérieur, Diplôme d'Études Universitaires Générales, Écoles des formations sanitaires et sociales, etc.).

Niveaux II et I : sorties avec un diplôme de second ou troisième cycle universitaire ou un diplôme de grande École.

(\*) : Nomenclature fixée par la Commission statistique nationale de la formation professionnelle et de la promotion sociale.

Ainsi, visant l'amélioration des « compétences acquises » par les stagiaires, le responsable de *Modufile* fraie la voie à ses collègues qui, tout au long des années 90, n'auront cessé de valoriser cette configuration formative particulière présumée favorable à l'acquisition d'une professionnalité : le stage en entreprise d'entraînement. Aux yeux de tous, reste toutefois à apporter la preuve tangible de cette assertion, ce à quoi vont s'atteler des responsables de formation.

## ÉVALUER LES COMPÉTENCES À DES FINS PÉDAGOGIQUES

La genèse de la formule pédagogique des stages en entreprise d'entraînement est révélatrice du mouvement qui travaille, aujourd'hui encore, les porteurs de ces actions de formation. Dès leurs premiers temps d'exercice, les responsables d'entreprise d'entraînement sont confrontés à cette interrogation : comment mesurer l'efficacité de leur intervention ? Et, au préalable, que mesurer ? Le recours aux indicateurs de placement semble incontournable, dans la mesure où ils sont imposés par les prescripteurs financiers ; cependant, les acteurs de l'entreprise d'entraînement ont toujours exprimé des réserves envers de telles mesures. Pour eux, cette évaluation quantitative méconnaît la force de la pédagogie activée et des apprentissages réalisés durant les mois de formation.

Au regard de l'importance accordée à la mesure de « l'efficacité de la formation » par les responsables d'entreprise d'entraînement, notre démarche vise à éclairer leur manière de poser le problème de l'évaluation des « compétences acquises » et à clarifier les termes de leur réponse.

On l'a noté, la « reproduction » des activités d'entreprise constitue, pour les directeurs d'entreprise d'entraînement, le principal facteur explicatif de l'efficacité de la formation. Convaincus de la « plus-value » apportée par la « pédagogie entreprise d'entraînement », certains n'hésitent pas à attaquer, de front, l'épineux problème de sa mesure. Quelle est l'efficacité *réelle* de la formation en entreprise d'entraînement ? Comment apprécier les « gains »,

exprimés en termes de « compétences acquises », de la pédagogie activée ? La démarche la plus courante consiste à procéder, à différents moments de la formation<sup>9</sup>, à une évaluation individuelle des « compétences acquises » par chaque stagiaire. *In fine*, ces opérations aboutissent à la production de cahiers de procédures visant à appréhender les apprentissages réalisés par les stagiaires durant leurs mois de formation.

Toutefois, il apparaît très vite que certaines dimensions sont plus aisées à sérier que d'autres, ainsi que le précise très clairement la directrice d'une entreprise d'entraînement de région Centre. « *Il y a quand même quelque chose qui est important. Le stagiaire arrive avec un certain degré de connaissances. Il repart avec un autre degré de connaissances. Même si on ne lui donne pas une formation, même si on le forme sur le tas, il apprend obligatoirement des choses comme dans n'importe quel passage en entreprise. On aimerait bien - c'est là-dessus que l'on est en train de travailler - évaluer ses compétences et son comportement au départ. C'est là où c'est dur - évaluer son comportement -, parce qu'évaluer ses compétences, ma foi, on sait faire ! Évaluer son comportement, ça c'est dur. Évaluer ça à l'entrée, à mi-parcours et évaluer ça à la fin. Comme ça, on pourrait dire : "L'entreprise d'entraînement, voilà ce que ça apporte". Parce que là, on peut juste dire : "C'est bien, on a tant de retours à l'emploi". On est en train de travailler sur cet outil là. Les entreprises d'entraînement de Tours et d'Orléans travaillent sur cette évaluation avec l'aide d'un cabinet-conseil. Ça serait drôlement bien de savoir. C'est un manque aujourd'hui.* »

Pour avancer dans la voie de la mesure des « compétences acquises », l'équipe pédagogique de *Façade Atlantique*<sup>10</sup> a affiné, au fil des années, un certain nombre d'outils d'évaluation. Par une série d'opérations, successives pour certaines, simultanées pour d'autres, les formateurs définissent d'abord les « compétences requises » pour tenir le poste, puis

<sup>9</sup> Le plus généralement, à l'entrée, à mi-parcours et au terme de la formation.

<sup>10</sup> Entreprise d'entraînement de la région Poitou-Charentes portée par un organisme de formation privé, *Façade Atlantique* s'est spécialisée dans la location, l'achat et la vente de biens immobiliers à caractère professionnel au sein du REEP.

s'attachent à repérer les « compétences acquises » en cours de formation qui permettent au stagiaire d'accéder, peu à peu, à une maîtrise professionnelle (des procédures techniques et des attitudes de travail), garante de son « opérationnalité » et de son « employabilité ».

Certes, à *Façade Atlantique* comme ailleurs, la « qualité » des stages de formation semble essentiellement appréhendée au travers d'indicateurs « quantitatifs » de placement (Garraud, 1995). Les commanditaires publics se polarisent sur l'évaluation des taux de placement ; *in fine*, cela conduit les prestataires de stages à privilégier une logique d'emploi, axée sur l'accès ou le retour à une activité salariée, au détriment d'une logique de formation, dédiée aux apprentissages cognitifs, pratiques et comportementaux<sup>11</sup>. Pour autant, selon les prescripteurs financiers, à la logique d'emploi dominante, visant l'efficacité du placement, devrait précisément être associée une attention aux compétences acquises en formation. Évaluation quantitative des placements et évaluation qualitative des acquis mériteraient donc d'être mieux corrélées. Cette démarche, coûteuse en temps, serait également le prix à payer pour mesurer l'efficacité « réelle » du stage de formation.

Le responsable de *Façade Atlantique* propose de répondre à cette double ambition, quantitative et qualitative. De fait, ses taux de placement (68 %), exclusion faite des contrats aidés et des contrats à durée indéterminée inférieurs à six mois, se situent légèrement au-dessus de la moyenne nationale des stages en entreprise d'entraînement (65 %), et bien au-delà des attentes exprimées par les prescripteurs financiers (60 %). Néanmoins, son intérêt pour cet indicateur s'avère très réduit. De son point de vue, la force du stage en entreprise d'entraînement s'exprime sur le terrain des « compétences acquises » et non sur celui des placements observés.

D'un point de vue pratique, à *Façade Atlantique*, chaque activité nécessaire au fonctionnement de l'entreprise d'entraînement est d'abord recensée dans un cahier de « procédures de travail » (ou « manuel de procédures ») détaillé ; tout stagiaire peut y puiser à tout moment pour mener à bien sa tâche. À titre

d'exemple, le secrétaire-comptable en charge de la paie dispose de documents pédagogiques fixant les différentes étapes d'une procédure de virement de salaire (réalisation du virement, enregistrement des ordres de paye, classement des documents produits).

Ensuite, le « livret du directeur » définit l'ensemble des « compétences techniques » (somme des tâches précédemment sériées) et des « facteurs globaux » (« profil comportemental ») requis pour occuper un emploi. Ce document lui sert à évaluer les acquis du stagiaire à l'entrée, à mi-parcours et au terme de la formation. Les « compétences techniques » (au nombre de cinq ou six) et les facteurs globaux (cinq) sont décomposés et mesurés sur une échelle graduée de zéro (indicateur minimum) à quatre (indicateur maximum). Ainsi les « compétences techniques » du secrétaire-comptable sont-elles recensées dans le « livret du directeur » : « maîtriser l'utilisation d'outils informatiques (logiciels de gestion et tableur) » ; « maîtriser la comptabilité jusqu'au bilan (inventaire, documents de synthèse, liasse fiscale) » ; « utiliser des connaissances en fiscalité » ; « maîtriser la paie et ses déclarations » et « produire et rédiger des documents et les présenter sur un traitement de texte ». À s'en tenir au seul item « utiliser des connaissances en fiscalité », la gradation de zéro à quatre est la suivante : « 0-inférieur au pré-requis : ne connaît pas les mécanismes de la TVA (Taxe sur la Valeur Ajoutée) collectée et déductible » ; « 1-pré-requis : connaît les mécanismes de la TVA collectée et déductible » ; « 2-objectif à mi-parcours : connaît les règles d'assujettissement et de déductibilité de la TVA » ; « 3-objectif en fin de parcours : sait remplir et contrôler les déclarations fiscales (TVA, taxe professionnelle) » ; « 4-supérieur à l'objectif : est capable de justifier les déclarations à des tiers (impôts, expert comptable, commissaire aux comptes ». Quant aux « facteurs globaux », ils sont subsumés sous les catégories suivantes : « communication », « confiance en soi », « réceptivité », « autonomie » et « contrôle de soi ». Pour n'en donner qu'un exemple, l'indicateur minimum de « communication » sera affecté à un stagiaire « introverti, inhibé, hésitant, mal à l'aise » et l'indicateur maximum bénéficiera à un sujet « extraverti, chaleureux, attentif aux autres, ouvert ». Concernant les « compétences techniques », un indicateur de progression est instauré dans la mesure où les « objectifs »

<sup>11</sup> Pour une mise en perspective, cf. Darmon, Demazière, Frade, Hass 2004.



fixés s'accroissent à mesure que le stage avance. En revanche, d'une évaluation à l'autre, les exigences restent stables au niveau des « facteurs globaux ».

À l'occasion d'entretiens d'évaluation (au début, au milieu et en fin de parcours), le responsable de *Façade Atlantique* soumet ses évaluations au stagiaire. Ce dernier est invité à livrer son appréciation en proposant une « auto-évaluation » sur chacune des catégories autonomisées. Au vu de l'accord enregistré, le directeur calcule une moyenne des évaluations qui lui permet de définir l'« opérationnalité au poste de travail ».

Trois notes sont ainsi affectées au stagiaire selon la maîtrise des « compétences techniques », la qualité des « compétences comportementales » ou « facteurs globaux » et la « rapidité d'exécution » (indicateur de progression) dont il fait preuve. Un certain nombre de points (plus ou moins trois) peuvent être retranchés ou ajoutés, selon que des « facteurs périphériques » sont susceptibles de grever ou, à l'inverse, de conforter l'opérationnalité sur poste. La réduction du score peut notamment être due à la prise en compte de problèmes familiaux, affectifs ou d'addiction. Inversement, une personnalité affirmée, une propension à l'innovation, un esprit constructif affectent d'un coefficient positif l'évaluation initiale et peuvent remonter la note finale.

Pour chacun des items, la moyenne des moyennes est supposée permettre une mesure rigoureuse des « compétences acquises » par chaque stagiaire depuis sa première évaluation, à l'entrée en formation. Sur cette base, les formateurs de *Façade Atlantique* ambitionnent finalement de dégager la « plus-value » pédagogique de la formation dispensée en entreprise d'entraînement et de quantifier l'« efficacité de la formation » pour chacun des stagiaires. Le responsable de formation précise toutefois, dans le tableau consacré à l'opérationnalité, qu'il évalue l'efficacité « formative » (pédagogique) de la formation et non son efficacité « productive » (placement). Ainsi, il ne prétend pas que la qualité de la formation soit automatiquement un gage d'amélioration des chances d'accès à l'emploi. À aucun moment cette pratique d'évaluation consiste à « mesurer une quelconque capacité à trouver un emploi » (livret du directeur). Commentant ce document à notre demande, le directeur de *Façade Atlan-*

*tique* regrette néanmoins que la reconduction (ou non) des financements soit si souvent subordonnée aux seuls taux d'insertion obtenus. Au regard de la durée des parcours (entre trois et quatre mois), seule la logique de formation mérite (et se doit), selon lui, d'être évaluée. Lier l'efficacité aux placements lui semble, sinon un non-sens, du moins une profonde erreur des prescripteurs financiers.

## ■ OBJECTIVER LES COMPÉTENCES ?

En première approximation, l'initiative menée à *Façade Atlantique* participe d'un mouvement plus général de promotion de la « logique [des] compétences », laquelle consiste à « mettre l'accent sur la capacité à mobiliser des dispositions individuelles pour faire face à des situations professionnelles multiples » (Tallard, 2000, p. 6). Dans les faits, la mise en œuvre d'une telle « logique [des] compétences » amène à procéder à une triple opération pratique, démarche qu'illustrent parfaitement les procédures d'évaluation instituées à *Façade Atlantique* : d'abord, une évaluation des « compétences requises » pour l'emploi ; ensuite, une évaluation des « compétences acquises » par le salarié (ou le stagiaire) ; enfin, un « entretien professionnel » visant l'adéquation de ces deux ordres de réalité.

Or, et en toute généralité, ce « modèle des compétences » souffre de la « rationalisation du flou » (Tanguy, 1998, p. 552) dont il procède et du « mirage » (Rozenblatt éd., 2000) qu'il contribue tant à créer qu'à entretenir. Singulièrement, dans le cas de *Façade Atlantique*, ce modèle scientifique<sup>12</sup> obère ce qui fait précisément, selon ses bénéficiaires, la richesse de la pédagogie « entreprise d'entraînement » : la possibilité, *simultanée*, de « se remettre dans le bain », de « reprendre confiance en soi », d'« acquérir et maîtriser des gestes professionnels », de « se perfectionner sur des outils informatiques », de « bénéficier de conseils pour sa

<sup>12</sup> Modèle qui vise à circonscrire, par une description d'unités élémentaires, l'ensemble des composantes de l'activité productive et, par là même, entend définir les qualités (« compétences ») requises pour « être capable » de la réaliser.

recherche d'emploi », etc. (Frétigné, 2001a). En découpant et en classifiant des connaissances (savoirs), des pratiques professionnelles (savoir-faire) et des attitudes comportementales (savoir-être), les procédures consignées appauvrissent finalement plus qu'elles n'enrichissent l'évaluation des acquisitions en cours de formation.

Ainsi, les calculs mis en œuvre pour évaluer les « compétences » font-ils l'économie d'une analyse préalable de l'outil employé et de l'étalon de mesure mobilisé. Au risque de la caricature, on peut avancer que l'importance de l'objectif (évaluer les acquis) est telle que le résultat observé prime sur la technique de saisie employée. À bien y regarder pourtant, comment évaluer en toute sécurité et précisément (« scientifiquement ») – sur une échelle graduée de zéro à quatre – les « compétences techniques », pour ne rien dire des « compétences comportementales » ? Certes, traduite en des indicateurs de « compétences acquises », l'« efficacité de la formation » en entreprise d'entraînement se présente finalement moins sous l'angle d'un fait avéré que dans les termes d'un problème non résolu. Intimement plus intriquées et complexes que ne le laissent apparaître ces procédures, les qualités mises en œuvre pour accomplir une activité de travail appellent une observation qui résiste, tant en entreprise d'entraînement qu'en entreprise « réelle », à une lecture *plane* sur un curseur gradué de zéro à quatre.

De même, une double opération cognitive et pratique rend généralement proprement inaudible le constat précédent pour les tenants de la « logique des compétences ». Là où le sociologue s'attache à décrire le processus de cristallisation d'une « propriété objectivée », le formateur en entreprise d'entraînement (à l'instar du gestionnaire des ressources humaines) postule une « propriété objective » des compétences. Et là où le sociologue prend note des opérations cognitives et pratiques de « rationalisation du flou », le praticien ambitionne de saisir, le plus finement possible, la somme sinon la forme des « compétences acquises » (leur *réalité* offrant l'axiome de base de l'ensemble de son raisonnement).

Ceci dit, cette posture témoigne d'un souci, louable, de dépassement d'indicateurs quantitatifs de placement très largement discutés par ailleurs (Stan-

kiewicz, Foudi, Trelcat, 1993) et à l'heuristique limitée. Plus sûrement encore, cette polarisation sur l'évaluation des « compétences acquises » participe d'un volontarisme pédagogique ancré à un idéal didactique de l'autoformation en situation de travail. Ce volontarisme prend, dans les stages en entreprise d'entraînement, trois formes principales (Frétigné, 2003a) : l'aller-retour entre formations « théoriques » et autoformation dans le « modèle de l'EEP » ; la promotion des activités d'entreprise réalisées sur poste de travail en « EE » ; la valorisation des formations « classiques » comme préalable à toute application pratique dans « l'EEP scolaire » (cf. **encadré 3**). Dans tous les cas, la définition de la *meilleure voie* pédagogique est source d'enjeux forts. Supposée discriminante à cet égard, la question de l'acquisition des compétences est au cœur des discussions et des pratiques, sans qu'elle n'ait, à ce jour, trouvé de réponse définitive.

Les référents didactiques du responsable de *Façade Atlantique* et les pratiques pédagogiques observées *in situ* inscrivent plutôt cette entreprise d'entraînement dans la proximité du « modèle de l'EEP ». Néanmoins, l'essentiel est ailleurs. En dépit des avatars de la mesure (des « compétences acquises »), à *Façade Atlantique* comme dans les autres entreprises d'entraînement, l'important est d'apporter la preuve (certes grossière) de la plus-value pédagogique d'une action de formation peu connue et de travailler au renforcement de son crédit auprès des prescripteurs financiers et des employeurs. Pour les responsables de formation, l'accent mis sur l'évaluation spécifique des « compétences techniques » d'une part, des « compétences comportementales » de l'autre, évaluation redoublée par des indicateurs de progression, paraît recouvrir la réalité des apprentissages observés. Par là même, les résultats enregistrés les confortent dans leur entreprise formative. Tel est bien, ici, l'essentiel.

\* \*  
\*

Nous avons ici cherché à montrer combien l'évaluation des « compétences acquises » est au cœur des préoccupations pédagogiques des responsables d'entreprise d'entraînement. En effet, l'éclairage de

## Encadré 3

## Trois formes d'entreprise d'entraînement

– Le « modèle de l'EEP » (entreprise d'entraînement ou pédagogique) correspond à la conceptualisation *idéale* proposée par le REEP (réseau des entreprises d'entraînement ou pédagogiques). Cette formalisation se déploie dans les documents utilisés pour agréer un centre de formation et certifier, à partir de référentiels d'évaluation (moyens humains et matériels mis en place...), de la conformité de sa démarche aux pré-requis de la centrale française. Cette formalisation est envisagée comme une forme aboutie et équilibrée dans ses composantes organisationnelles et pédagogiques. Dans cet esprit, logique de formation (le volet pédagogique) et logique d'insertion (le volet entraînement à l'emploi) doivent être associées sur le lieu de stage afin que les « apprenants » disposent de tous les atouts nécessaires pour réussir leurs premiers pas ou effectuer un retour gagnant sur le marché du travail.

– Le second type observé, « l'EE » (entreprise d'entraînement), se distingue du « modèle de l'EEP » par le primat qu'il accorde au versant « entreprise » du stage de formation. La modélisation du REEP insiste sur le va-et-vient entre savoir (enseignements) et savoir-faire (autoformation sur poste de travail). La conceptualisation de « l'EE » accorde aux situations de travail et, plus généralement, à l'immersion professionnelle, une vertu pédagogique incomparable. Ainsi, les partisans de « l'EE » défendent-ils davantage une lecture singulière des conditions d'apprentissage qu'une *radicalisation* du « modèle de l'EEP ».

– Le type de « l'EEP scolaire » propose une seconde inflexion du « modèle de l'EEP », à l'opposé de celle réalisée par « l'EE » : une valorisation des formations « classiques » (des cours) comme préalables à la pratique sur poste de travail, cette dernière venant en complément (ou en application) des apprentissages « théoriques » ; un plan de formation préétabli et commun à une « promotion » accédant et quittant en même temps l'EEP ; une reproduction des fonctions tertiaires de l'« entreprise », limitée dans ses composantes et ses résultats.

Les défenseurs du « modèle de l'EEP » recherchent donc un *équilibre* entre les activités de formation « théorique » et les activités d'entreprise. De leur association naîtrait une plus-value pédagogique. Les tenants de « l'EE » rejettent, quant à eux, toute pédagogie formelle et privilégient le pôle « entreprise » du stage de formation. L'activation d'une logique d'entreprise est présumée seule réellement formatrice. Dans le cadre de « l'EEP scolaire », la reproduction de la structure et des activités d'entreprise est l'objet d'une attention moindre. Cette dernière est chronologiquement et logiquement subordonnée aux « classiques » activités didactiques. Chronologiquement, elle n'intervient qu'une fois les enseignements théoriques dispensés. Logiquement, elle n'a qu'un statut d'application. Dans cet esprit, une solide transmission de connaissances constitue toujours un préalable. Poussée à son terme, cette logique de formation conduit à (quasiment) se désintéresser de la « vie » de l'entreprise.

la plus-value pédagogique est censé légitimer une action de formation assez peu connue et, par là même, contribuer à pérenniser les financements en amont et favoriser le placement des stagiaires en aval. Certes, nous l'avons souligné, la démarche d'évaluation des « compétences acquises » est grevée d'impensés qui la rendent discutable ; pour autant, la posture sociologique ne peut se limiter à repérer ces apories ou à en dénoncer les conséquences pratiques. C'est pourquoi nous nous sommes attachés à traiter des justifications apportées par les

responsables de formation lorsqu'ils entreprennent de réaliser une telle entreprise d'évaluation.

Actuellement, le nombre d'entreprises d'entraînement sur le territoire national tend à décroître, après quelques années de stabilisation à cent trente unités. Il semblerait que la défense, par les responsables de formation, d'une spécificité « entreprise d'entraînement », ait partiellement échoué. Leur volonté d'essaimer une formule pédagogique originale, aux résultats prometteurs en termes de

« compétences acquises », n'a pas totalement emporté la décision, au premier chef celle des prescripteurs financiers. Se faisant l'avocat du pragmatisme, un coordonnateur emploi-formation témoigne ainsi : « Je dirais qu'à la fois il y a une spécificité et, en même temps, je refuse de dire qu'une prestation 'entreprise d'entraînement' soit une action à part, spécifique, qu'il faut identifier comme différente. L'entreprise d'entraînement est avant tout, pour moi, un support, un mode pédagogique, une démarche d'accompagnement à l'emploi. Mais ce n'est pas spécifiquement une action à séparer de toutes les autres, y compris sur le

même secteur d'activité. [...] Dans le cadre des SIFE (Stages d'Insertion et de Formation à l'Emploi), on pourrait très bien utiliser ce support sur une multitude de secteurs d'activité, sachant qu'il répond tout à fait bien à l'objectif principal des SIFE qui est le placement. L'indicateur de résultat [...] c'est bien une insertion sociale et professionnelle avant tout. Le premier indicateur d'évaluation, ça va être cela. » Quid, dans ce cadre, des initiatives attachées à la promotion d'une évaluation axée sur la progression pédagogique, la mesure des « compétences acquises » à différents moments de la formation ?

---

## Bibliographie

---

Darmon I, Demazière D., Frade C et Hass I. (2004), « Formés et formateurs face à la double contrainte des programmes de formation à l'employabilité des chômeurs de longue durée », *Formation Emploi*, n° 85, pp. 57-75.

Fortino S. (2002), *La mixité au travail*, Paris, La Dispute, 23 p.

Frégné C. (2001a), *Les entreprises d'entraînement. Entre organisations formatives et organisations productives*, Thèse de doctorat en sociologie, Université Paris X, 322 p.

Frégné C. (2001b), « Les entreprises d'entraînement : logique formative ou logique productive ? », *Éducation et Sociétés*, n° 7, pp.67-80.

Frégné C. (2003a), « Logiques de formation en entreprise d'entraînement », *Savoirs*, n° 1, pp. 85-101.

Frégné C. (2003b), « Les litiges de l'évaluation des compétences en entreprise d'entraînement », *Esprit Critique*, n° 2 (<http://www.espritcritique.org>).

Garraud Ph. (1995), « La mise en œuvre des politiques de lutte contre le chômage par la formation : les contraintes du service public de l'emploi en France », *Sociologie du Travail*, n° 4, pp. 675-696.

Rozenblatt P. (coord.) (2000), *Le mirage de la compétence*, Paris, Syllepse, 266 p.

Stankiewicz F, Foudi R., Trelcat M.-H (1993), « L'efficacité des stages de formation. Le cas des demandeurs d'emploi de bas niveau de qualification », *Formation Emploi*, n° 41, pp. 21-41.

Tallard M. (2000), « Classification et compétences : une impossible articulation ? », communication au colloque *Travail, qualification, compétences*, Rennes, 19-21 Octobre, pp. 1-16, ronéoté.

Tanguy L. (1991), *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF, 227 p.

Tanguy L. (1998), « De l'évaluation des postes de travail à celle des qualités des travailleurs. Définitions et usages de la notion de compétences », in A. Supiot (coord.), *Le travail en perspective*, Paris, LGDJ, pp. 545-562.

## Résumé

### Les enjeux de la mesure des acquis en entreprise d'entraînement

Par Cédric Frégné

La question de l'évaluation des « compétences acquises » se pose aujourd'hui avec acuité aux promoteurs de stages de formation dédiés aux publics demandeurs d'emploi. Dans ce cadre, le « gain d'employabilité » est supposé rendre compte de l'efficacité de la formation dispensée. Que présuppose la démarche et que méconnaît-elle ? Comment les responsables de formation opèrent-ils la juste appréciation des « compétences acquises » ? L'auteur s'attache ici à décrire les pratiques d'évaluation établies dans le cadre des stages en entreprise d'entraînement, analyse les justifications apportées par ses promoteurs et relève les paradoxes de la mesure ainsi réalisée.

#### Mots-clés

Chômeur, stage de formation, projet pédagogique, emploi tertiaire, compétence.

Classification *Journal of Economic Literature* : J 69.

