

Une étude comparative des systèmes de formation au sein de trois institutions oeuvrant pour la coopération internationale

NGUYEN, Alexandra

Abstract

La particularité des organisations de la coopération internationale consiste à élaborer et mettre en oeuvre des programmes d'aide humanitaire ou de développement dans des contextes politiques, économiques et sociaux de crise tels que des conflits armés ou des pays en reconstruction après la guerre. Ces conditions particulières requièrent de la part des organisations d'employer des professionnels recrutés dans des pays différents de leur lieu de pratique et de les amener à re-contextualiser leur activité dans un environnement très différent du point de vue culturel et sécuritaire. Les questions relatives aux savoirs et à la formation des collaborateurs internationaux de ces organisations se posent indéniablement : quels sont les savoirs nécessaires pour répondre aux besoins du terrain ? Comment les développer ? Et partant de ces interrogations premières, quelle place la formation occupe-t-elle au sein de ces organisations ? Cette étude se propose donc, d'une part, d'examiner la manière dont le champ de la formation s'inscrit dans plusieurs organisations de la coopération internationale, en [...]

Reference

NGUYEN, Alexandra. *Une étude comparative des systèmes de formation au sein de trois institutions oeuvrant pour la coopération internationale*. Maîtrise : Univ. Genève, 2009

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:3390>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.

[Downloaded 20/02/2017 at 12:57:43]



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

Université de Genève
Faculté des Sciences de l'éducation

Mémoire de Licence

Une étude comparative des systèmes de formation au sein de trois institutions
oeuvrant pour la coopération internationale

NGUYEN Alexandra

DIRECTEUR DE MEMOIRE : Stéphane Jacquemet

JURY : Laurent Filliettaz

Cecilia Mornata

Mai 2009

MEMOIRE DE LICENCE

Nom : NGUYEN

Prénom : ALEXANDRA

Mention choisie : LMRI- FA

Commission de mémoire :

- | | | |
|-----------------------|-------------|----|
| 1) Stéphane Jacquemet | (directeur) | 2) |
| 3) Laurent Filliettaz | | 4) |
| 5) Cecila Mornata | | 6) |

Titre du mémoire de licence : Une étude comparative des systèmes de formation au sein de trois institutions oeuvrant pour la coopération internationale

RESUME

La particularité des organisations de la coopération internationale consiste à élaborer et mettre en oeuvre des programmes d'aide humanitaire ou de développement dans des contextes politiques, économiques et sociaux de crise tels que des conflits armés ou des pays en reconstruction après la guerre. Ces conditions particulières requièrent de la part des organisations d'employer des professionnels recrutés dans des pays différents de leur lieu de pratique et de les amener à re-contextualiser leur activité dans un environnement très différent du point de vue culturel et sécuritaire. Les questions relatives aux savoirs et à la formation des collaborateurs internationaux de ces organisations se posent indéniablement : quels sont les savoirs nécessaires pour répondre aux besoins du terrain ? Comment les développer ? Et partant de ces interrogations premières, quelle place la formation occupe-t-elle au sein de ces organisations ?

Cette étude se propose donc, d'une part, d'examiner la manière dont le champ de la formation s'inscrit dans plusieurs organisations de la coopération internationale, en observant les influences des contextes, externe et interne, sur la fonction-formation au sein des organisations, D'autre part, il s'agira de comprendre comment la formation articule et intègre les conditions contextuelles de son organisation avec les besoins professionnels des acteurs sur le terrain.

Genève, le 20 mai 2009

Table des matières

Prologue	5
1. Introduction	7
1.1. Le choix du sujet de mémoire	7
1.2. Le contexte et la problématique	8
2. Le cadrage méthodologique	11
2.1. Une recherche exploratoire et qualitative	11
2.2. Le modèle conceptuel initial	11
2.3. La question de recherche et les hypothèses	13
2.4. L'opérationnalisation	14
2.4.1. L'échantillonnage	14
2.4.2. L'instrumentation	18
2.4.3. La constitution des données et la révision du modèle conceptuel initial	22
2.5. L'analyse des données	24
2.5.1. L'analyse du matériel	24
2.5.2. L'examen des données et leur traitement	
3. Les références théoriques	28
3.1. La coopération internationale	28
3.1.1. En guise d'introduction	29
3.1.2. Regard historique	32
3.1.3. Le grand projet de la coopération internationale	33
3.1.4. La coopération au développement	34
3.1.5. L'aide humanitaire	38
3.1.6. Les acteurs de la coopération internationale	42
3.1.6.1. Les organisations internationales	42
3.1.6.2. Les ONG et les ONGI	42
3.1.6.3. Les organisations gouvernementales	43
3.2. Les théories de la sociologie des organisations	45
3.2.1. Les premières approches scientifiques	45
3.2.2. La structure d'une organisation	46
3.2.3. L'organisation et son environnement	51
3.2.1.1. La pensée systémique	53
3.2.1.2. Les théories de la contingence	53
3.3. L'ingénierie dans le champ de la formation	57
3.3.1. De l'émergence d'une notion à l'essor d'une discipline	57
3.3.2. Des approches plurielles	59
3.3.2.1. L'ingénierie comme la gestion de projets de formation	59
3.3.2.2. L'ingénierie comme la conception des dispositifs de formation et des séquences pédagogiques	64
3.3.2.3. L'ingénierie centrée sur le développement des compétences	68
3.3.2.4. L'ingénierie comme outil managérial de la formation	70
3.3.2.5. Les éléments constitutifs de l'ingénierie en formation des adultes	71

3.3.3. Comment penser le contenu d'une formation	73
3.3.3.1. L'articulation indéniable entre le contenu de la formation l'organisation du travail et le travail lui-même	74
3.3.3.2. L'implication du concept de compétence dans l'ingénierie de la formation	76
3.3.3.3. Les contenus de la formation centrés sur le développement des compétences attendues	
4. L'analyse des données	84
4.1. Les dimensions contextuelles	85
4.1.1. Le contexte interne	85
4.1.1.1. La dimension organisationnelle	85
4.1.1.2. La gestion des processus des ressources humaines	89
4.1.1.3. Les valeurs et les principes	93
4.1.2. Le contexte externe	96
4.1.2.1. La politique et la réalité du terrain	96
4.1.2.2. Le marché de l'emploi et de la formation	97
4.2. Les profils des collaborateurs internationaux expatriés	100
4.2.1. La description des profils	100
4.2.2. L'analyse comparative	102
4.2.2.1. Les professions et les fonctions	102
4.2.2.2. La culture de la formation	103
4.2.2.3. Les compétences	103
4.2.2.4. La dimension identitaire	109
4.3. La formation	111
4.3.1. La politique de formation	111
4.3.1.1. L'existence et la genèse de la fonction-formation	111
4.3.1.2. Les finalités de la formation	114
4.3.1.3. Les acteurs de la formation	117
4.3.1.4. Le financement	125
4.3.2. Les dispositifs de formation	126
4.3.2.1. Les pratiques existantes	126
4.3.2.2. L'analyse des besoins et la définition des contenus	133
4.3.2.3. Les dispositifs d'évaluation	135
5. La discussion des résultats	136
5.1. La discussion	136
5.1.1. L'influence du contexte externe sur l'ingénierie de formation des ONG	136
5.1.2. L'influence du contexte interne sur l'ingénierie de formation des ONG	144
5.1.3. Les principes et les pratiques de la coopération internationale dans l'ingénierie de formation des ONG	
5.1.4. Les contenus de formation	152
5.2. Les limites de la recherche	156
	159

6. La conclusion	162
7. Les références bibliographiques	166
8. Les annexes	171
8.1. Les annexes publiques	
8.1.1. Tableau d'opérationnalisation des variables	173
8.1.2. Construction des questions pour le recueil des données	174
8.1.3. Lexique des codes pour le traitement des données	180
8.1.4. Tableau intra-site (exemple)	182
8.1.5. Matrice inter-site (exemple)	183
8.1.6. Extrait d'un entretien codé et trié par ordre alphabétique	184
8.1.7. Présentation de l'institution A	186
8.1.8. Présentation de l'institution B	193
8.1.9. Présentation de l'institution C	199
8.1.10. Entretien avec l'institution A	202
8.1.11. Entretien avec l'institution B	232
8.1.12. Entretien avec l'institution C	247
8.2. Les annexes confidentielles : non publiées, remises au jury de soutenance	
8.2.1. Institution A	
8.2.1.1. Organigramme des directions	
8.2.1.2. Rapport d'activités 2006	
8.2.1.3. Valeurs et principes de Gestion des Ressources Humaines	
8.2.1.4. La politique Ressources Humaines de l'institution : la gestion des acteurs internationaux sur les programmes	
8.2.1.5. Descriptifs de postes et offres d'emplois (site internet)	
8.2.2. Institution B	
8.2.2.1. Rapport d'activités 2006	
8.2.2.2. Cadre de référence de la formation	
8.2.2.3. Descriptifs de postes et offres d'emplois (site internet)	
8.2.3. Institution C	
8.2.3.1. Organigramme	
8.2.3.2. Rapport d'activités 2006	
8.2.3.3. Rules and Regulations	
8.2.3.4. Descriptifs de postes et offres d'emplois (site internet)	

PROLOGUE

Le présent travail s'inscrit dans le cursus de licence universitaire en sciences de l'éducation. Intitulé « Mémoire de Licence » par la communauté académique, il représente à juste titre un exercice de re-mobilisation des connaissances et des pratiques acquises au cours de la formation. Il permet en effet, de sélectionner, de condenser et d'appliquer les différents apprentissages au cours d'une démarche de recherche, pour finalement les présenter dans un document synthétique. Cette description très sommaire correspond à la dimension formelle et formalisée de la démarche. Choisir un thème parmi tous ceux qui m'ont passionnée et faire le deuil de tous les autres possibles, entrer dans un champ disciplinaire avec suffisamment de courage et de modestie pour oser mener une recherche, se proposer à un directeur de mémoire comme étudiant à accompagner, sont autant d'obstacles avant même de prendre la plume et le microphone. Ensuite, durant la démarche, une multitude d'émotions se sont bousculées, faisant de l'exercice un processus initiatique, pour ainsi dire. Cependant, obéissant aux règles du genre de texte académique, je réserverai ces dimensions subjectives dans la dernière partie du travail, c'est-à-dire dans la conclusion.

Le document final présentera deux styles d'écriture différents, selon que je rédige le compte-rendu de la recherche ou le récit de mon expérience au travers du présent travail. Ainsi, j'aurai recours à la première personne du pluriel, le *nous* impersonnel, pour ce qui est de la recherche ; j'utiliserai en revanche la première personne du singulier lorsque je témoignerai de mon vécu dans la conclusion du mémoire.

La partie centrale de ce mémoire propose une recherche exploratoire et comparative dans le domaine de la formation des adultes au sein des organisations de la coopération internationale ; la conclusion prendra la forme d'un récit en proposant, d'une part une analyse expérientielle du statut de chercheur novice et, d'autre part une réflexivité sur le processus initiatique que représente le mémoire de Licence. Je le considère, en effet, comme l'aboutissement d'une étape de vie estudiantine, professionnelle et personnelle, à la forme certes textuelle et synthétique mais à l'âme néanmoins généreuse et authentique.

Cette proposition structurelle et stylistique de mon travail répond à plusieurs impulsions d'origine et de nature différentes :

- les vagues émotionnelles, chaotiques et indisciplinées, qui ont rythmé les étapes de la recherche m'ont conduite à découvrir des facettes de moi-même encore peu explorées

jusque-là. Ce constat m'a poussée à ouvrir un journal de bord pour y déposer ce matériel insoupçonné. Il a ainsi recueilli mes pensées conceptuelles et méthodologiques au fur et à mesure du déroulement des étapes de la démarche. Il m'a semblé intéressant de « recycler » ces prises de notes et de transcender sa dimension première de « débriefing »;

- l'écriture du mémoire s'est révélée problématique dès les phases initiales, car je ne trouvais pas le moyen de dissocier mon vécu expérientiel de la démarche scientifique. Les mots formaient un entrelacs complexe qui ne me permettait pas de démêler le processus chronologique du déroulement méthodologique de la recherche.
- la question récurrente de mon directeur de mémoire lors d'autres soutenances a soulevé des ruminations nocturnes : « Et vous...dans tout cela ? Que pouvez-vous dire de vos apprentissages à l'issue de cette démarche ?»
- les questions candides et néanmoins pertinentes de mes jeunes enfants : « Pourquoi tu vas encore à l'école, maman ? » « Tu n'as pas encore appris à réfléchir ? » « Pourquoi ton professeur te demande d'écrire un *livre* ? C'est pour gagner un bonhomme vert ? »

Aujourd'hui, il me paraît évident que le mémoire répond à deux besoins indissociables :

- le besoin de confronter mes apprentissages développés durant quatre années académiques à une démarche intégrée et intégratrice des savoirs acquis.
- le besoin personnel d'investir ce travail de fin d'études comme un processus initiatique et la soutenance comme un rituel de passage entre deux identités professionnelles.

Je propose donc au lecteur de me lire au fil des pages, en tant qu'évaluateur d'une performance académique et en tant que spectateur d'une étudiante conduisant une réflexion introspective.

1. INTRODUCTION

1.1. Le choix du sujet de mémoire

Les sciences de l'éducation portent sur trois grands champs disciplinaires : l'enseignement aux enfants, l'éducation spécialisée et la formation des adultes. Ce dernier nous intéresse particulièrement par sa jeunesse dans les disciplines scientifiques et pour les différents savoirs de références qu'il convoque. En effet, au sein de la formation des adultes, il est question de psychologie, d'ergonomie, d'économie, de sociologie et d'autres ancrages disciplinaires encore. Dans ce mémoire, il sera question d'ingénierie de la formation. Notre intérêt portera sur les dispositifs de formation proposés dans les entreprises pour permettre le développement des compétences des collaborateurs.

Réaliser une recherche qualitative exploratoire pour tenter de comprendre les dimensions constitutives de l'ingénierie de formation nécessite d'ancrer nos questions dans une réalité située. Ainsi, notre attention s'est portée vers un domaine d'action qui a toujours suscité notre intérêt personnel et professionnel, l'aide humanitaire. C'est donc vers le secteur de la coopération internationale que nous avons décidé d'orienter notre regard.

La particularité des organisations de la coopération internationale consiste à élaborer et mettre en oeuvre des programmes d'aide humanitaire ou de développement dans des contextes politiques, économiques et sociaux de crise tels que des conflits armés ou des pays en reconstruction après la guerre. Ces conditions particulières requièrent de la part des organisations d'employer des professionnels recrutés dans des pays différents de leur lieu de pratique et de les amener à re-contextualiser leur activité dans un environnement très différent du point de vue culturel et sécuritaire. De plus, ils sont amenés à développer des partenariats avec de multiples acteurs (des organisations gouvernementales ou non gouvernementales, des entreprises privées, etc.). En outre, les domaines de la santé, de la reconstruction, du déminage, de la protection des droits participent aux différents champs d'action de la coopération internationale.

Les questions relatives aux savoirs et à la formation des collaborateurs internationaux de ces organisations se posent indéniablement : quels sont les savoirs nécessaires pour répondre aux besoins du terrain ? Comment les développer ? Et partant de ces interrogations premières, quelle place la formation occupe-t-elle au sein de ces organisations ?

À ce stade introductif, il est temps de présenter au lecteur les objectifs généraux de notre recherche :

- Examiner la manière dont le champ de la formation s'inscrit dans plusieurs organisations de la coopération internationale, en observant les influences des contextes, externe et interne, sur la fonction-formation au sein des organisations,
- Comprendre comment la formation articule et intègre les conditions contextuelles de son organisation avec les besoins professionnels des acteurs sur le terrain.

Pour rendre compte de la démarche menée pour cette étude, nous présenterons tout d'abord le contexte global dans lequel s'inscrivent les trois organisations choisies. Ensuite, nous consacrerons un premier chapitre au cadrage méthodologique, en déclinant de manière successive les quatre premières étapes, c'est-à-dire la formulation des questions de recherche et des hypothèses, l'échantillonnage, l'instrumentation et le cadre conceptuel. Nous présenterons ensuite nos références théoriques choisies selon les variables retenues. Puis dans l'analyse, nous comparerons les trois institutions selon les différentes dimensions que nous avons décidé de comprendre Et finalement, nous discuterons les résultats au regard de nos questions et de nos hypothèses de recherche.

Deux documents accompagneront le texte principal : un premier document d'annexes publiques et un deuxième document d'annexes confidentielles¹ répondant aux exigences d'anonymat des institutions étudiées.

1.2. La problématique et le contexte

Comme énoncé précédemment, le champ de la formation des adultes convoque différentes disciplines scientifiques, mais il couvre également plusieurs domaines d'expertise et d'activité humaine. L'ingénierie de formation constitue l'un de ces domaines. Elle postule, selon la littérature, que la conception d'un dispositif de formation doit tenir compte de son contexte, du profil des apprenants et des savoirs à enseigner. Nous nous intéressons à la manière dont une organisation parvient à articuler ces trois volets ; plus précisément, nous sommes curieux de comprendre comment des organisations s'y prennent pour considérer à la fois le contexte dans lequel s'inscrit une formation, le profil des apprenants et les savoirs à enseigner.

Notre intérêt est exacerbé lorsqu'il est placé dans le contexte des organisations de la coopération internationale. En effet, ces dernières semblent évoluer dans un univers complexe

¹ Ce document sera remis au directeur de mémoire et au jury.

où les acteurs, les enjeux, l'histoire sont autant de composantes difficiles à considérer indépendamment les unes des autres, formant ainsi un environnement délicat.

La coopération au développement et l'aide humanitaire représentent les champs d'action pour ces organisations internationales. Le contexte de la scène internationale est, selon les acteurs du domaine, instable, peu fiable et dangereux. Les organisations non gouvernementales (ONG) s'inscrivent dans cet environnement changeant et dynamique. En outre, leurs finalités s'insèrent dans les objectifs plus généraux des politiques de développement et de coopération internationale. Les Objectifs du Millénaire, élaborés par les instances internationales, telles que les Nations Unies et la Banque Mondiale, constituent ces orientations globales pour les différents acteurs de la scène internationale.

Pour dessiner une image claire et synthétique du paysage actuel de la coopération internationale, nous citons d'entrée un extrait d'une brochure de l'Institut universitaire d'études du développement² :

En dépit du fait que l'on parle du « développement » ou de la « paix », ces termes, ainsi que celui de « conflit », ne sont pas des concepts mais des notions dont les acceptions sont plurielles, évolutives et problématiques.

Par ailleurs, ce sont des objets d'études qui ne sauraient être abordés isolément tant ils sont imbriqués les uns dans les autres.

Les politiques de développement et de coopération internationale, mises en œuvre par les instances internationales et nationales (du Nord et du Sud) et par les organisations non gouvernementales, se heurtent à différents phénomènes :

- Un contexte fortement caractérisé par des situations de conflit, voire de guerre, qui peuvent parfois être alimentées ou provoquées par des politiques de développement inadéquates ;
- Une complexification des questions de développement, marquée par des phénomènes d'exclusion et de pauvreté. Des situations d'urgence et d'insécurité qui ne concernent plus les seuls pays dits en développement, mais touchent également les pays prétendument développés ;
- Une multitude d'acteurs qui, depuis la fin de la Guerre froide, interviennent à tous les niveaux avec des agendas très différents et créent paradoxalement des concentrations mais aussi des vides de pouvoir ;
- Un décalage entre les politiques affichées, censées favoriser le développement économique et social, atténuer les conflits, mettre en place une logique de paix, et les résultats sur le terrain, souvent décevants et incohérents.

² IUED Genève, *Maîtrise universitaire en études du développement 07/08*, p.6

Les organisations de la coopération internationale sont donc insérées dans ce contexte externe, mais elles sont également inscrites dans une histoire interne, institutionnelle. Elles sont nées autour de personnes qui ont insufflé des orientations d'action et se sont développées en concevant des programmes d'interventions humanitaires ou de développement. Dès lors que l'on évoque les actions et les interventions, on suscite la curiosité concernant les acteurs qui oeuvrent dans ces programmes. Une multitude de présupposés relatifs à leur identité, à leur profil et à leurs compétences pour agir dans les secteurs d'activités concernés demande à être confrontée : esprit humanitaire, activités professionnelles, statuts d'expatriés, acteurs de la coopération internationale.

En plaçant au cœur de notre question de recherche la formation des collaborateurs oeuvrant dans les organisations de la coopération internationale, nous marquons notre intérêt pour l'ingénierie de la formation au sein de ces institutions.

Puis nos hypothèses nous guideront tout au long de l'étude, afin de comprendre la particularité des dispositifs de formation de chacune des ONG. Les hypothèses nous permettront également d'examiner la manière dont les organisations tentent d'articuler les contextes externes, instables et dangereux dans lesquels elles évoluent, et leur contexte interne ; elles nous permettront de comprendre comment le profil des acteurs tente d'intégrer les savoirs spécifiques à la fonction au sein de l'organisation, d'une part, aux savoirs attendants au rôle d'acteur de la coopération internationale, d'autre part.

2. LE CADRAGE METHODOLOGIQUE

2.1. Une recherche exploratoire et qualitative

Le processus de ce mémoire a débuté avec notre intérêt pour le sujet. Notre souhait était d'atteindre une compréhension systémique et intégrée de l'objet, de son contexte et de sa logique. Pour mener notre étude, nous avons décidé de nous référer à la méthodologie des recherches exploratoires et qualitatives. Comme le relève Van der Maren (2004), la recherche exploratoire « a pour but de combler un vide, une lacune dans les écrits à propos de l'objet, soit en recourant à un nouveau système d'inscripteurs, soit en appliquant des inscripteurs connus à un nouveau matériel » (p. 192). De plus, conduite par notre curiosité de comparer plusieurs institutions et intéressée de capter des données sur les perceptions des acteurs de la formation, nous avons définitivement opté pour entreprendre une recherche exploratoire et qualitative. Selon Taylor et Bogdan (1984, cité par Deslauriers, 1991), la recherche qualitative « se concentre plutôt sur l'analyse des processus sociaux, sur le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action, sur la vie quotidienne, sur la construction de la réalité sociale » (p. 6). Les auteurs, tels que Van der Maren, Miles et Huberman nous ont confortés dans notre projet :

La recherche exploratoire étudie des séries d'évènements ou des collections d'individus en visant, par abstraction, à formuler des hypothèses induites. La démarche consiste à repérer des similitudes, soit des structures ou des scénarios (patterns) semblables, ou à identifier les différences qui permettent de discriminer des classes dans des situations proches, mais non identiques. (Van der Maren, 2004, p. 92)

Les données qualitatives sont séduisantes. Elles permettent des descriptions et des explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local. (Miles et Huberman, 2003, p. 11)

2.2. Le modèle conceptuel initial

La charpente conceptuelle a débuté son élaboration avec les premières interrogations concernant le sujet de mémoire. Nous avons déterminé le coeur de notre objet de recherche, l'ingénierie de la formation. Puis en nous basant sur nos connaissances acquises à ce stade du processus, nous avons dessiné les facteurs susceptibles d'influencer notre objet (les contextes externe et interne de l'organisation) et ceux avec lesquels il entretenait une relation

réci-proque. C'est ainsi que le modèle conceptuel initial a pris la forme d'un organigramme proposant des boîtes conceptuelles, des dimensions, des facteurs influençants, tentant ainsi de problématiser notre objet.

Miles et Huberman (2003) définissent le cadre conceptuel comme « une forme graphique ou narrative [...] » qui décrit « les principales dimensions à étudier, facteurs clés ou variables clés, et les relations présumées entre elles. Un cadre peut prendre plusieurs formes. Il peut être rudimentaire ou élaboré, basé sur la théorie ou sur le bon sens, descriptif ou causal » (p. 41).

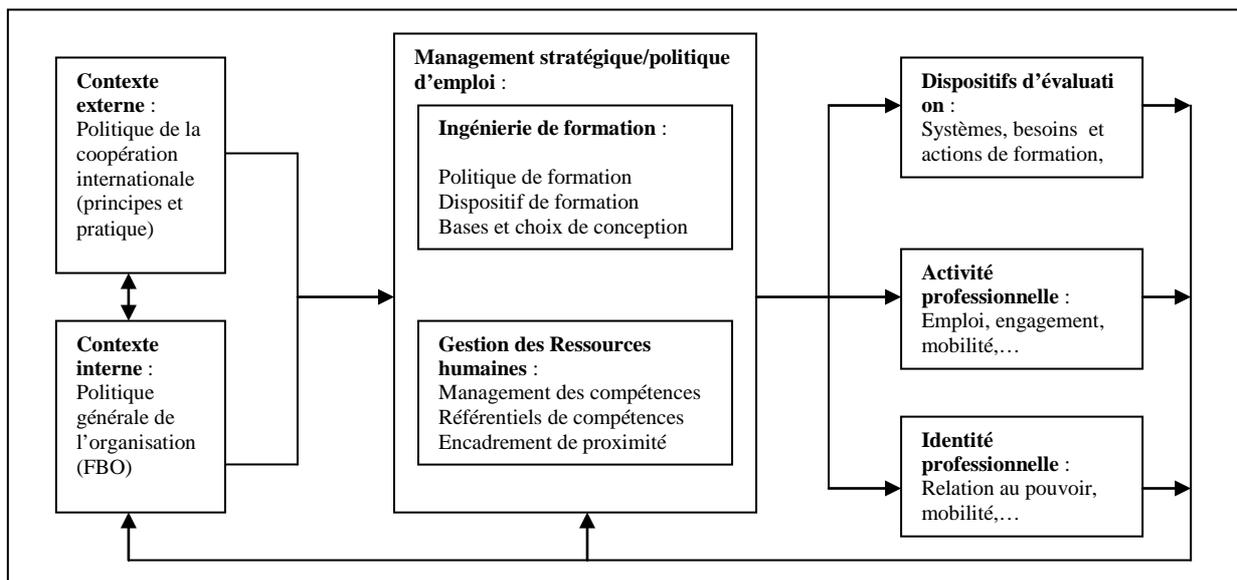


Figure 1 : Modèle conceptuel initial

Ce premier modèle conceptuel révèle d'emblée des incohérences inhérentes à notre jeune expérience en tant que chercheur, et des imprécisions dues à une revue de la littérature encore incomplète à ce stade de l'étude. Nous l'avons néanmoins soumis au regard du lecteur, afin de révéler le processus méthodologique en cours. Dans ce même but, le modèle conceptuel, révisé à l'issue des étapes successives du cadrage conceptuel et méthodologique, sera également présenté en son temps.

2.3. La question de recherche et les hypothèses

La question de recherche est la suivante :

De quelle ingénierie de formation doit se doter une organisation de la coopération internationale, pour que ses collaborateurs expatriés puissent assurer leur fonction, à la fois de professionnel fournissant une prestation de service et de représentant d'une organisation internationale auprès d'un pays bénéficiaire?

Trois questions de niveaux différents découlent de ce questionnement général. La première s'intéresse à l'articulation entre les contextes externe et interne de l'organisation dans les dispositifs mêmes de formation. La seconde question prolonge la première en interrogeant la manière dont le contexte externe se traduit et s'opérationnalise dans l'ingénierie de formation d'une organisation.

Après avoir formulé les deux premières questions, il nous a semblé intéressant de nous pencher plus précisément encore sur la possible spécificité des compétences d'un collaborateur international. La troisième question tente donc d'interroger le contenu des dispositifs de formation des collaborateurs internationaux, d'identifier non seulement les compétences professionnelles inhérentes au métier d'un collaborateur expatrié, mais également les compétences spécifiques du rôle et des activités qu'il met en œuvre sur le terrain.

Nous formulons à présent les questions spécifiques et les hypothèses suivantes :

➤ *Question 1 :*

En quoi le contexte externe (les principes et les pratiques de la coopération internationale ainsi que la réalité nationale du pays bénéficiaire) et le contexte interne (la structure et la dynamique) d'une organisation de coopération internationale influencent-ils l'ingénierie de formation de ses collaborateurs expatriés?

Nous faisons l'hypothèse qu'une formation pertinente et efficace doit se baser sur une ingénierie de formation qui tienne compte de son contexte externe, la politique de coopération internationale et la réalité nationale du pays bénéficiaire, et de son contexte interne, la structure et la dynamique de l'organisation.

➤ *Question 2 :*

Comment les principes et les pratiques de la coopération internationale sont-ils observables dans l'ingénierie de formation des collaborateurs expatriés d'une organisation internationale ?

Nous faisons l'hypothèse que les principes et les pratiques de la coopération internationale doivent être observables dans la politique de formation, dans les bases et choix de conception des dispositifs de formation et dans les documents formalisés (cahiers des charges, descriptifs de postes ou référentiels de compétences) attachés à la fonction de collaborateur expatrié.

➤ *Question 3 :*

Quels sont les contenus prévus dans l'ingénierie de la formation des collaborateurs expatriés oeuvrant pour une organisation de la coopération internationale ?

Nous faisons l'hypothèse que les contenus prévus dans l'ingénierie de la formation des collaborateurs expatriés se réfèrent aux compétences professionnelles liées à la fois au rôle attaché à la fonction dans l'organisation et au statut d'expatrié.

2.4. L'opérationnalisation

2.4.1. L'échantillonnage

La sélection des échantillons

L'opération d'échantillonnage consiste à délimiter le champ d'étude en vue du recueil des données. Erikson, cité par Miles et Huberman (2005), suggère « un mode d'échantillonnage générique, une canalisation séquentielle qui va de l'extérieur au cœur du contexte » (p. 59).

C'est ainsi que nous avons procédé dans un premier temps. En effet, partant de la question de recherche, nous avons tout d'abord décidé de choisir une organisation non gouvernementale oeuvrant dans la coopération internationale en vue d'une étude de cas unique. Les considérations relatives à *l'échantillonnage intra-site*, présentées par Miles et Huberman (ibidem), se sont avérées utiles et annonciatrices d'un élargissement du champ de la recherche. En effet, nos choix du *qui*, *quand*, *où* et surtout du *pourquoi* interroger certaines personnes de l'organisation nous ont conduite à nous situer concernant la représentativité théorique de notre échantillon. La représentativité théorique, telle que définie par les auteurs,

« cherche à trouver des exemples d'un construit théorique et ainsi à élaborer ce construit et à l'examiner » (p. 60). Etudier une seule organisation nous aurait permis de comprendre en profondeur la configuration locale de la formation. Cette option méthodologique aurait certainement orienté notre échantillonnage vers plusieurs acteurs de l'organisation (directeurs, responsables de programmes, personnel expatrié, ...).

Cependant, poussés par nos questions de recherche, nous avons ouvert notre perspective d'étude à un *échantillonnage multi-sites*³ en vue non seulement de comprendre la formation au sein d'une seule organisation, mais également en vue d'opérer une analyse transversale. Pouvoir contraster la compréhension d'une étude de cas en la comparant à d'autres nous a paru pertinent pour dégager les propriétés partagées et les propriétés uniques, et ainsi renforcer la validité des résultats obtenus.

L'échantillonnage suppose que l'on décide non seulement des personnes que l'on va observer ou interviewer, mais aussi des milieux, des événements et des processus sociaux. Les études de cas multiples exigent également que l'on soit explicite sur le choix des sites à étudier. La recherche qualitative nécessite un recentrage et une redéfinition des paramètres d'étude tout au long du travail de terrain, mais il faut toujours une certaine sélection initiale. Le cadre conceptuel et les questions de recherche déterminent les centres d'intérêt et les frontières à l'intérieur desquelles sont choisis les échantillons. (ibidem, p. 63)

Nous avons donc proposé à trois organisations non gouvernementales de participer à notre recherche. Par souci de confidentialité des données spécifiques aux organisations que nous avons sélectionnées et pour garantir l'anonymat des personnes et des institutions, la présentation de chaque entité est disponible dans *Les annexes publiques* du présent travail, après avoir pris soin d'anonymiser toutes les informations.

Notre choix s'est porté sur ces entités précisément, car elles répondent à trois paramètres, liés aux différentes variables de nos questions de recherche :

- Similarité quant au fait de recourir à la formation pour le développement des compétences de ses collaborateurs

- Similarité quant au contexte et au champ d'intervention : elles oeuvrent toutes les trois dans la coopération internationale, soit dans le domaine de l'aide humanitaire, soit dans le domaine du développement, soit les deux

³ terme repris de l'ouvrage de Miles et Huberman (2005)

- Similarité quant au type de collaborateurs engagés : elles emploient toutes les trois des professionnels destinés à être expatriés dans le cadre de leur fonction

Le premier paramètre rappelle le cœur de notre objet d'étude, en d'autres termes il place au centre et en première condition de notre échantillonnage le recours à la formation dans la politique de gestion des ressources humaines ; le second paramètre exige que les acteurs oeuvrent dans un contexte similaire ; le troisième permet de circonscrire la population bénéficiaire des dispositifs de formation.

Les stratégies d'échantillonnage et les types de données

Van der Maren (1996) recommande de tenir compte de trois exigences dans la sélection des échantillons :

La première exigence stipule que l'information des données réponde aux questions de la recherche. La deuxième implique que la constitution des données tienne compte du caractère complexe du problème. La troisième réclame que l'on puisse estimer le degré d'approximation du réel que les données atteignent. (p. 379)

Considérer ces recommandations nous permettra d'aborder les stratégies d'échantillonnage et les types de données que nous prévoyons de récolter.

- a. Le choix des échantillons doit nous permettre de rassembler des informations pertinentes pour pouvoir répondre à nos questions.

La sélection des organisations, détaillée ci-dessus, constitue le premier tri parmi le champ des possibles. En ce qui concerne les acteurs, nous avons déterminé que les personnes responsables de la formation au sein des organisations choisies étaient les informateurs privilégiés pour nous permettre de comprendre comment les contextes, externe et interne, influent sur la formation (question de recherche n°1). En effet, leur fonction les place à l'interface entre l'environnement et la conception des dispositifs de formation. De plus, ils sont responsables et garants de la cohérence interne de la fonction-formation et ils représentent à ce titre des sources d'informations avisées concernant la formalisation des documents attenants à l'ingénierie de la formation (objectifs, évaluations,...) et concernant les compétences qui doivent être développées par les collaborateurs de l'organisation (questions de recherche n°2 et n°3).

→ nous avons opéré un échantillonnage raisonné selon Van der Maren (ibidem), « c'est-à-dire inféré à partir du modèle théorique, et non pas un échantillonnage au hasard » (p.379). Autrement dit, il s'agit de construire « un modèle de l'individu en se basant sur des idées *a priori* (une théorie, un postulat) concernant les caractéristiques que devraient posséder les individus de l'échantillon » (ibidem, p. 322).

- b. Envisager une stratégie multimodale de la constitution des données répond à la deuxième exigence. Il s'agit « d'utiliser différentes stratégies et différents instruments [...] pour obtenir des données qui portent sur des aspects suffisamment variés du problème pour le saisir dans sa complexité » (ibidem, p. 380).

→ Nous aborderons l'aspect de l'instrumentation dans la prochaine partie et reprendrons donc plus finement la manière dont nous tenterons de répondre à cette deuxième exigence.

- c. Triangler les données constitue la troisième exigence :

[...] Recouper les données de diverses sources et obtenues par diverses techniques, afin d'évaluer dans quelle mesure l'information recueillie permet de se faire une idée valable. [...] Cela conduit donc à choisir plusieurs techniques de constitution de données et, comme cela a été déjà suggéré [...] à chercher une combinaison de données invoquées, suscitées et provoquées. (ibidem, p. 380)

→ Nous avons choisi de récolter des données invoquées (les rapports annuels, les politiques de formation, les descriptifs de postes, les offres d'emploi, les règlements internes) et des données suscitées (les entrevues avec les responsables de formation). Nous avons délibérément décidé de ne pas choisir l'observation directe des collaborateurs expatriés pour des raisons de faisabilité (temps, moyens concrets de déplacement) ; ce type de récolte de données invoquées aurait trouvé une juste place dans notre recherche pour observer les compétences requises sur le terrain, mais ne s'agissant que d'une des questions spécifiques, nous avons choisi de nous concentrer sur les deux autres dimensions.

2.4.2. L'instrumentation

Selon Miles et Huberman (op.cit.), « l'instrumentation comprend des méthodes spécifiques de collecte des données : elles peuvent se concentrer sur une information organisée sous une forme quantitative ou qualitative et peuvent être plus ou moins structurées » (p.75).

Les données invoquées : le recueil des documents d'archives

La première méthode que nous avons utilisée correspond au recueil des documents d'archives comme documents invoqués.

Il existe en fait une multiplicité de sources documentaires dont la variété n'a d'égale que l'information qu'elles contiennent. C'est pourquoi la recherche documentaire exige dès le départ un effort soutenu et inventif quant au repérage des dépôts d'archives ou des sources potentielles de renseignements, et ce non seulement en fonction de l'objet de recherche, mais encore en fonction du questionnement. (Cellard, 1997, p. 253)

Nous avons collecté, pour chaque organisation, les matériaux officiels suivants : le dernier rapport annuel publié (2006), les cahiers des charges et les offres d'emploi pour les collaborateurs internationaux/expatriés et les documents formalisés de la politique et des activités de formation⁴.

Nous souhaitons d'emblée évoquer la prudence quant à l'analyse ultérieure de ces documents. Ils offrent, en effet, une présentation détaillée de chaque institution, mais ils ne sont pas tous adressés aux mêmes lecteurs. Les rapports annuels sont destinés à rendre visible chaque institution au regard d'un large public (collaborateurs, partenaires, bailleurs de fonds, donateurs, etc.). L'intérêt des auteurs (les institutions elles-mêmes) consiste à offrir une visibilité de leurs actions, de leur comptabilité, et partant, de convaincre de leur efficacité dans le champ d'action qui est le leur.

Les cahiers des charges, les descriptifs de postes et les offres d'emploi sont également publiés mais pour un ensemble de destinataires plus restreint. Ils détaillent les habiletés nécessaires des collaborateurs de l'institution pour mener à bien une activité spécifique. Ils témoignent, de manière plus opérationnelle, des activités concrètes de l'institution.

⁴ Ces données sont confidentielles à la demande des institutions. Elles figurent dans le document annexé intitulé : *Les annexes confidentielles* et ne sont donc disponibles qu'au jury.

Les documents formalisés de la politique de formation n'étaient existants et disponibles que dans une seule organisation. Cette source d'informations révèle des données plus intimes du fonctionnement de l'institution quant à la place de la formation en son sein, car elle est généralement destinée à un usage interne.

Malgré les limites inhérentes à la nature de ces documents⁵, il nous a semblé pertinent et intéressant d'analyser ces textes, afin de croiser les sources d'informations et d'approfondir notre compréhension de l'objet de recherche. Comme le souligne Van der Maren (op.cit.),

[...] le recours à des documents d'archives implique, quasi nécessairement, que chaque document soit confronté à des documents d'un autre type, afin de compléter l'information et de construire progressivement le nœud de l'événement. Le crédit accordé à cette reconstruction sera relatif aux croisements des sources et des types de documents que l'on aura pu faire. (p. 303)

Cette source de données documentaires nous permettra ultérieurement de découvrir les liens entre les éléments d'informations recueillis et entre les différentes dimensions étudiées.

Les données suscitées : l'entretien semi-structuré

Puisque notre recherche vise la connaissance des systèmes de formation au sein de trois institutions, nous avons pris le parti de récolter également les discours des acteurs incontournables de la formation⁶. Blanchet (2000) propose une définition de ce que représente cette démarche de récolte de données, basée sur le discours :

[...] nous définissons empiriquement l'entretien de recherche comme un entretien entre deux personnes, un interviewer et un interviewé, conduit et enregistré par l'interviewer ; ce dernier ayant pour objectif de favoriser la production d'un discours linéaire de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche. (p.84)

L'objectif est d'obtenir, grâce aux entretiens, les conceptions des acteurs concernant notre objet d'étude ainsi que la description de leurs pratiques.

Comme l'énonce Poupart (1997), l'entretien de type qualitatif permet d'explorer en profondeur la perspective des acteurs sociaux et ainsi de comprendre les conduites sociales. Il ajoute que l'entretien qualitatif « apparaît nécessaire parce qu'il ouvrirait la porte à une

⁵ Nous reprendrons ces limites dans le chapitre consacré aux limites de la recherche

⁶ Les entretiens retranscrits se trouvent dans *Les annexes publiques*, après avoir anonymisé les interlocuteurs et les références explicites aux institutions..

compréhension et à une connaissance de l'intérieur des dilemmes et des enjeux auxquels font face les acteurs sociaux » (p.174). Associé à d'autres sources de données, comme les documents ou l'observation, l'entretien qualitatif selon Poupart (ibidem) s'avère un moyen de récolter des informations pertinentes concernant une réalité perçue des acteurs, ou des groupes d'acteurs :

[...] L'interviewé est vu comme un informateur-clé susceptible précisément « d'informer » non seulement sur ses propres pratiques et ses propres façons de penser, mais aussi, dans la mesure où il est considéré comme « représentatif » de son groupe ou de fraction de son groupe, sur les diverses composantes de sa société et sur ses divers milieux d'appartenance. [...] L'informateur est vu comme un témoin privilégié, un observateur, en quelque sorte, de sa société, sur la foi de qui un autre observateur, le chercheur, peut tenter de voir et de reconstituer la réalité. (p.181)

Nous avons donc complété notre récolte des données avec des matériaux oraux, les données suscitées déjà annoncées précédemment. En effet, nous avons choisi l'entretien semi-structuré pour en croiser les données avec les précédentes et pour obtenir les informations pertinentes pour notre recherche. Parmi les trois manières de concevoir et de mener un entretien de recherche, nous avons décidé de recourir à la structure intermédiaire, entre faiblement structurée et fortement structurée. Dans la littérature que nous avons consultée, les entretiens qualitatifs prennent comme point de référence l'entretien non-directif, autrement appelé non-structuré ou faiblement structuré. Les arguments en faveur de cette méthode sont communément admis par les auteurs : l'efficacité pour rendre compte du point de vue des acteurs, un moyen d'enrichir le contenu ainsi que le matériel de l'analyse, et finalement la possibilité d'explorer en profondeur l'expérience de la personne interrogée.

[...] L'entretien non-directif présente d'abord l'avantage de bien coller à la réalité de l'interviewé. Jouissant d'un maximum de liberté pour s'exprimer sur le ou les thèmes de la recherche, celui-ci est plus susceptible de le faire selon ses propres catégories et selon son propre langage.

[...] La souplesse de la méthode [...] favorise l'émergence de dimensions nouvelles non pressenties au départ par le chercheur.

[...] L'entretien non-directif permettrait de creuser plus à fond l'expérience de l'interviewé puisqu'il vise, notamment à l'aide de techniques de reformulation, à l'amener à décrire en détail les dimensions abordées. (Poupart, op.cit., pp. 182-184)

Les entretiens directs, ou fortement structurés, ont l'avantage de pré-déterminer toutes les questions et de ne rien oublier. Dans notre démarche de recherche, nous avons souhaité

construire un outil de récolte de données suscitées, en articulant à la fois une certaine préparation et une structure aux entretiens ; ceci afin de pouvoir aborder toutes les dimensions étudiées. Cependant, la conduite des entretiens se voulait souple afin de permettre aux interviewés d’approfondir, de détailler, d’ajouter les informations qui leur semblaient pertinentes.

En lien avec les recommandations méthodologiques, nous avons préparé un plan d’entretien qui comprend un guide d’entretien et des stratégies d’intervention.

Selon Blanchet et Gotman (op.cit.), « le plan d’entretien est à l’interface du travail de conceptualisation de la recherche et de sa mise en œuvre concrète » (p. 58).

Pour cela, nous avons élaboré deux documents⁷ de support qui nous ont permis de concevoir le guide d’entretien :

- Un tableau d’opérationnalisation des hypothèses de recherche
- Un document qui permette de définir chaque domaine d’investigation ; il comprend les questions relatives à ces domaines ainsi qu’un tableau de contrôle de la pertinence des questions

Cette démarche nous a permis de concrétiser les différentes dimensions de nos hypothèses de recherche en indicateurs.

Le guide d’entretien se présente sous la forme d’un questionnaire. Les questions sont ouvertes. Nous avons utilisé ce document en guise de préparation aux entrevues, non seulement pour nous familiariser plus encore avec les différentes dimensions à aborder, mais également pour nous approprier les concepts inhérents à notre question de recherche. Par ailleurs, les personnes que nous allions rencontrer nous ont toutes demandé de recevoir, préalablement à la rencontre, un document présentant les questions qui allaient être traitées. Nous leur avons donc envoyé ce document précisément.

[Le guide d’entretien] C’est un premier travail de traduction des hypothèses de recherche en indicateurs concrets et de reformulation des questions de recherche (pour soi) en questions d’enquête (pour les interviewés). (Blanchet et Gotman, op.cit., p.58)

La grille de questions est un guide très souple dans le cadre de l’entretien compréhensif. [...]. C’est un simple guide pour faire parler les informateurs autour du sujet. Certains chercheurs élaborent leur grille de façon très générale, voire sous forme de thèmes. Je préfère une suite de vraies questions, précises,

⁷ Dans le document annexé, *Les annexes publiques*.

concrètes. Car elles fournissent des outils plus affûtés. [...]. La suite des questions doit être logique (il est utile de les ranger par thèmes) et l'ensemble est cohérent. (Kaufman, 2003. p. 44)

2.4.3. La constitution du matériel de base et la révision du modèle conceptuel initial

Collecte du matériel empirique

Introduction : préalablement à la collecte des données, nous avons adressé aux futurs répondants une lettre électronique rappelant l'objet de la recherche, les engagements éthiques que nous assumions (anonymisation des informations, assurance d'un retour écrit des résultats de la recherche) et le questionnaire « guide d'entretien ».

Conditions des entretiens : elles se sont déroulées dans les locaux des organisations choisies (bureaux professionnels des personnes interrogées). Pour l'organisation A, nous avons mené l'entretien auprès de deux interlocuteurs (la personne responsable de la formation et le chargé de formation) ; pour l'organisation B, nous avons rencontré le responsable du département de la formation ; pour l'organisation C, le répondant était la personne responsable des ressources humaines car elle était en charge de la réflexion et du développement de la fonction-formation au moment de la rencontre.

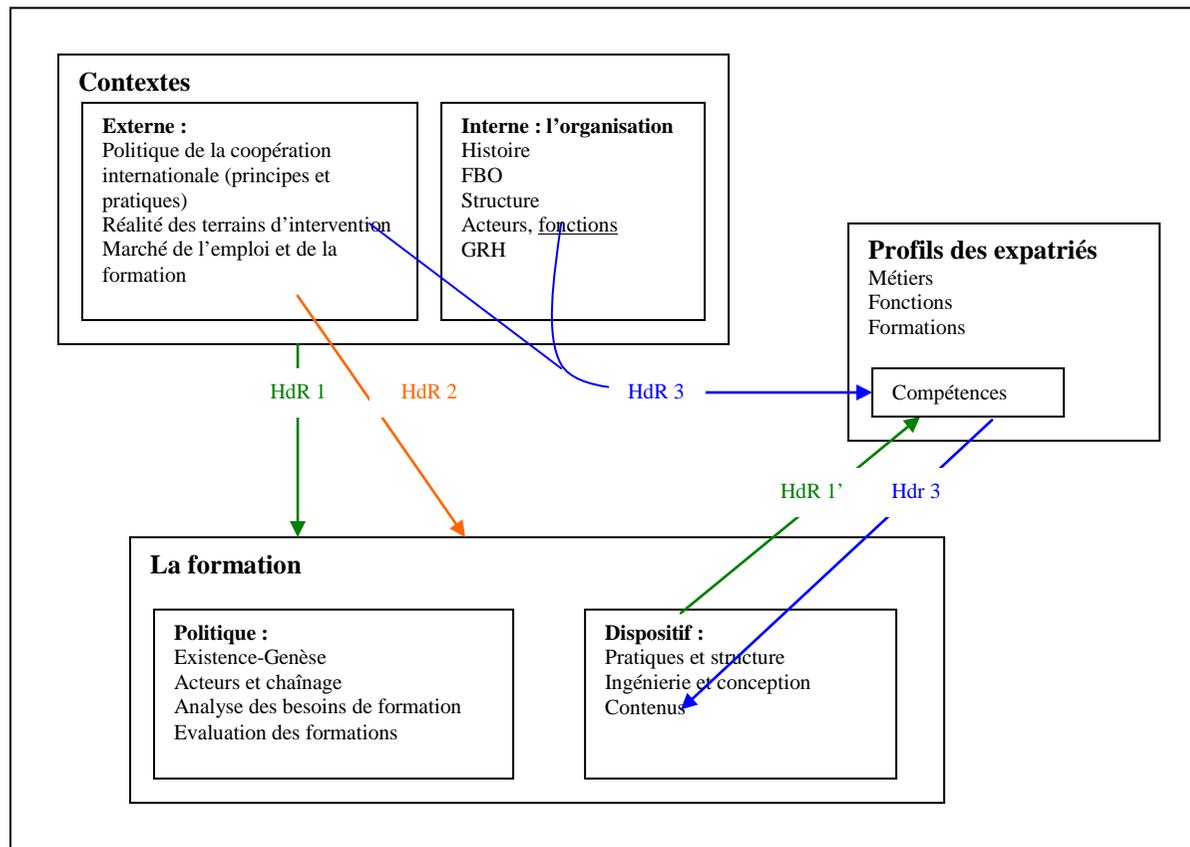
Moyens d'enregistrement des entretiens : nous avons utilisé deux appareils d'enregistrement audio afin d'assurer une collecte d'informations fidèle aux discours des répondants. Nous avons retranscrit chaque entretien en vue de l'analyse des données suscitées. Une prise de notes manuscrites a complété notre collecte.

Révision du modèle conceptuel initial

À l'issue de toutes les entretiens, nous avons procédé à une relecture des entretiens afin de réviser le premier modèle conceptuel, élaboré au début du cadrage conceptuel⁸. Nous avons complété les dimensions constitutives de la problématique et ajusté les relations pertinentes entre les variables.

Voici le modèle conceptuel stabilisé :

⁸ Se référer au point 2.1



Légende et rappel :

- Hypothèse de recherche 1 (HdR 1) : une formation pertinente et efficace doit se baser sur une ingénierie de formation (1') qui tient compte de son contexte externe, la politique de coopération internationale et la réalité nationale du pays bénéficiaire, et de son contexte interne, la structure et la dynamique de l'organisation (1).
- Hypothèse de recherche 2 (HdR 2) : les principes et les pratiques de la coopération internationale doivent être observables dans la politique de formation, dans les bases et choix de conception du dispositif de formation et dans les documents formalisés (cahier des charges, descriptif de poste ou référentiel de compétences) attenants à la fonction de collaborateur expatrié.
- Hypothèse de recherche 3 (HdR3) : les contenus prévus dans l'ingénierie de la formation des collaborateurs expatriés se réfèrent aux compétences professionnelles liées à la fois au rôle attendu à la fonction dans l'organisation et au statut d'expatrié.

Figure 2 : Modèle conceptuel stabilisé

2.5. L'analyse des données

Avant même de procéder à l'analyse du matériel, nous avons d'une part rassemblé tous les documents récoltés auprès des trois institutions, et d'autre part, nous avons retranscrit les entretiens intégralement, selon le conseil de Blanchet et Gotman (2007).

L'entretien ne parle pas de lui-même. Il faut pour parvenir aux résultats de la recherche, effectuer une opération essentielle, qui est l'analyse des discours. [...] Cette analyse s'effectue sur l'ensemble des entretiens d'une enquête pris comme autant d'unités de comparaison. Plus précisément, elle s'effectue sur le corpus, c'est-à-dire l'ensemble des discours produits par les interviewés, retranscrits de manière littérale. L'analyse des discours concerne donc des textes écrits et non pas les enregistrements eux-mêmes. [...] L'objectif de l'analyse du contenu ainsi réalisé est en effet double : stabiliser le mode d'extraction du sens et produire des résultats répondant aux objectifs de la recherche. (p. 89)

2.5.1. L'analyse du matériel

Nous avons retenu l'analyse de contenu pour étudier et comparer les sens des discours. Selon Blanchet et Gotman (ibidem), « [elle] est une lecture exogène informée par les objectifs de l'analyste. Elle ignore la cohérence explicite du texte et procède par décomposition d'unités élémentaires reproductibles. Elle vise à la simplification des contenus : elle a pour fonction de produire un effet d'intelligibilité et comporte une part d'interprétation » (p. 90).

Nous avons procédé en deux étapes pour construire les rubriques et les codes. Le modèle conceptuel s'est présenté comme le point de départ pour cette étape. Comme nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre correspondant, cette première modélisation de l'objet nous a permis d'en dresser les contours et, grâce aux hypothèses qui y ont été incluses, de déterminer les rubriques nécessaires pour répondre à notre question de recherche.

Les citations de Miles et Huberman (2005) et de Van der Maren (1996) explicitent en quelques mots notre démarche :

La codification consiste à « examiner une série de notes de terrain, transcrites ou synthétisées, et les disséquer avec intelligence, tout en préservant intactes les relations entre les segments de données » (Miles et Huberman, ibidem, p. 112)

Le *codage mixte* comporte un ensemble ouvert de rubriques et de catégories, en entendant « ensemble ouvert » une liste initiale qui peut se modifier, se compléter ou se réduire en cours d'analyse. » (Van der Maren, ibidem, p. 436)

Autrement dit par Blanchet et Gotman (op.cit.), nous avons effectué une analyse de contenu, du type « analyse thématique, qui consiste à découper transversalement tout le corpus. L'unité de découpage est le thème qui représente un fragment de discours. Chaque thème est défini par une grille d'analyse élaborée empiriquement. Le mode de découpage est stable d'un entretien à l'autre » (p. 93).

Ainsi, dans un premier temps, nous avons constitué une liste reprenant les rubriques du modèle conceptuel et choisi des codes pour attribuer les unités de sens à une étiquette, à un symbole. Une difficulté certaine a été de définir des codes suffisamment discriminants pour ne pas nous laisser aller à coder un même passage selon deux unités de sens différentes.

Afin de respecter les exigences de discrimination et de standardisation⁹, nous avons élaboré un lexique¹⁰, contenant pour chaque code, une définition et un commentaire qui explicite et exemplifie les critères de sélection du code. Chaque code comprenait une marque de la rubrique (ex : le contexte), une marque de la catégorie (ex : externe ou interne), de la sous-catégorie (ex : politique) et de l'organisation qui fournit cette donnée (ex : o1, o2 ou o3).

Voici un exemple entier : Politique du contexte externe, perçu par le répondant de l'organisation 2 → ctextpol.o2.

Forts de notre outil, nous avons codé une première fois les entretiens de manière manuscrite, afin de vérifier globalement le lexique et afin de repérer et pointer une première fois le matériel. Nous avons codé les données une seconde fois sur les entretiens retranscrits informatiquement, en prenant soin de relever les nouveaux codes émergeant de cette analyse de contenu. Puis, nous avons intégré les nouveaux codes au lexique et effectué une troisième lecture des entretiens, afin d'affiner les deux premiers codages en tenant compte des codes qui ont émergé en cours d'analyse et nous avons extrait les passages significatifs.

2.5.2. L'examen des données et leur traitement

L'examen des données doit nous faire dire ce qu'on peut voir dans nos données sans avoir à effectuer de transformations sur ces données. Examiner les données, c'est les examiner successivement selon les points de vue qui ont servi à organiser leur production. (Van der Maren, op.cit., p. 400)

C'est dans cette étape que nous avons regroupé et croisé les différentes données recueillies¹¹. Nous avons dessiné un tableau comprenant trois rubriques (le contexte, la formation et le profil des expatriés), et nous en avons précisé chaque variable et chacune de ses dimensions. Puis dans la perspective de l'analyse comparative, nous avons condensé toutes ces informations dans un

⁹ Attribution systématique du même code à la même unité de sens

¹⁰ Dans *Les annexes publiques*

¹¹ Les données invoquées et les données suscitées

seul tableau qui met en parallèle les trois organisations. Nous avons donc constitué une « méta-matrice », terme emprunté à Miles et Huberman (2003), afin de rassembler des données descriptives qui proviennent des trois institutions, sous un format standardisé¹².

Avec la méta-matrice partiellement ordonnée, on a élagué de multiples tableaux pour aboutir à un seul tableau plus important, sans trop trahir les données d'origine. Une telle matrice permet à l'analyste de voir toutes les données réunies en un seul (vaste) lieu. (ibidem, p. 321)¹³

Comme l'exprime Foucault, cité par Cellard (op.cit.), à propos de l'analyse documentaire, « le chercheur déconstruit, triture son matériel à son gré, puis procède à une reconstruction en vue de répondre à son questionnement » (p. 260). Le tableau a vu sa structure se modifier au fil de son élaboration. Nous avons repensé les catégories à plusieurs reprises, rapprochant certaines en les regroupant selon une logique orientée autour des variables. Nous avons effectué ce que Miles et Huberman (op.cit.) appellent « un format orienté-variable. Il ne s'agit plus d'un compte rendu fragmenté, site par site, [...] mais plutôt d'une description inter-site centrée et intégrée qui n'a rien d'abstrait et restitue bien l'atmosphère spécifique aux différents sites » (p. 324). Les lignes donnent ainsi une idée de chaque variable décomposée en dimensions spécifiques. La lecture des colonnes offre une description spécifique des différentes dimensions pour chaque institution. Finalement il nous semble que le format empiriquement construit et retenu par notre démarche ressemble à une matrice descriptive organisée par variables et ordonnée par site. Elle présente en effet à la fois les caractéristiques du format conceptuellement ordonné, décrit ci-dessus, et les données descriptives provenant de tous les sites. Nous avons ainsi tenté de rassembler, en un seul lieu, les données pour toutes les variables et pour l'ensemble des sites.

Cette construction d'une matrice ordonnée a permis d'entrer dans le traitement des données.

Le traitement peut comporter deux phases. Il consiste d'abord à transformer les données en résultats, c'est-à-dire remplacer les données par le résultat d'opérations effectuées sur elles afin de les condenser et de les mettre en relation. Ensuite, il consiste à construire de nouvelles relations et de nouvelles synthèses, plus abstraites, à partir du résultat des transformations. (Van der Maren, ibidem, p.401)

Le processus analytique consistait à repérer les similitudes et les différences entre les trois institutions en effectuant des comparaisons, dimension par dimension¹⁴. Pour détailler et affiner l'analyse, nous avons parallèlement dû établir d'autres matrices de synthèse, réduites et épurées¹⁵.

¹² Dans *Les annexes publiques*

¹³ Les tableaux intra-site et la matrice inter-site figurent dans *Les annexes publiques*.

¹⁴ Par exemple : la politique et la réalité du terrain de la variable « contexte externe », puis le marché de l'emploi et de la formation de la même variable. Ensuite, la dimension « organisation » de la variable « contexte interne », etc.

¹⁵ Par exemple : le tableau des effectifs de chaque institution

Pour conclure ce chapitre, nous vous proposons une fois encore une citation de Miles et Huberman (op.cit.) car elle évoque les méandres émotionnels inhérents à cette étape méthodologique :

« Attendez-vous à revoir plusieurs fois le format de la matrice, et à vous sentir quelque peu anxieux et dépassé, avant de vous décider pour celui qui répondra le mieux à vos besoins. »
(p.344)

3. LES REFERENCES THEORIQUES

3.1. La coopération internationale

Nous nous intéressons à la coopération internationale, car elle constitue le champ contextuel des activités menées par les organisations internationales non gouvernementales ; que celles-ci s'inscrivent dans le domaine de l'aide humanitaire ou de la coopération au développement. Les trois organisations que nous avons choisies pour cette étude ont ceci de particulier et de commun, qu'elles oeuvrent dans un environnement non seulement très instable du point de vue de la sécurité des collaborateurs qu'elles emploient, mais un environnement également investi par de nombreux acteurs, de cultures, de professions, de niveaux socio-économiques très différents. Agir en tant que professionnel expatrié, dans le cadre d'un programme d'aide humanitaire ou de développement, requiert de la part des acteurs de la coopération internationale de « jongler » avec les multiples dimensions et implications de leurs actions. Il s'agit non seulement de mener une activité professionnelle dans un environnement culturel et géographique différent de celui de ses propres origines, mais il s'agit également d'œuvrer en tant qu'acteur d'une politique internationale de coopération et de développement.

Comprendre ce contexte constitue l'objectif de notre incursion théorique au cœur de la coopération internationale. Dans cette partie du cadre théorique, nous présenterons les définitions de la coopération internationale en guise d'introduction dans ce champ.

Puis nous aborderons l'histoire de la coopération internationale, c'est-à-dire les événements marquants et leurs conséquences sur les orientations de la politique internationale. Ce regard sur les temporalités significatives de la coopération internationale nous permettra d'appréhender les données présentes de manière évolutive et dynamique.

Un temps sera ensuite consacré à définir les champs d'action de la coopération internationale, c'est-à-dire la coopération au développement et l'aide humanitaire. Cette partie nous permettra de cerner plus précisément encore les domaines spécifiques dans lesquels oeuvrent les organisations non gouvernementales.

Nous dresserons finalement un panorama des acteurs de la coopération internationale, avec une attention particulière pour les organisations non gouvernementales internationales, puisqu'elles constituent nos sujets d'observation pour la présente recherche. Il s'agira pour nous de dénouer cet entrelacs d'intervenants dans ce champ complexe afin d'appréhender l'environnement relationnel, interactionnel des collaborateurs expatriés oeuvrant pour les organisations que nous étudions.

En filigrane de cette incursion contextuelle, nous tenterons de repérer les concepts qui sous-tendent les réflexions théoriques de la coopération internationale. Ils nous permettront de

découvrir les principes véhiculés et les pratiques recommandées par les acteurs de la coopération internationale.

3.1.1. En guise d'introduction

Pour amorcer notre exploration dans le champ de la coopération internationale, il nous semble intéressant de consulter ce qui est proposé dans les textes officiels à ce sujet. :

Les Nations unies ne proposent pas une définition de la coopération internationale en tant que telle, mais elles institutionnalisent et formalisent la notion dans son premier chapitre, article premier de la charte, dédié aux buts et aux principes de leur existence¹⁶ :

Les buts des Nations unies sont les suivants :

1. Maintenir la paix et la sécurité internationales et à cette fin : prendre des mesures collectives efficaces en vue de prévenir et d'écartier les menaces à la paix et de réprimer tout acte d'agression ou autre rupture de la paix, et réaliser, par des moyens pacifiques, conformément aux principes de la justice et du droit international, l'ajustement ou le règlement de différends ou de situations, de caractère international, susceptibles de mener à une rupture de la paix;
2. Développer entre les nations des relations amicales fondées sur le respect du principe de l'égalité des droits des peuples et de leur droit à disposer d'eux-mêmes, et prendre toutes autres mesures propres à consolider la paix du monde;
3. Réaliser la coopération internationale en résolvant les problèmes internationaux d'ordre économique, social, intellectuel ou humanitaire, en développant et en encourageant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinctions de race, de sexe, de langue ou de religion;
4. Etre un centre où s'harmonisent les efforts des nations vers ces fins communes.

Le Haut Conseil de la coopération internationale (France) définit la coopération internationale comme « une pratique sociale qui recouvre une multitude d'activités »¹⁷ :

Au sens littéral, la coopération internationale est la coopération entre les nations : ce peut être la coopération menée par les Etats, qui disposent de structures et d'agents spécialisés que l'on désigne souvent par le terme de diplomatie ; dans ses formes les plus accomplies, cette coopération entre Etats peut prendre la forme d'organisations internationales plus ou moins intégrées ; mais la coopération entre

¹⁶ webographie,

¹⁷ webographie

les nations peut aussi émaner de ce que l'on appelle, dans un sens très large, la société civile : associations et ONG, syndicats, collectivités locales, universités, médias, voire entreprises ;

La coopération internationale peut aussi être présentée selon les thèmes ou les domaines d'activité : ainsi en est-il de celle qui est liée à l'action de solidarité internationale ; dans la sphère publique, cela recouvre ce que l'on appelle la coopération au développement, ou l'aide publique au développement, qui désigne tout autant la finalité que les moyens ; une activité similaire est menée par la sphère de la société civile, dans des formes spécifiques aux organisations qui la conduisent ; par ailleurs, la coopération internationale est plurielle : elle couvre les domaines économique, financier, social, politique, institutionnel, juridique et judiciaire, local, etc. ; on trouve des ingénieurs, des médecins, des enseignants, des fonctionnaires de toutes spécialités, etc.

Ces deux points d'entrée dans le champ qui nous intéresse nous permettent déjà de relever les premiers indices concernant les principes et les pratiques de la coopération internationale. Cette dernière est comprise comme « des mesures collectives », « des pratiques sociales », visant à promouvoir la paix et la sécurité internationale. Les principes de justice, de droit, d'égalité et de respect viennent renforcer la visée fondamentale de la coopération internationale. Les moyens pour mener à bien ce projet de paix mondiale, quant à eux, sont déclinés soit selon ses domaines d'activités (économie, social, humanitaire, politique, éducatif, intellectuel,...), soit selon les actions à entreprendre, à savoir ajuster et régler les différends de dimension internationale qui pourraient rompre la paix, développer des relations amicales entre les nations, résoudre des problèmes internationaux en tenant compte des principes précités.

Dans ces quelques lignes, nous pouvons en outre entrevoir les acteurs de cette coopération. Bien que l'extrait des Nations unies présente les grandes lignes fondatrices de la solidarité internationale au niveau des grandes instances nationales, les verbes employés pour détailler la mise en œuvre révèlent des acteurs capables de prévenir des conflits, de les gérer, de développer des relations génératrices de respect, de droit et de justice. L'extrait du Haut Conseil de la coopération internationale se veut plus explicite en précisant les instances et les acteurs qu'il envisage pour accomplir ses objectifs. Il propose un système complémentaire composé d'instances étatiques d'une part et de la société civile d'autre part. Les diplomates (la diplomatie) représentent les instances étatiques, alors que ce sont tous les professionnels concernés et engagés dans les différentes organisations qui représentent les acteurs de la société civile (des ingénieurs, des architectes, des professionnels médicaux et para-médicaux, des juristes, etc.)

L'entrée en matière des instances suisses au sujet de la coopération internationale nous permet d'ouvrir la définition et d'en préciser les dimensions constitutives et opérationnelles.

En effet, c'est dans *La loi fédérale sur la coopération au développement et l'aide humanitaire internationale* que nous avons trouvé un ancrage de référence pour préciser encore ce qu'évoque la notion de coopération internationale.

Chapitre premier. Dispositions générales

Art. 1 Objet

La Confédération prend des mesures de coopération au développement et d'aide humanitaire internationales.

Art. 2 Principes

1 La coopération au développement et l'aide humanitaire internationales expriment la solidarité qui figure au nombre des principes régissant les relations de la Suisse avec la communauté internationale et répondent à la situation d'interdépendance qui existe entre les diverses parties du monde. Elles sont fondées sur le respect mutuel des droits et des intérêts des partenaires.

[...]

Art. 3 Modalités

1 Les mesures prises en vertu de la présente loi peuvent être réalisées par voie bilatérale ou multilatérale, ou, le cas échéant, de manière autonome.

2 Sur le plan bilatéral, elles sont réalisées directement par les gouvernements intéressés ou par l'intermédiaire d'organismes publics ou privés.

3 Sur le plan multilatéral, elles sont réalisées par l'intermédiaire d'institutions internationales.

4 Les mesures autonomes sont réalisées unilatéralement par la Confédération.

La Direction du Développement et de la Coopération (DDC)¹⁸, qui fait partie du Département fédéral des affaires étrangères (DFAE), ne propose pas non plus de définition à proprement parler de la coopération internationale. Dans la lignée de la loi précitée, elle se présente comme l'organe fédéral suisse en charge de la coopération internationale. Pour expliciter sa mission, elle décrit les trois domaines d'intervention qu'elle coordonne : la coopération au développement, la coopération avec l'Europe de l'Est et l'aide humanitaire de la Suisse.

Selon cette référence, la coopération internationale peut être définie comme la solidarité d'une nation¹⁹ avec la communauté internationale en réponse « à la situation d'interdépendance qui existe entre les diverses parties du monde ». La coopération au développement et l'aide humanitaire sont les expressions de cette coopération internationale.

3.1.2. Le regard historique

¹⁸ webographie

¹⁹ ici, la Suisse

Avant d'approfondir les deux grands champs d'activité de la coopération internationale, c'est-à-dire la coopération au développement et l'aide humanitaire, nous proposons au lecteur un détour historique afin d'inscrire ce contexte dans une perspective temporelle.

Ainsi, du point de vue historique, la première mesure formelle vers une démarche alliant les nations fut la *Déclaration interalliée*, qui naquit en 1941 durant la deuxième guerre mondiale avec la visée de promouvoir la paix et de maintenir la sécurité internationale. Cependant, l'institutionnalisation de la promotion de la paix connut différentes étapes qui débutèrent déjà en 1898 avec la première conférence de la paix de la Haye, suivie de la deuxième conférence en 1907 et la création d'un document intitulé *Convention de la Haye 1907 : Convention concernant les lois et coutumes de la guerre sur terre et son Annexe: Règlement concernant les lois et coutumes de la guerre sur terre*.²⁰ Ce document énonce clairement un accord entre différentes nations concernant la nécessité de « chercher les moyens de sauvegarder la paix et de prévenir les conflits armés entre les nations » et « de se préoccuper également du cas où l'appel aux armes serait amené par des événements que leur sollicitude n'aurait pu détourner ». La visée fondamentale de cette convention concerne « le désir de servir encore [...] les intérêts de l'humanité et les exigences toujours progressives de la civilisation. »

Mais c'est avec la Déclaration des Nations unies en 1942 et l'entrée en vigueur de la charte en 1945 que la *coopération internationale* est nommée comme le moyen de répondre au premier but des Nations Unies, « maintenir la paix et la sécurité internationales ».

Puis le début des années 1990 constitua un grand virage dans le champ de la coopération internationale. La fin de la Guerre froide engendra une augmentation des débats et des activités de promotion de la paix. Depuis, celle-ci vise à gérer les conflits au sein d'un même Etat, alors qu'auparavant elle tentait de résoudre les conflits entre les Etats. C'est en 1999 que fut publié le Rapport du secrétaire général de l'ONU²¹, intitulé *Agenda pour la paix*.

Ce document important posait le cadre de la gestion de conflits internationaux. On introduisit alors non seulement la nouvelle notion de promotion de la paix (*peace-building*), mais celle de consolidation de la paix après la guerre (*post-conflict peace-building*) passa également sur le devant de la scène. C'était une réaction au nouveau rôle de l'ONU et de la communauté internationale dans la reconstruction des sociétés frappées par la guerre. (Paffenholz, 2006, p. 25)

Le génocide rwandais en 1994 provoqua ensuite une amplification des discussions concernant la coopération internationale dans les pays en conflit. L'intérêt se concentra donc sur les moyens de

²⁰ webographie

²¹ Boutros Boutros-Ghali

prédire la violence et ainsi d'éviter les conflits. Ce problème fit l'objet d'un rapport du secrétaire général de l'ONU, intitulé *Prévention des conflits armés*.

Le 11 septembre 2001 provoqua également un renforcement des stratégies visant la sécurité mondiale :

Dans le contexte de renforcement de la sécurité qui a suivi le 11 septembre 2001, la construction de l'Etat s'est imposée comme la politique la plus indiquée pour stabiliser le système étatique international et répondre aux besoins sous-jacents de développement des pays faibles et fragiles. C'est pourquoi, alors que les projets internationaux des années 1990 se concentraient sur les stratégies intégrées susceptibles de répondre aux défis de la sécurité et du développement des pays déchirés par un conflit ou menacés de conflit ou sortant d'un conflit, à la suite du 11 septembre 2001 l'articulation sécurité-développement s'est progressivement transformée en stratégie intégrée de réduction de l'insécurité mondiale par le biais du développement des Etats dits faibles ou fragiles. (Tschirgi, 2006, p. 51)

Les différents auteurs consultés relèvent tous une complexification du contexte international depuis la fin de la guerre froide. En effet, les recherches démontrent une multiplicité croissante des acteurs de la coopération internationale (gouvernementaux, multilatéraux et ONG), un environnement instable et incertain qui engendre un climat et une réalité précaire en matière de sécurité, une présence accrue des médias sur la scène internationale.

3.1.3. Le grand projet de coopération internationale

A l'aube du nouveau millénaire, les Nations unies ont réuni 189 chefs d'état et de gouvernement lors du Sommet du Millénaire afin de déterminer un agenda international de lutte contre la pauvreté. La *Déclaration du Millénaire* a été adoptée, en septembre 2000, par les représentants des états et des gouvernements, qui se sont donc engagés « à mettre en place *un partenariat mondial pour réduire la pauvreté*, améliorer la santé et promouvoir la paix, les droits humains, l'égalité entre les hommes et les femmes et la durabilité écologique » (IUED, 2006, p,16)²². La communauté internationale s'est fixé huit objectifs, les objectifs du Millénaire (OMD), à atteindre jusqu'en 2015, pour réaliser ce projet. Ils se déploient dans trois domaines, le développement, la sécurité et les droits de l'homme²³ :

1. réduire l'extrême pauvreté et la faim
2. assurer l'éducation primaire pour tous

²² *Annuaire suisse de politique de développement : faits et statistiques.*

²³ Webographie

3. promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomie des femmes
4. réduire la mortalité des enfants de moins de cinq ans
5. améliorer la santé maternelle
6. combattre le VIH/sida, le paludisme et d'autres maladies
7. assurer un environnement durable
8. mettre en place un partenariat mondial pour le développement

Chaque objectif a été décliné en indicateurs qui permettent de déterminer les modes de réalisation, de les quantifier et donc d'évaluer l'avancement de leur réalisation.

Un premier bilan intermédiaire a déjà eu lieu en septembre 2005, lors du sommet du Millénaire +5, à l'Assemblée générale des Nations Unies. Un groupe d'experts de l'ONU a rendu un rapport d'évaluation de l'avancement du projet. Celui-ci témoigne que ces objectifs ne pourront pas être atteints en 2015, si des mesures financières (renégociation de la dette, 0,54% du revenu national brut des pays d'aide au développement) et des mesures variées et concrètes ne sont pas mises en application (aide humanitaire, actions sur les échanges commerciaux, engagement politique pour le développement durable, suppression des frais de scolarité pour les enfants, etc.)

La coopération internationale a été envisagée et définie, plus haut, comme une mesure collective, une pratique sociale, ou encore comme la solidarité d'une nation avec la communauté internationale, en réponse à la situation d'interdépendance qui existe entre les diverses parties du monde. Les objectifs du Millénaire forcent ensuite à poser les questions de la mise en œuvre de ces intentions nationales et internationales. Voyons à présent quels sont les champs d'action de cette coopération internationale ; tentons de cerner plus précisément les contextes d'intervention et les principes sur lesquels se fondent les organisations concernées.

3.1.4. La coopération au développement

La « coopération au développement » s'inscrit dans le champ plus large de la coopération internationale. Les objectifs et les actions des organisations internationales, comme l'Organisation des Nations Unies (ONU), la Banque Mondiale ou l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) s'inscrivent dans une politique moderne de développement.

Par « développement », on entend le processus complet de transformation sociale vers une société citoyenne d'individus égaux et libres, conscients du rôle constitutif de la *res publica* et de l'importance de

l'ordre public pour les libertés individuelles, et qui se sentent donc responsables de manière engagée. (Ulrich et Wettstein, 2005, p. 49)

La coopération au développement soutient les efforts des pays en développement en vue d'améliorer les conditions de vie de leurs populations. Elle doit contribuer à mettre ces pays en mesure d'assurer leur développement par leurs propres forces. Elle tend, à long terme, vers un meilleur équilibre au sein de la communauté internationale.²⁴

Cette politique de développement s'est construite au fur et à mesure de conférences internationales dans lesquelles les grandes organisations ont tenté de formaliser les principes et les modalités d'actions en vue de définir théoriquement et pratiquement les concepts de *coopération* et de *développement*. Ainsi, quelques dates s'imposent et jalonnent la construction des principes sous-jacents à ce champ d'action :

La «doctrine de Truman», en 1949, proposait une vision du développement comme « un processus de modernisation devant assurer la transformation de sociétés traditionnelles en sociétés modernes. » (Lapeyre, 2005, p.23) Dans cette perspective de développement, l'Etat tient le rôle central. C'est dans les années 1980 que ce rôle dominant du secteur public dans les politiques de développement laisse place au secteur privé ; cette bascule politique pris le nom de « consensus Washington ».

C'est ensuite dans la fin des années 1980 qu'une recherche d'articulation entre le secteur public et le secteur privé dans la coopération au développement conduisit à considérer de nouvelles formes de partenariat et de complémentarités.

La convention de Lomé IV (1989) propose d'élargir le nombre des acteurs de la coopération. Cette convention représente un tournant important dans les principes et pratiques de la coopération internationale. Auparavant, l'entraide nord-sud s'imposait aux pays en voie de développement sans consensus entre les parties. L'idée innovante consistait à considérer les bénéficiaires des programmes de développement comme des partenaires à part entière dans l'élaboration et la gestion des actions menées. Ainsi, « la responsabilité de la définition des besoins et de la formulation et de la mise en œuvre du projet était transférée aux acteurs locaux. Ceux-ci n'apparaissaient plus comme de simples bénéficiaires ou exécutants de projets définis au-dessus d'eux mais comme des promoteurs de l'amélioration de leurs conditions de vie et de travail. » (ibidem, p.33)

Cette convention introduit le principe de *participation*, et comme l'énonce Lapeyre,

²⁴ Loi fédérale suisse du 19 mars 1976 sur la coopération au développement et l'aide humanitaire internationales (RS 974.0), chapitre 2, article 5:

la mise en place de mécanismes participatifs lors du processus de formulation de la stratégie de développement doit permettre de construire un consensus autour de la stratégie élaborée et, de cette manière, stimuler un processus d'appropriation des réformes par les populations afin d'accroître leurs chances de succès et réduire les risques d'instabilité sociale et politique. » (ibidem, p.27)

Parmi les quatre grands principes de la coopération au développement²⁵, le premier, évoqué ci-dessus, engendre le second, le principe de *partenariat*.

Par partenariat, on entend communément des relations de collaboration voulues [*voluntary*] entre diverses parties, Etats et autres acteurs, dans le cadre desquelles tous les participants acceptent de travailler ensemble à la réalisation d'un même but ou de s'engager dans une tâche bien précise en partageant les risques, les responsabilités, les ressources, les compétences et les avantages. (Richter, 2005, p. 197)

En effet, en reconnaissant l'importance de la participation, les organisations internationales ont ouvert une compréhension plus fine des mécanismes inhérents aux changements dans les populations bénéficiaires. Selon la World Bank, citée par Lapeyre (op.cit.), « toute tentative d'imposer un changement de l'extérieur court des risques élevés d'engendrer des résistances à l'intérieur et de créer des barrières aux changements au lieu de les faciliter. » (p.27)

Les deux premiers principes explicités par Lapeyre induisent une logique conceptuelle avec les deux suivants. En effet, les notions d'*appropriation* et d'*empowerment* semblent s'imbriquer dans la logique de *participation* et de *partenariat*. L'appropriation d'une idée, d'un programme, d'un projet est évidemment facilitée, voire naturelle, lorsque les acteurs sont actifs dans le processus de décision, d'élaboration et d'action. De même, un dispositif participatif, qui est fondé sur un partenariat véritable, reconnaît les ressources, les compétences de toutes les parties prenantes, favorisant ainsi l'auto-expression et l'autodétermination de la collectivité (*empowerment*). Ce dernier principe est repris par de nombreux auteurs avec quelques nuances dans leurs acceptions : il est question de « l'habilitation de groupes sociaux défavorisés » (Krell, 2006, p.161), dont l'objectif final « [...] est une société libre d'exclusion, de marginalisation, de discrimination et de violence » (ibidem, p.169). Selon Pfaffenholz (2006) il s'agit de l'attitude selon laquelle « [...] c'est aux acteurs nationaux d'assumer le rôle principal [...] le rôle des acteurs externes devant se limiter à soutenir les acteurs nationaux » (p.41). D'autres auteurs exposent ce principe comme appartenant à des cadres stratégiques, appelé *national ownership* par Tschirgi (op.cit. p.67)) ou simplement *ownership* selon Tschumi Canosa et Pfaffenholz (2006). Ces derniers affirment clairement ce principe comme étant essentiel :

²⁵ La participation, les partenariats publics-privé, l'appropriation et l'*empowerment*

En fin de compte, un principe doit rester évident : la paix et la sécurité peuvent certes être promues de l'extérieur, par des moyens diplomatiques, militaires ou de la politique de développement, mais la propriété (*ownership*) doit en rester aux acteurs locaux. (p.16)

La DDC²⁶ propose, dans ses documents de références, une définition large de l'empowerment, qui nous semble recouper toutes les dimensions conceptuelles présentées jusqu'ici:

Il s'agit d'un processus d'émancipation, au cours duquel les capacités des groupes défavorisés sont renforcées de manière à ce que ceux-ci soient en mesure d'exercer leurs droits, d'accéder aux ressources et de prendre une part active au processus social de conception et de décision.²⁷

Selon le dictionnaire, le verbe anglais "to empower" signifie donner le pouvoir, l'autorité, ou encore habilitier. Dans le cadre de la coopération au développement, l'empowerment consiste à élargir les possibilités dont disposent les personnes défavorisées pour agir sur leurs conditions de vie. [...] L'expérience a montré que si les individus ou les groupes défavorisés n'ont pas cette capacité d'agir, aucune tentative visant à améliorer leur situation matérielle n'aura de résultats durables. Cependant, tous les spécialistes n'ont pas la même perception de l'empowerment: certains n'y voient que des aspects économiques; pour d'autres, il est d'ordre purement technique; un troisième groupe le considère exclusivement sous l'angle social et politique.²⁸

La coopération au développement a pour but de contribuer au développement économique et social d'un pays ou d'une région. Pour cela, les organisations qui s'engagent dans des projets de cette nature développent différentes approches, telles que *Do no harm*, *Aid for Peace*, avec comme références des politiques de développement sous-tendues par les valeurs et principes de la coopération internationale (principes présentés ci-dessus). Les moyens d'aide au développement que nous avons pu recenser concernent :

- des contributions techniques (connaissances et/ou expériences),
- des contributions financières (investissements dans des infrastructures économiques, sociales et nationales, encouragement des investissements du secteur privé dans les projets nationaux),
- des mesures de politique commerciale qui permettent aux pays en développement de contribuer au commerce mondial de manière à favoriser leur propre développement.

En ce qui concerne les principes ou valeurs phares de ce champ, nous retenons celui d'*empowerment*, car il nous semble regrouper les attitudes recommandées par les grandes instances de la coopération internationale. En effet, l'habilitation, l'autorité, le pouvoir

²⁶ Direction du Développement et de la Coopération, du Département des Affaires Etrangère de la Suisse

²⁷ webographie

²⁸ webographie

décisionnel, la capacité d'agir, le travail en partenariat entre différents acteurs selon les compétences et selon les ressources de chacun sont autant d'intentions et d'attitudes valorisées dans le milieu littéraire et politique en matière de solidarité internationale.

3.1.5. L'aide humanitaire

Un autre champ d'action de la coopération internationale est constitué par l'aide humanitaire qui est généralement définie comme une forme de solidarité à l'égard des populations dont les besoins sont de nature et d'origine diverses (reconstruction après des catastrophes naturelles ou liées à des conflits armés, santé, éducation, etc.)

L'action humanitaire se conçoit généralement comme une réponse aux besoins des individus et des communautés victimes de catastrophes naturelles de différentes sortes, tremblements de terre, typhons, ou de celles causées par l'homme, comme les guerres et la répression politique. Certaines catastrophes, évidemment, sont une convergence de catastrophes naturelles et anthropiques.

[...]

L'action humanitaire peut également se concevoir dans un sens plus large, comme l'effort pour parvenir à un monde plus humain, un monde dans lequel les richesses sont réparties plus équitablement entre les nations et entre les différentes classes au sein des nations. De ce point de vue, l'action humanitaire cherche à créer un monde dans lequel le respect de la dignité humaine et les droits fondamentaux de l'individu constituent la pierre angulaire de la société. (O'Hare, J.A, 2005, p.133)

Cherchant différentes sources de données pour définir l'aide humanitaire, nous avons réuni des documents d'origines diverses :

- Loi fédérale suisse du 19 mars 1976 sur la coopération au développement et l'aide humanitaire internationales (RS 974.0), chapitre 3, article 7:

L'aide humanitaire a pour but de contribuer, par des mesures de prévention et de secours, à la sauvegarde de la vie humaine lorsqu'elle est menacée ainsi qu'au soulagement des souffrances; elle est notamment destinée aux populations victimes d'une catastrophe naturelle ou d'un conflit armé.

- Projet d'arrêté fédéral concernant la continuation de l'aide humanitaire internationale de la Confédération (2006), au nom du Conseil fédéral suisse : le président de la Confédération, Moritz Leuenberger, la chancelière de la Confédération, Annemarie Huber-Hotz :

Selon la «Stratégie 2010 de l'aide humanitaire de la Confédération», le premier objectif de cette dernière consiste à réduire durablement les risques naturels et technologiques qui mettent en danger l'existence et la vie des populations. Son deuxième objectif consiste à sauvegarder la vie humaine lorsqu'elle est menacée et à

répondre aux besoins fondamentaux des victimes. Son troisième objectif est de faciliter la reconstruction et les premiers pas en direction d'un avenir durable. Elle vise enfin, quatrième objectif, à protéger les victimes et à les défendre, elles-mêmes et leurs droits. Ce faisant, elle donne la priorité aux femmes, aux enfants et aux personnes les plus vulnérables, dont les réfugiés et les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays. (p.14)

Ces premières entrées en matière concernant l'aide humanitaire s'alignent avec les données recueillies auprès des Nations unies.

- Deux niveaux d'action plantent le décor, la prévention et l'intervention d'urgence :

La prévention des catastrophes naturelles concerne la réduction de la vulnérabilité des populations aux catastrophes, dues ou non à l'activité humaine. La prévention des conflits « fait appel à la diplomatie préventive, au désarmement préventif et à la promotion des droits de l'homme. Les stratégies de prévention à long terme visent à remédier globalement aux causes profondes des conflits. »²⁹

L'intervention d'urgence, quant à elle, s'affaire à acheminer les secours aux populations dans le besoin, aux moyens d'assistance logistique, humaine et financière, dans les plus brefs délais.

- Les actions d'urgences sont menées avec le souci de relayer les programmes avec les acteurs de la coopération au développement. L'articulation urgence-développement est souvent préconisée dans les documents consultés, avec le bémol lié à la réalité du terrain qui ne parvient pas toujours à effectuer les transitions nécessaires. La complexité des situations, la multitude d'acteurs présents dans les situations, les contours flous des contextes de crise³⁰, la dangerosité des environnements sont autant d'indices de la difficulté que rencontrent les acteurs humanitaires pour déterminer la fin d'une intervention d'urgence.

Souhaitant que les opérations de secours frayent la voie vers le développement, le PNUD³¹ et les organismes humanitaires s'attachent ensemble à intégrer une démarche axée sur le développement à long terme dans les opérations de secours. Le PNUD appuie des programmes encourageant la démobilisation des anciens combattants, une action globale en faveur du déminage, le rapatriement et la réinsertion des réfugiés et des personnes déplacées et le rétablissement d'institutions démocratiques.³²

²⁹ webographie

³⁰ c'est-à-dire la difficulté à déterminer la fin de l'urgence et le début de la reconstruction d'un pays sinistré, et à affirmer la fin d'un conflit armé ...

³¹ Programme des Nations Unies pour le Développement

³² webographie

- L'ancrage des programmes humanitaires dans un cadre juridique se réfère au Droit international humanitaire (DIH), aux Droits de l'homme, aux Droits des enfants, aux Droits de la femme, aux Droits du migrant, etc. Les organisations humanitaires non seulement explicitent leur affiliation aux traités internationaux (ci-dessus), mais elles intègrent dans leurs objectifs une dimension de plaidoirie, « advocacy »³³, qui consiste en des prises de parole publique pour dénoncer des injustices, des infractions aux traités internationaux.
- Une diversité vertigineuse d'entités morales anime la scène internationale :
 - des instances onusiennes, telles que le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), le Haut Commissariat aux droits de l'homme, le Haut Commissariat des Réfugiés, etc.
 - les grandes organisations intergouvernementales humanitaires, telles que le Comité international de la Croix-Rouge, l'Organisation internationale pour les migrations, etc.
 - les Organisations Non Gouvernementales (ONG) et les Organisations Non Gouvernementales Internationales (ONGI)
 - les instances gouvernementales (nationales, régionales, communales, etc.)
 - les entreprises privées ...
- Pour mener à bien les programmes d'aide humanitaire, ces institutions emploient des personnes physiques. Ces organisations dont les objectifs généraux et spécifiques peuvent varier d'une structure à une autre fonctionnent selon leur propre logique interne, malgré un ancrage commun dans le champ de la coopération internationale. Différents acteurs travaillent au siège, d'autres sur le terrain : administrateurs, managers, comptables, personnel sanitaire, logisticiens, etc.

Les valeurs et les principes du champ spécifique de l'aide humanitaire trouvent un espace d'expression dans la littérature alors que la coopération au développement les décrit de manière différente. En effet, il existe une multitude de récits autobiographiques ou d'analyses de la pratique racontés par des professionnels de l'humanitaire. On peut dès lors repérer deux approches pour investiguer le domaine des valeurs et des principes : celle qui est médiatisée dans les documents officiels des organisations et des grandes instances de l'humanitaire (ONU) et celle qui témoigne des valeurs et principes des acteurs eux-mêmes.

La première source d'information, les recommandations et les préconisations des structures supranationales³⁴ et nationales³⁵, reprennent les principes que nous avons présentés plus haut

³³ Le terme anglophone est le plus souvent utilisé dans la littérature

³⁴ ONU, Banque mondiale,...

dans le cadre de la coopération internationale et de la coopération au développement. Il y a une cohérence du point de vue de la politique internationale en matière de principes d'action. Rappelons les concepts de partenariat, de participation, d'appropriation et d'empowerment.

Soucieux de tirer le meilleur parti des moyens mobilisés, le PNUD a adopté une démarche où les bénéficiaires occupent une place centrale, puisque chaque projet est exécuté en concertation avec les autorités locales et nationales. Cette démarche a permis de venir en aide dans l'urgence mais de manière durable à des centaines de milliers de victimes de la guerre ou de conflits civils.³⁶

Les activités de la DDC donnent de l'assurance aux pauvres et aux plus pauvres d'entre eux en renforçant la conscience qu'ils ont de leur valeur et de leur identité, leur confiance en eux-mêmes, et leurs capacités d'analyse et de résolution propres des problèmes. [...] L'empowerment est nécessaire chaque fois que des inégalités dans la répartition du savoir, du pouvoir et des ressources empêchent des personnes, des groupes de personnes, des couches sociales ou des pays entiers d'améliorer leur qualité de vie de manière autonome, indépendante et ciblée.³⁷

Les ONG s'affirment de plus en plus sensibles au risque de déposséder les populations qu'elles assistent, et tentent, dans la mesure du possible, de favoriser l'emploi de personnels locaux.(Dauvin et Siméant, 2002, p.107)

La seconde source d'information, les acteurs humanitaires, explicitent leurs principes d'action en se référant à leurs motivations. L'ouvrage de Dauvin, P. et Siméant, J. (ibidem) tente de transcender les discours individuels pour accéder aux représentations collectives :

On peut repérer, indépendamment de la forme prise par le récit, des thèmes récurrents, ou la référence à des univers qui proposent des valeurs et des codes qui appellent à l'humanitaire ou le rappellent. Ces valeurs et ces codes qui encouragent à partir (et parfois à rester) sont particulièrement présents dans les lettres d'expatriés [...] Ces lettres jouent sur le registre attendu de la défense de la cause tout en mobilisant des arguments qui relèvent de l'estime de soi. (p.139)

Cependant, ces valeurs relèvent plus généralement des motivations individuelles à oeuvrer dans le champ de l'humanitaire. Il s'agit donc plus de logiques psychologiques, individuelles ou collectives d'ailleurs, que de principes d'action de référence à proprement parler. Nous écartons donc volontairement cette dimension particulière des valeurs mobilisées par les acteurs, pour leur laisser une place ultérieurement dans l'étude. En effet, à ce stade de notre incursion théorique, il nous semble plus pertinent de nous concentrer sur le contexte global et politique de

³⁵ Départements des affaires étrangères des pays, par exemple la DDC pour la Suisse ou Le Haut Conseil de la coopération internationale pour la France

³⁶ webographie

³⁷ webographie

la coopération internationale, en reléguant la compréhension des acteurs eux-mêmes lors des études de cas.

3.1.6. Les acteurs de la coopération internationale

Cette partie propose de dresser une photographie des différents intervenants sur la scène de la coopération internationale. Comme nous l'avons évoqué plus haut, il ne s'agit pas de dessiner le profil des acteurs, mais plutôt d'identifier les différentes entités qui contribuent à la réalisation de la solidarité internationale.

Nous procéderons à une revue rapide des personnes morales qui interviennent dans le champ de la coopération internationale, du macro au micro, en développant un peu plus ce qui concerne les ONG puisqu'elles informent directement les trois organisations que nous avons choisies pour notre étude.

3.1.6.1. Les Organisations internationales (OI):

Elles sont constituées de personnes morales dont le but est de coordonner des actions impliquant plusieurs pays. Elles se distinguent selon deux types : les organisations intergouvernementales (OIG) et les organisations non-gouvernementales (ONG) ; les premières sont sujettes au droit international public (DIP), alors que les secondes sont des associations de droit privé.

Exemples d'OIG :

- l'Organisation des Nations Unies (ONU)
- l'Organisation mondiale de la santé (OMS)
- l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE)
- l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)

3.1.6.2. Les ONG et les ONGI :

Les auteurs consultés s'accordent sur le fait qu'il n'existe pas de définition précise de ce que signifie une organisation non gouvernementale. Il est généralement admis qu'elle comprend l'ensemble des acteurs non gouvernementaux, communément regroupé sous la bannière de la « société civile », excluant par définition les acteurs de l'Etat et le secteur privé (entreprises, industries,...)

Cette catégorie comprend les organisations de masse représentant les intérêts de groupes particuliers (organisations de femmes, de jeunes, de paysans, de peuples autochtones), les organisations corporatives représentant leurs mandants par la profession qu'ils exercent (syndicats et fédérations internationales les regroupant, associations d'employés de secteur), les organisations religieuses, les universités, les ONG de bienfaisance et les mouvements sociaux (mouvements des paysans sans terre, mouvement altermondialiste, mouvement féministe). (Perroulaz, 2004, p.10)

Pour notre étude, cette définition reste trop large et nous choisissons de retenir les cinq caractéristiques de Ryfman (2004), cité par Perroulaz (ibidem, p.10) qui nous semblent explicites en ce qui concerne une compréhension de l'entité « ONG » dans le domaine de la coopération internationale.

1. La notion d'association (soit le regroupement de personnes privées) avec un projet non lucratif au bénéfice d'autrui.
2. La forme juridique à but non lucratif, selon les droits nationaux.
3. Le fait d'être un espace autonome face à l'Etat ou des puissances privées. L'Etat ne doit pas être à l'origine de la création de l'ONG même si celle-ci peut avoir des liens avec l'Etat. La même autonomie doit exister face à l'économie privée, l'Eglise, des sectes ou des groupes criminels.
4. La référence à des valeurs impliquant, en même temps qu'un engagement librement consenti, la volonté affichée d'inscrire l'action associative dans une dimension citoyenne insérée dans un cadre démocratique ». L'ONG devient ainsi un segment de ce que l'on appelle la « société civile ».
5. Le caractère transnational de l'action : une action qui est menée dans un autre pays (que le pays d'origine) où elle cherche à défendre les droits humains ou à intervenir pour la protection de l'environnement et le développement durable.

Les organisations non gouvernementales internationales (ONGI) sont définies par Marguerat (2004) « [...] comme une association/fondation ayant un statut consultatif ou d'observateur auprès des instances de l'ONU ou étant mentionnées par ces mêmes agences sur leurs listes d'ONGI avec lesquelles elles entretiennent des relations, et étant actives dans au moins deux pays. » (p.34)

3.1.6.3. Les organisations gouvernementales :

Les organisations gouvernementales possèdent une structure, un département, un ministre, en charge des affaires étrangères. C'est dans ce cadre que l'Etat participe à des programmes d'aide ou de coopération bilatérale ou multilatérale.

Comme l'explique la DDC³⁸, « l'aide bilatérale, c'est la coopération traditionnelle au développement au niveau des projets et des programmes, l'aide aux pays partenaires, sur place également. L'aide multilatérale, c'est l'engagement de la Suisse dans des institutions telles que l'ONU, la Banque mondiale. » (p.3)

L'exemple de la Suisse : la Direction du développement et de la coopération (DDC) fait partie du Département fédéral des affaires étrangères (DFAE), et elle est l'organe fédéral en charge de la coopération internationale.

- La coopération internationale est définie dans les textes officiels comme la solidarité entre les nations pour maintenir la paix et prévenir les conflits. Elle mobilise différents types d'instances : étatiques ou de la société civile.
La mise en œuvre concrète est assurée par des acteurs (diplomates, professionnels de la santé, ingénieurs, techniciens, etc.) qui couvrent les domaines économique, social, juridique, médical, etc.
- Le contexte international se complexifie à la fin de la Guerre froide et après les événements du 11 septembre 2001 :
 - Multiplicité des acteurs (gouvernementaux, multilatéraux, ONG)
 - Instabilité et insécurité de l'environnement
 - Présence accrue des médias sur la scène internationale
- Les *Objectifs du Millénaire* constituent une référence internationale pour les acteurs de la solidarité internationale.
- La coopération au développement est définie comme le processus de soutien international aux pays en développement en vue d'améliorer les conditions de vie de leurs populations
Les principes directeurs sont *la participation, le partenariat, l'appropriation et l'empowerment*.
- L'action humanitaire est une réponse aux besoins d'individus ou de communautés, victimes de catastrophes naturelles ou anthropiques, en vue de créer un monde basé sur le respect de la dignité humaine et des droits fondamentaux.
Les principes formels se réfèrent aux textes officiels promulgués par les grandes instances de la communauté internationale (voir : coopération au développement).
Les valeurs véhiculées concernent les motivations individuelles et psychologiques des acteurs eux-mêmes.
- Les instances oeuvrant pour la coopération internationale sont :
 - Les organisations intergouvernementales (OIG)
 - Les organisations non-gouvernementales (ONG)
 - Les organisations gouvernementales

Synthèse : Chapitre 3.1. La coopération internationale

³⁸ webographie

3.2. Les théories de la sociologie des organisations

Le contexte externe abordé, une incursion théorique permettra au lecteur de comprendre le contexte interne des organisations étudiées : la sociologie des organisations. Appréhender les organisations dans leur fonctionnement et dans leur structure permettra dans les étapes ultérieures de la recherche d'en cerner les contours et la dynamique. Cette lecture éclairée des sujets d'étude nous semble indispensable pour placer la formation dans son environnement, et dans les enjeux qui la bousculent.

Afin de structurer cette partie, nous procéderons d'abord à la présentation des premiers mouvements scientifiques qui ont développé les théories de l'organisation. Puis nous approfondirons les approches pertinentes pour notre recherche, c'est-à-dire celles qui abordent la structure des organisations, leur conception et fonctionnement, ainsi que les liens entre l'organisation et son environnement.

3.2.1. Les premières approches scientifiques

Les théories concernant les organisations sont apparues au début du vingtième siècle entre 1900 et 1930, après la seconde révolution industrielle. Une première vague de chercheurs et de théoriciens a constitué *l'école classique de l'organisation*. Cette approche peut se définir « comme la volonté de mettre de l'ordre dans les organisations par l'établissement de règles strictes. L'organisation étant conçue comme un mécanisme destiné à produire des biens ou des services dans lequel chaque individu est un rouage » (Plane, 2003, p. 26). Taylor, Ford, Fayol et Weber ont élaboré leurs théories selon une logique de rationalisation de la production, dans le but d'une augmentation de la productivité.

En réponse à *l'école classique de l'organisation* s'est déployée une pensée orientée vers l'homme au travail, en considérant les dimensions psychologiques, sociales et relationnelles de l'activité humaine. Dès les années 30, l'attention des scientifiques s'est portée sur les aspects affectifs et motivationnels des travailleurs, augurant ainsi un virage quant au regard porté sur les situations de travail. *Le mouvement des relations humaines* établissait l'importance du facteur humain. Mayo fut le premier à constater l'influence des relations humaines positives sur la productivité (augmentation). A sa suite, d'autres chercheurs ont orienté leurs études sur la dimension sociale des organisations : Lewin, Lickert, Maslow, Argyris sont autant d'auteurs qui ont contribué à valoriser le système humain pour accroître la productivité d'une organisation. Ce dernier insiste sur l'idée selon laquelle une organisation efficace doit non seulement atteindre ses

objectifs en ayant la capacité de régler efficacement ses problèmes, mais elle doit également pouvoir s'adapter à son environnement. Cependant, l'essentiel des apports d'Argyris est centré sur l'établissement d'un bon climat social au sein de l'entreprise comme facteur primordial à la productivité.

La base de l'efficacité, c'est l'énergie humaine, donc, pour obtenir l'efficacité, l'organisation doit contribuer au succès psychologique de ses membres. Pour cela, il faut :

- que les tâches permettent aux salariés de développer l'efficacité personnelle ;
- que les salariés s'accordent de la valeur (sentiment d'estime) et aspirent à une volonté croissante de compétence. (I. Foglierini-Carneiro, 1992, p.25)

A partir de ces deux premières approches pour une analyse des organisations, différents scientifiques ont contribué, par leurs recherches, à développer des connaissances en la matière. Voyons à présent une sélection d'auteurs qui abordent les questions qui nous intéressent dans la présente étude : Henry Mintzberg nous guidera en ce qui concerne notre compréhension de la structure des organisations et il ouvrira la partie suivante consacrée à l'environnement organisationnel et aux théories de la contingence. Ainsi, à sa suite, M.-Jo. Hatch, I. Foglierini-Carneiro, T. Burns et G. Stalker, P. Lawrence et J. Lorsche, nous approfondirons notre compréhension concernant les interactions des organisations avec leurs environnements.

3.2.2. La structure d'une organisation

Les travaux d'Henry Mintzberg constituent une référence reconnue en ce qui concerne la structure des organisations. En effet, il propose une modélisation du fonctionnement organisationnel qui l'a conduit à identifier les configurations organisationnelles. Nous proposons de présenter cette partie consacrée à la compréhension des structures organisationnelles de manière détaillée, car elle nous permet de préciser les notions incontournables du fonctionnement des organisations, telles que la spécialisation du travail, la formalisation des tâches, les notions de centralisation ou décentralisation du pouvoir au sein d'une organisation, les facteurs de contingence.

Dans son ouvrage intitulé *Structure et dynamique des organisations*, Henry Mintzberg (1982) affirme que, pour comprendre la structure d'une organisation, il est nécessaire d'en appréhender le fonctionnement et la dynamique. Il définit donc la structure d'une organisation comme « la somme totale des moyens employés pour diviser le travail entre tâches distinctes et pour ensuite assurer la coordination nécessaire entre ces tâches » (p.18). Cette nouvelle définition de

l'organisation du travail est déterminée, par certains paramètres de conception d'une part, et par des facteurs de contingence d'autre part.

Dans le cas d'une structure d'organisation, concevoir c'est peser sur les leviers qui influencent la division du travail et les mécanismes de coordination, affectant ainsi le fonctionnement de l'organisation, les flux de matériaux, d'autorité, d'information et de processus de décision qui la parcourt. (ibidem. p.84)

La conception des postes de travail est traversée par trois paramètres : la spécialisation du travail, la formalisation du comportement des opérateurs qui l'accomplissent, ainsi que la formation et la socialisation requises.

- La spécialisation du travail se comprend selon sa « largeur », la spécialisation horizontale, c'est-à-dire le nombre de tâches à accomplir, et selon sa profondeur, la spécialisation verticale, autrement dit selon le contrôle qui s'exerce sur le travail.

Lorsqu'une organisation augmente la première dimension, elle accroît la répétitivité du travail et à l'inverse, elle élargit le travail lorsqu'elle le dé-spécialise. « Dans l'élargissement horizontal, l'ouvrier a des tâches d'exécution diverses liées à la production des biens ou des services » (ibidem, p.93). Dans ce cas, soit les tâches sont plus variées, soit l'ouvrier alterne son poste avec des collègues, ce qui induit une variation du travail exécuté.

« Dans l'élargissement vertical, ou *enrichissement du travail*, l'ouvrier est sur un poste comportant non seulement plus de tâches mais où il acquiert également plus de contrôle sur son travail » (ibidem, p.93).

- La formalisation du comportement est le paramètre de conception des postes qui limite la marge de manoeuvre des opérateurs, en ayant recours à la standardisation du travail. Contrôler et prédire les comportements permet de coordonner les activités.

- La formation et la socialisation constituent les moyens que peut employer une organisation pour déterminer à l'avance les connaissances, les aptitudes et les normes des personnes souhaitées à un poste donné.

[...] l'organisation peut soit établir des procédures de recrutement et de sélection lui permettant de choisir parmi les candidats celui qu'elle recrute en fonction de ses critères, soit créer des programmes dont le but est d'amener les personnes qu'elle a recrutées à satisfaire à ces exigences du poste. (...) On appellera formation les processus par lesquels sont enseignées les connaissances et les aptitudes liées au travail, et socialisation le processus par lequel sont acquises les normes de l'organisation. (ibidem, p. 109)

Vient ensuite la conception de la superstructure. Il faut retenir qu'il s'agit, à ce stade de la conception d'une organisation, de regrouper les postes de travail en unités. Cette démarche constitue la base de la hiérarchie. L'organigramme symbolise et restitue donc une image de

l'autorité formelle. La conception des unités est ordonnée par le sommet stratégique lorsque les finalités, buts et objectifs de l'organisation changent. Les changements techniques qui s'opèrent dans le centre opérationnel, quant à eux, engendrent une reconstruction de la structure par le bas.

De plus, il nous semble pertinent de synthétiser les apports de Mintzberg en ce qui concerne la conception du système de prise de décision, les facteurs de contingence et les configurations structurelles.

Le premier thème nous permettra d'analyser les données relatives à la manière dont les organisations étudiées gèrent la distribution du pouvoir. Le deuxième aiguillera notre réflexion quant à l'influence de la taille et de l'âge sur le fonctionnement, et il nous poussera à faire des liens entre le contexte externe des organisations et leur fonctionnement interne en considérant leur environnement ; les configurations structurelles nous seront utiles pour synthétiser les informations réunies et pour catégoriser les organisations choisies.

La conception du système de prise de décision dans une organisation offre les moyens d'étudier comment le pouvoir sur les décisions est réparti entre les différents acteurs de l'organisation. « La structure est centralisée quand tous les pouvoirs de décision se situent à un seul point dans l'organisation [...] ; nous dirons que la structure est décentralisée lorsque le pouvoir est dispersé entre de nombreuses personnes » (ibidem, p. 173).

Plusieurs raisons incitent une organisation à centraliser ou décentraliser sa structure. La centralisation permet une coordination des décisions auprès d'un nombre restreint de personnes, voire d'une seule, cependant il apparaît rapidement que des limites au contrôle décisionnel unique s'imposent. L'organisation se tourne alors vers la possibilité de décentraliser, a fortiori, si elle doit traiter de situations complexes, si elle doit pouvoir répondre rapidement aux conditions locales et si elle veut motiver et garder les acteurs créatifs et intelligents. Il existe alors deux types de décentralisation : la décentralisation verticale qui consiste à disperser le pouvoir formel vers le bas de la ligne hiérarchique et la décentralisation horizontale qui « est le passage du contrôle des processus de décisions à des personnes situées en dehors de la ligne hiérarchique » (ibidem, p.178). Il existe quatre formes de décentralisation horizontale :

- L'encadrement au pouvoir : prend place lorsque le pouvoir revient à un seul individu, en raison de la fonction qu'il occupe.
- Les analystes au pouvoir : un nombre réduit d'analystes de la technostructure détient le pouvoir lorsque les systèmes de standardisation sont utilisés pour coordonner les activités. Ils ont également une influence sur les décisions que prennent d'autres acteurs.

- Les experts au pouvoir : lorsque l'organisation dépend d'un savoir spécialisé, elle remet le pouvoir à ceux qui détiennent ce savoir. Les experts peuvent se situer dans n'importe quelle partie de l'organisation.
- Le pouvoir pour tous : lorsque les opérateurs contrôlent la plupart des décisions ; l'auteur parle d'organisation démocratique.

Mintzberg aborde la question de la taille et de l'âge des organisations par une revue de la littérature en la matière et il concentre les données recueillies sous la forme d'hypothèses qui ont été vérifiées. Nous les reprenons telles quelles car elles sont explicites, synthétiques et opérationnelles pour notre démarche (Mintzberg, 1982, pp.213- 258):

1. Plus une organisation est âgée, plus son comportement est formalisé.
2. La structure de l'organisation reflète l'âge de la fondation de son activité : tant que les conditions de l'environnement restent les mêmes, l'organisation conserve sa structure d'origine. De plus, les valeurs, les principes, les idéologies maintiennent la structure et la solidifient au moyen de la socialisation.
3. Plus une organisation est de grande taille, plus une structure est élaborée : plus les tâches y sont formalisées, plus ses unités sont différenciées, et plus sa composante administrative est développée : ce processus d'élaboration se fait par étapes successives.
4. Plus l'organisation est grande, plus la taille moyenne des unités est grande : « plus la taille est importante, plus les unités différenciées que l'organisation constitue, peuvent chacune être homogènes, et donc à la fois plus faciles à gérer et plus faciles à standardiser » (ibidem, p. 218).
5. Plus l'organisation est grande, plus elle est formalisée : autrement dit elle utilise plus les régulations par des procédures, par la communication formelle, car ses tâches sont plus spécialisées, les unités plus différenciées, les hiérarchies administratives plus élaborées et les parties de l'organisation plus distinctes (entre opérateurs, analystes et cadres).

Ces hypothèses, corroborées par de nombreuses recherches, permettent de penser le développement des organisations comme une succession d'étapes qui s'enchaînent par des périodes de transitions structurelles.

Les organisations commencent généralement leur existence avec des structures organiques peu élaborées. Certaines commencent au stade *artisanal* et passent à l'étape *entrepreneuriale*³⁹ lorsqu'elles grandissent, mais une majorité d'entre elles paraissent commencer directement par le stade entrepreneurial. A mesure

³⁹ En italique dans le texte

qu'elles grandissent et qu'elles vieillissent, elles commencent à formaliser leur structure et passent éventuellement à une nouvelle étape : la structure *bureaucratique*. L'étape ultérieure du processus de maturation et de développement conduit l'organisation à superposer une structure par marché à la structure fonctionnelle existante, et on arrive alors à une nouvelle étape, la structure *divisionnalisée*. Enfin, il semble qu'il y ait une étape finale, celle de la structure matricielle. Bien entendu, toutes les organisations ne passent pas nécessairement par chacune de ces étapes ; mais beaucoup paraissent passer par nombre d'entre elles dans l'ordre dans lequel nous les avons présentées. (ibidem, p.223)

Nous évinçons la question de l'influence du système technique sur la structure d'une organisation, pour préférer aborder synthétiquement les facteurs de contingence. Cette dimension nous intéresse tout particulièrement au sens où elle traite de l'influence du contexte externe sur l'organisation. Nous reprendrons les facteurs de contingence selon d'autres auteurs plus bas dans le texte.

Rappelons que Mintzberg considère l'environnement comme le milieu auquel doit répondre l'organisation lorsqu'elle conçoit sa structure ; l'auteur relève et spécifie quatre caractéristiques des environnements organisationnels :

1. *La stabilité*, ou autrement dit, la prédictibilité des changements : s'il est possible de prédire les conditions de travail et de planifier les actions, l'organisation peut utiliser la standardisation comme mécanisme de coordination, c'est-à-dire standardiser les procédés de travail ou les résultats. La structure a tendance à être dans ce cas bureaucratique. A l'inverse, un environnement dynamique est celui qui rend le travail de l'organisation incertain et imprévisible. Il en découle que « plus l'environnement est dynamique et plus la structure est organique » (ibidem, p.248); elle utilise dans ce cas des mécanismes de coordination plus souples et moins formalisés (l'ajustement mutuel ou la supervision directe).
2. *La complexité* est relative à l'intelligibilité du travail à faire : plus le travail requiert un savoir et des connaissances étendus et difficiles, plus l'environnement est complexe et plus la structure de l'organisation est décentralisée. A l'inverse, plus le savoir requis pour le travail peut être rationalisé, plus l'environnement est dit simple.
3. *La diversité des marchés* est étroitement liée à la diversité du travail au sens où l'organisation fait face à une plus ou moins grande variété de clients, et propose une plus ou moins grande variété de produits. La structure de l'organisation se décentralise par la divisionnalisation, c'est-à-dire en créant des unités spécialisées pour gérer chaque marché.
4. *L'hostilité* est une caractéristique de l'environnement qui dépend de la relation qu'entretient l'organisation avec les acteurs extérieurs à elle-même ; du plus accueillant

au plus hostile, l'environnement affecte la structure par ses exigences de réaction (rapidité, concurrence, etc.) « Une hostilité extrême de l'environnement amène toute organisation à centraliser sa structure de façon temporaire » (ibidem, p. 255).

Les quatre caractéristiques peuvent se combiner dans la réalité provoquant ainsi des disparités dans l'environnement qui induisent des mouvements contradictoires du point de vue de la structuration des organisations. Dans ce cas, ces dernières sont conduites « à créer des constellations de travaux différenciées et à décentraliser de façon sélective vers ces constellations. [...] Chaque constellation de travail se voit conférer les pouvoirs de décision requis par son sous-environnement, et peut développer la structure que ses propres conditions d'environnement exigent. Il peut exister dans la même organisation des constellations organiques parce que leur environnement propre est dynamique, et d'autres auxquelles un environnement stable permet de se structurer de façon bureaucratique » (ibidem, p.256).

Nous laissons volontairement la partie consacrée à l'influence du pouvoir dans la structuration des organisations pour des raisons de pertinence à l'égard de notre objet d'étude, quitte à revenir à cette dimension si l'analyse des données le requiert.

3.2.3. L'organisation et son environnement

Avant de nous pencher sur les approches qui traitent de l'interaction entre l'organisation et l'environnement, nous proposons d'aborder les définitions de l'environnement. M.-Jo Hatch (2000) se réfère aux paradigmes modernistes, pour affirmer que « l'environnement organisationnel est défini par les éléments qui le composent » (p.80). Reprenons donc les trois catégories environnementales présentées :

- Le réseau interorganisationnel :

Le réseau est formé par l'ensemble des relations, des interactions entre une organisation et les autres acteurs de l'environnement dans lequel elle se situe. L'auteur conçoit, « le réseau interorganisationnel comme une toile complexe tissée de relations au sein desquelles un groupe d'organisations est intégré » (p.81). Les membres de cet environnement comportent des fournisseurs, des consommateurs, des concurrents, des organismes de réglementations (autorités fiscales, par exemple), des organisations syndicales, des groupements d'intérêts.

Chaque organisation interagit avec des membres de son environnement. Les interactions lui permettent d'acquérir des matières premières, d'engager des employés, de se procurer du capital, de se doter de

connaissances et de construire, de louer ou d'acheter des installations et des équipements. Puisque l'organisation produit un bien ou un service à consommer par l'environnement, elle interagit également avec ses consommateurs. D'autres acteurs de l'environnement qui régulent ou supervisent ces échanges, interagissent, eux aussi, avec l'organisation : les distributeurs, les agences publicitaires, les associations commerciales, les gouvernements. (ibidem, p.79)

- L'environnement général :

Selon l'auteur, l'environnement général est divisé en secteurs, dont le secteur social, le secteur technologique et le secteur physique. Ces derniers constituent les conditions générales de l'environnement, comme un champ de forces générant des effets sur tout le réseau interorganisationnel.

Hatch (ibidem) décrit le secteur social comme « [...] associé à la stratification en classes, à la démographie, aux modèles de mobilité, aux styles de vie et aux institutions sociales traditionnelles, y compris les systèmes éducatifs, les pratiques religieuses, le commerce et les professions » (p.82).

Le secteur technologique, quant à lui, constitue la partie de l'environnement qui fournit les connaissances et les informations⁴⁰ nécessaires à l'organisation pour atteindre ses objectifs de production. « Les *connaissances* apportées par l'environnement peuvent être concrétisées par des employés déjà formés et socialisés, des équipements, des logiciels et/ou des services proposés par des consultants et d'autres professionnels » (ibidem, p. 83).

La nature et les ressources naturelles constituent le secteur physique. Les organisations sont en rapport plus ou moins direct avec ce secteur, dépendant de leur champ d'activité.

- l'environnement international et mondial :

Selon l'auteur, « l'environnement international et mondial renvoie aux aspects qui dépassent les frontières nationales ou qui sont organisés à l'échelle mondiale » (ibidem, p.84). Ainsi, lorsqu'une organisation élargit son champ d'intervention au-delà des frontières nationales dans lesquelles elle est implantée, elle étend son réseau. De ce fait, elle entre en relation avec d'autres acteurs, les représentants des organisations d'autres pays, les organismes de perception des droits de douanes, etc. Par ailleurs, l'auteur suggère qu'« avant même d'entamer des opérations ou des échanges internationaux, l'organisation est affectée par les concurrents opérant sur les marchés internationaux et par les firmes qui, de l'étranger, pénètrent les marchés domestiques » (ibidem, p.85).

Voyons à présent comment la perception des théoriciens s'est élargie. Partant d'une conception de l'organisation fermée sur elle-même, elle s'est peu à peu ouverte à une entité dont les

⁴⁰ L'auteur les définit comme les développements scientifiques disponibles dans l'environnement interorganisationnel

frontières ne sont pas hermétiques au contexte extérieur, mais au contraire, en interaction constante avec son environnement.

3.2.3.1. La pensée systémique

La théorie des systèmes a été développée par Ludwig von Bertalanffy (1968), dans les années 50. Le système est considéré comme étant plus que la somme de ses parties. Irène Foglierini-Carneiro (1992) contribue à expliciter la notion de système :

Le système se caractérise par les éléments qui le composent, les relations entre ces éléments, une frontière avec son environnement, un but et un système de régulation, assurant la survie du système.

Le système est influencé par son environnement et l'influence à son tour pour atteindre un état d'équilibre dynamique. Le système doit s'adapter à l'évolution de celui-ci et voire même de l'anticiper. Cet effort permanent d'adaptation exige que ce système soit flexible. (p.28)

La notion de système a été appliquée aux entreprises. Des auteurs comme Katz et Kahn, repris par Foglierini-Carneiro (ibidem), ont transposé la théorie des systèmes au monde des organisations. L'organisation est considérée comme un système composé de sous-systèmes en interaction et poursuivant un but commun. Ce système organisationnel est lui-même inséré dans un système plus grand, l'environnement. Ce dernier peut être également envisagé selon différentes dimensions, telles que l'environnement économique, technologique, financier, politique, institutionnel, social, culturel. Pour décrire l'environnement des entreprises, les auteurs décrivent un contexte qui évolue, changeant les conditions d'actions et exigeant des adaptations pour leur survie.

L'environnement des firmes était, jusqu'aux années 70, plutôt stable. Les évolutions étaient prévisibles, donc maîtrisables. Cependant, aujourd'hui, il se caractérise par le fort degré de complexité dû à l'internalisation des économies, et un fort degré d'incertitude. Cette situation de turbulence incite les entreprises à appliquer des nouvelles pratiques managériales, plus décentralisées. (ibidem, p. 30)

3.2.3.2. Les théories de la contingence

L'école de la contingence postule que les organisations sont influencées par leur environnement. Les recherches menées partant de cette hypothèse ont permis d'établir des liens entre l'environnement socio-économique et la structure des organisations.

La contingence est un concept clé en matière d'analyse des organisations et se définit comme une situation spécifique et évolutive qui conduit à rejeter des prescriptions uniques et standard. Pour les organisations, cette contingence est structurelle car les changements dans les variables externes (technologiques, marchés, etc.) provoquent des évolutions dans la structure des organisations. (ibidem, p. 47)

Ces approches ont ceci d'intéressant qu'elles tentent de définir les différentes configurations structurelles des organisations en lien avec les facteurs environnementaux les influençant. Ainsi, plusieurs propositions de typologies organisationnelles ont été élaborées. Nous en retenons deux :

*T. Burns et G. Stalker*⁴¹

Les recherches ont établi un lien entre des facteurs environnementaux, tels que la complexité et l'incertitude, et la structure d'une organisation. Partant de ces résultats, les auteurs proposent de distinguer deux types d'organisations : les organisations mécanistes et les organisations organiques.

Les premières sont adaptées à des environnements stables ; elles sont structurées de manière centralisée et la formalisation tient une place importante dans la réalisation des tâches. Selon les termes de Plane, explicitant Burns et Stalker, « le travail est rationalisé, spécialisé, standardisé et la résolution des conflits s'effectue par la voie hiérarchique. Les décisions se prennent au sommet de la structure et la communication se fait sous forme de directives » (Plane, op.cit., p. 48).

Les secondes, les organisations organiques, sont liées à des environnements plus instables et sont, par conséquent, flexibles et adaptatives.

Les communications latérales sont essentielles, l'influence et le système d'autorité sont davantage basés sur l'expertise et les connaissances plutôt que sur l'autorité de la position hiérarchique. [...] Au sein de ce type d'organisation, on observe une faible spécialisation et standardisation du travail et un système de résolution des conflits davantage basés sur des échanges. Le système de prise de décision et d'autorité est plus décentralisé puisque les décisions doivent être prises sur le lieu où se trouvent les compétences et l'action collective. Le mode de communication est orienté sur la recherche de coopération et vise à apporter des informations et des conseils aux personnes concernées. (ibidem, p. 49)

Selon les auteurs, ces deux types d'organisation constituent les pôles opposés d'un continuum, sur lequel les organisations se situent ; aucune ne serait donc totalement mécaniste ou totalement organique. La structure des organisations évolue selon les changements de l'environnement

⁴¹ Les résultats de leurs recherches ont été publiés en 1966 dans l'ouvrage intitulé : *The Management of Innovation*

socio-économique. Des problèmes de fonctionnement peuvent apparaître si la structure de l'organisation ne parvient pas à s'adapter à des changements environnementaux ou si une organisation se structure de manière inadaptée à son environnement.

*P. Lawrence et J. Lorsch*⁴²

Les recherches s'attellent à analyser les organisations selon deux concepts, la différenciation et l'intégration. Ils démontrent que plus le degré de certitude de l'une des dimensions de l'environnement est fort⁴³, plus la structure de l'organisation est formalisée.

[La différenciation de l'organisation] désigne le degré de différence de comportement et de fonctionnement qu'elle va adopter en son sein pour répondre aux demandes de l'environnement. Cette analyse montre que plus l'environnement est instable, plus l'entreprise se différencie. Cette différenciation conduit à un état de segmentation de l'organisation en sous-systèmes relativement autonomes quant à leur fonctionnement. (Plane, op.cit., p. 50)

Les auteurs définissent l'intégration dans l'organisation comme « un processus destiné à instaurer une unité d'effort entre les différentes attitudes au sein de l'entreprise et entre les unités de travail distinctes » (ibidem, p. 51). Les mécanismes d'intégration, nécessaires pour coordonner les actions au sein de l'organisation, sont directement liés au niveau de différenciation des différents éléments de la structure interne. Ainsi, plus un environnement est instable, plus la structure interne d'une organisation devra être différenciée en départements et, naturellement, plus des mécanismes de coordination et de liaison devront assurer une unité d'attitude et d'effort au sein de cette organisation.

Si nous tentons d'articuler et de synthétiser les apports de ces deux dernières équipes de recherches, nous retenons l'idée selon laquelle plus une structure organisationnelle est centralisée et hiérarchisée, moins elle est différenciée. Dans ce cas, l'organisation se situe plus probablement dans un environnement stable.

Il faut retenir de ces auteurs que les caractéristiques de l'environnement, telles que la stabilité, la complexité, l'hostilité, constituent des conditions spécifiques qui exercent des forces et des contraintes sur l'organisation. Ces champs de forces induisent des mécanismes d'adaptation de la part de l'organisation afin de pouvoir fonctionner efficacement selon ses objectifs et ses prestations. Les auteurs insistent sur l'idée que la structure est principalement concernée par ces ajustements. Celle-ci se révèle par la manière dont le travail est divisé et par les moyens de

⁴² Fondateurs de la théorie de la contingence structurelle dont l'ouvrage de référence s'intitule *Adapter les structure de l'entreprise*, publié en 1967

⁴³ Par exemple la technologie, l'économie, etc.

coordination mis en action pour assurer la cohérence de l'action collective. Concrètement, les auteurs s'accordent sur les idées suivantes :

- Dans un environnement stable, peu hostile, la structure est centralisée, et les actions peuvent être formalisées, standardisées. Les mécanismes de régulation ou d'intégration relèvent moins de la coopération que des directives verticales.
- Dans un environnement complexe, mouvant, la structure sera plus décentralisée et nécessitera des savoirs étendus et difficiles. Les changements rapides de l'environnement impliquent donc pour l'organisation de modifier ses activités pour s'adapter. Les mécanismes de coordination requièrent de la souplesse, de l'adaptabilité, de la coopération. Plus la structure est donc décentralisée et plus les efforts d'intégration devront permettre et favoriser une unité d'action ou d'attitude.

- **La conception structurelle** d'une organisation influence la division du travail ainsi que les mécanismes de coordination, c'est-à-dire les phénomènes d'autorité, d'information, de prise de décision.
- La socialisation et la formation sont les moyens d'une organisation pour déterminer à l'avance les connaissances, les aptitudes et les normes de ses collaborateurs pour des fonctions données.
- **La conception de la superstructure** consiste à regrouper des postes en unités de travail. Cette démarche constitue la base de la hiérarchie, de l'autorité formelle. Lorsque les finalités, buts et objectifs de l'organisation changent, le sommet stratégique ordonne la construction des unités. La reconstruction de la structure s'effectue par la base, lorsque ce sont les techniques qui changent.
- **La conception du système de prise de décision** détermine la manière dont le pouvoir est réparti entre les différents acteurs de l'organisation :
 - La structure est centralisée lorsque les pouvoirs décisionnels sont concentrés en un seul point de l'organisation.
 - La structure est décentralisée lorsque l'organisation doit traiter des situations complexes et s'adapter rapidement aux contextes locaux.
- **Le développement des organisations** s'effectue par succession d'étapes qui s'enchaînent par des périodes de transitions structurelles. Ainsi, l'ancienneté et la taille d'une organisation informent sur ses processus de formalisation, d'adaptation à l'environnement, de communication et de différenciation des unités.
- **L'environnement** organisationnel se caractérise par la stabilité, la complexité, la diversité des marchés, l'hostilité. Il constitue un système dans lequel s'insère l'organisation (elle-même est considérée comme un système).
- L'environnement influence les organisations dans leur structure et leur fonctionnement (les organisations « mécanistes » ou « organiques »).
- Les conditions de l'environnement exercent des contraintes sur les organisations, les forçant à s'adapter du point de vue structurel pour pouvoir fonctionner efficacement.

Synthèse : Chapitre 3.1. Les théories de la sociologie des organisations

3.3. L'ingénierie dans le champ de la formation

Placer la formation dans son environnement fut notre première démarche pour comprendre « l'univers » dans lequel elle s'inscrit. Dans un premier temps, la littérature au sujet de la coopération internationale nous a permis d'entrevoir la complexité du contexte des situations de travail des organisations internationales. Le deuxième temps fut consacré à dresser une vision de ce qu'est une organisation, comment elle se structure et comment elle est en interaction avec son environnement. Suivant notre logique « en entonnoir », nous arrivons au cœur de notre objet d'étude, l'ingénierie dans le champ de la formation.

Une première partie retracera le contexte historique européen, qui a favorisé l'émergence de l'ingénierie de la formation au sein des organisations. Nous entrerons ensuite dans le vif du sujet en présentant les définitions de l'ingénierie de formation. À partir de ces ancrages littéraires et théoriques, nous proposerons d'appréhender l'ingénierie selon les différentes approches, précisant de ce fait les premières définitions. Finalement, nous aborderons la question des contenus de formation, leurs caractéristiques et leurs outils.

3.3.1. De l'émergence d'une notion à l'essor d'une discipline

Nous constatons que les rétrospectives historiques concernant l'apparition du terme « ingénierie » dans le champ de la formation ne sont pas concordantes. Carré et Caspar (2004, pp. 424-427), par exemple, annoncent la notion d'ingénierie au cours des années soixante-dix en France, alors que Thierry Ardouin (2006, p. 19) ne relève le concept d'ingénierie de formation qu'entre 1983 et 1992.

Cependant, il semble que les auteurs s'accordent sur les jalons socio-économiques et juridiques qui ont influencé l'évolution de la formation des adultes en entreprise⁴⁴ :

- La loi française sur la formation professionnelle rendue obligatoire pour les entreprises (1971). La formation est considérée par les entreprises comme une charge et comme un coût, et les organismes de formation se multiplient sur le marché.
- La crise économique (1976 -1982) dessine un environnement instable et incertain, le chômage sévit. La formation est considérée comme un moyen de réparer les désordres du

⁴⁴ Les références développées ici sont principalement françaises. Les ouvrages sur le sujet abordent moins le contexte européen que français. En Suisse, plusieurs textes officiels traitent de la formation professionnelle : RS101 article constitutionnel (Art 4a) ; RS412.10 : la loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr), la loi fédérale sur l'assurance-chômage obligatoire et l'indemnité en cas d'insolvabilité (LACI), les lois cantonales ou projets de loi élaborés par le Conseil d'Etat (ex : GE PL9917)

marché de l'emploi. L'ingénierie ne paraît pas encore dans ce paysage de la formation. C'est le catalogue qui prédomine.

- La formation devient un moyen d'améliorer la performance, la productivité des entreprises et elle peut s'envisager comme une stratégie d'anticipation et d'accompagnement dans le domaine du management. C'est donc dans la fin des années quatre-vingt et début des années quatre vingt-dix que les étapes de l'ingénierie apparaissent :

L'ingénierie de l'éducation fonde un outil méthodologique dont le principe est la prise en compte du maximum de variables possibles dans le but de créer un système d'action. Elle suppose une démarche prévisionnelle, la concertation avec différents partenaires et une capacité de traduction des objectifs en actions. Elle comprend la conception, l'étude, la planification et la réalisation d'un ouvrage éducatif. (Pain, cité par Ardouin, 2006, p.14)

- A partir de la fin du XXème siècle et le début du XXIème siècle, la conception de l'ingénierie dans le champ de la formation évolue et s'élargit en écho à l'évolution du fonctionnement des organisations. Celles-ci se considèrent dorénavant comme des systèmes ouverts et le lien entre organisation du travail et développement des compétences se tisse. La formation fait désormais partie de la vie de l'entreprise, elle est en somme incorporée à l'organisation. La conception et les pratiques d'ingénierie se développent. Les dimensions d'évaluation se joignent aux dispositifs d'ingénierie.

Du point de vue historique, nous retenons que l'émergence de l'ingénierie dans le champ de la formation est intimement liée aux contextes, social, économique et juridique. Une formation, pour qu'elle prétende à une pertinence institutionnelle, se doit d'être ancrée dans une réalité qui la légitime. Que ce soit par obligation juridique, par besoin de réparation, par nécessité d'efficacité et de compétitivité ou encore par stratégie anticipatoire du management des compétences, la formation interagit avec ses environnements. Depuis qu'elle fait partie d'un système organisationnel qui se conçoit comme ouvert sur l'extérieur de ses frontières, elle tend à développer des outils méthodologiques pour répondre à ses besoins d'adaptation. L'ingénierie dans le champ de la formation semble avoir émergé d'une nécessité organisationnelle de s'ajuster à son environnement externe (lois, économie, société) et à son environnement interne (la conception même de l'organisation, son fonctionnement et sa structure). Les évolutions dans le domaine socio-économique et dans le domaine de la sociologie des organisations semblent influencer la formation dans ses dimensions constitutives : légitimité, existence, conception, méthodologie, acteurs.

Durant cette période historique, le terme d'ingénierie a donc pris place dans la formation des adultes.

Puisque la plupart des auteurs s'accordent à dire qu'aucun consensus sur la terminologie n'est pour le moment arrêté, définir la notion d'ingénierie en formation des adultes revient à en dessiner les contours selon différentes approches, différents auteurs, dans le champ considéré.

Définir l'ingénierie dans le champ de la formation des adultes s'avère donc délicat, tant les discours s'imposent par leurs nuances. En effet, malgré une utilisation largement répandue du terme « ingénierie » pour décrire une activité de conception dont le produit est une formation, il existe une multitude d'approches et d'applications pour l'expliquer.

Nous proposons donc de présenter une sélection d'approches non exhaustive, bien entendu, pour explorer les finalités, les dimensions, les raisonnements qui sous-tendent les différentes approches dans le domaine.

3.3.2. Des approches plurielles

3.3.2.1. L'ingénierie comme la gestion de projets de formation⁴⁵

Dans une perspective introductive, Philippe Carré et Gérard Jean-Montcler (2004)⁴⁶ se réfèrent à des ouvrages de base pour en décrire les aspects:

La notion d'ingénierie recouvre « l'étude globale d'un projet industriel sous tous ses aspects (techniques, économiques, financiers, sociaux), coordonnant les études particulières de plusieurs équipes de spécialistes » (Dictionnaire Robert 1992, in Carré et Caspar, 2004, p.423).

De plus, la démarche d'ingénierie est ciblée sur la recherche de l'efficacité : pour l'Afnor, dans le domaine de la formation, cet « ensemble de démarches méthodologiques articulées » s'applique à « la conception de systèmes d'action, ou de dispositifs de formation, pour atteindre efficacement l'objectif fixé. » (Afnor, Norme X50-750/4.92., in Carré et Caspar, ibidem, p.423)

Les auteurs envisagent l'ingénierie pédagogique comme « une méthode de conduite de projets pédagogiques, c'est-à-dire une démarche raisonnée permettant de parvenir à un but exprimé en termes pédagogiques, dans une logique d'efficacité » (p.426). L'ingénierie est ici considérée

⁴⁵ La littérature mentionne des termes variés pour décrire les processus et les méthodologies permettant le développement des projets : conduite de projets, gestion de projets,... Nous avons opté pour le terme *gestion de projets* car il nous semble considérer à la fois les éléments d'élaboration d'un projet, de mise en œuvre et de suivi d'un projet.

⁴⁶ pp.424-427

comme une méthode, « dont la spécificité [...] réside dans la coordination d'un cadre de projet de formation donné, afin d'en optimiser l'efficacité » (p.426).

Cette coordination comprend la mobilisation de données sociales, économiques, techniques et pédagogiques en vue de dérouler les différentes étapes de conception d'un dispositif : le diagnostic, la conception, la préparation, le suivi et l'évaluation.

Par ailleurs, Carré et Jean-Montcler (op.cit.) inscrivent cette ingénierie dans une logique pluridisciplinaire, imbriquant trois niveaux d'organisation :

- le niveau « macro »: le système de formation
- le niveau « méso » : le dispositif pédagogique
- le niveau « micro » : le sujet apprenant

A chacun de ces niveaux correspondent des finalités, des champs d'intervention, des acteurs et des objectifs. Le tableau ci-dessous présente ces niveaux qui permettent l'analyse de l'organisation de la formation au sein d'une entreprise. Le lecteur peut suivre la conduite d'un projet de formation en examinant le processus de définition des objectifs.

Dans le cadre du système de formation (niveau *macro*), le responsable de la formation détermine les objectifs d'évolution, en concordance avec les finalités sociales et/ou économiques de l'organisation. Il en découle des objectifs de formation. Cette étape d'élaboration constitue le champ de la politique de formation.

Au niveau *méso*, les objectifs de formation sont repris et convertis en objectifs d'apprentissage, exprimant ainsi les objectifs de l'action pédagogique. Il s'agit à ce stade « de créer ou d'améliorer un dispositif pédagogique en optimisant l'articulation des ressources humaines, techniques, financières et logistiques disponibles en fonction des objectifs de la formation, du public et des contraintes et des ressources du projet » (ibidem, p.424).

Le niveau *micro* est dédié à l'apprentissage des connaissances, des habiletés, des attitudes du sujet apprenant. Les objectifs d'apprentissage sont déclinés en tenant compte du fonctionnement cognitif des adultes apprenants.

Pour ces auteurs, l'ingénierie de formation représente *une méthode nécessaire à la conduite d'un projet pédagogique au sein d'une organisation.*

Niveaux d'organisation	Macro : système de formation	Meso : dispositif pédagogique	Micro : sujet apprenant
Finalité	Changement social et/ou économique	Développement des compétences	Apprentissages de connaissances, habiletés, attitudes
Référence	Ingénierie de formation	Ingénierie pédagogique	Psychopédagogie
Amont	Objectifs d'évolution ↓	Objectifs de formation ↓	Objectifs d'apprentissage ↓
Aval	Objectifs de formation ↓	Objectifs d'apprentissage ↓	Acquisitions ↓
Champ	Politique de formation	Stratégie pédagogique	Fonctionnement cognitif
Acteur clé	Responsable formation	Responsable pédagogique	Apprenant

Tableau : Les trois niveaux d'organisation de la formation

Dans son ouvrage dédié à l'efficacité de la formation continue, Paul Santelmann (2004) considère la formation professionnelle continue (FPC) comme un instrument de conduite de projet :

La FPC doit être évaluée à l'aune de sa contribution aux transformations des situations, et il n'est pas anodin de constater qu'elle devient de plus en plus un instrument dans la conduite des projets de changement aux mains de consultants ou d'organiseurs. La FPC est même un moyen de rendre les changements acceptables en diminuant les contraintes liées aux logiques d'auto-adaptation des salariés à des contextes subis. (ibidem, p.17)

L'auteur s'inscrit tout à fait dans l'idée que la formation constitue l'une des réponses adaptatives des organisations à leur environnement. Il considère que la formation « possède un rôle correcteur et adaptatif qui consiste à accompagner les entreprises et les personnes chaque fois qu'il leur est indispensable d'acquérir rapidement des nouvelles compétences ou de conforter/consolider des savoirs » (ibidem, p.17).

En outre, il pose les questions de mesure de la performance des systèmes de formation. Autrement dit, selon l'auteur, il s'agit d'évaluer l'impact économique et social de toute la chaîne de production de la formation⁴⁷. Il propose une panoplie d'outils méthodologiques comme guide de l'ingénierie de formation et comme guide de l'évaluation et du suivi de la formation. Il offre une série de fiches qui permettent d'améliorer les composantes de :

⁴⁷ Ceci depuis 1971, loi sur la formation professionnelle obligatoire pour les entreprises

- L'ingénierie pédagogique (style d'apprentissages, modalités pédagogiques variées),
- L'ingénierie de conception (les référentiels, les fonctions d'appui)
- L'évaluation (conditions favorables, démarches et suivi, audit)

Nous retrouvons l'importance des contextes sur la formation et ses ingénieries. La formation semble ici prendre la forme d'une ardoise pivotante, à l'interface entre l'organisation et son environnement. L'ingénierie constitue donc dans cette approche l'outil méthodologique de la formation pour, d'une part s'adapter à un environnement compétitif et exigeant en matière d'efficacité, de performance et d'innovation. D'autre part, elle tente de répondre aux ajustements nécessaires dus à l'évolution du contenu des métiers, des changements organisationnels, des comportements, de contextes de travail, des exigences des clients, etc.

Dans l'approche proposée par Santelmann, l'ingénierie de formation est subdivisée en deux domaines :

- L'ingénierie pédagogique qui regroupe les méthodes en vue d'optimiser les processus d'apprentissage des personnes, en s'adaptant aux besoins de celles-ci. Elle s'inspire de trois domaines : la façon d'apprendre des individus, les processus de développement des compétences, les contenus et contextes d'acquisition des savoirs.
- L'ingénierie de conception qui définit le contenu des formations en tenant compte des compétences requises pour réaliser une activité performante et ergonomique. Elle est « la traduction opérationnelle de pratiques sociales en germe ou en acte. C'est l'externalisation de la fonction de transmission des savoirs de l'organisation du travail sous la pression des objectifs de rentabilité [...] » (ibidem, p. 104). La collaboration avec les autres acteurs en charge de la gestion des compétences et des contenus du travail, s'avère ici incontournable (ergonomes, DRH, psychologues du travail, etc.) Elle comprend la réalisation d'une formation (coordination pédagogique, conditions matérielles, ajustements), l'innovation, le suivi, l'évaluation, la capitalisation.

Comme Santelmann (op.cit.), Thierry Ardouin (2006) envisage l'ingénierie comme une méthodologie indispensable à la conduite d'un projet de formation, dans une visée organisationnelle (productivité et compétitivité) et dans une visée individuelle (développement de compétences des individus) :

« L'ingénierie de formation consiste à faire l'analyse complète du travail et à monter un projet de formation adapté, pour aider l'entreprise à évoluer et à devenir plus performante [...], mais aussi pour que l'individu puisse progresser à l'intérieur de son projet. » (Ardouin, ibidem, p. 19)

Dans cette approche, l'auteur propose d'articuler formation et production. Le but est de développer les savoirs, les compétences en vue d'une amélioration non seulement de l'efficacité de l'organisation, mais également et finalement pour favoriser le développement de la compétitivité de l'entreprise sur le marché économique. La formation et ses dispositifs ne visent donc plus uniquement l'acquisition de savoirs, auquel cas la formation représenterait une charge financière, un coût. Par contre, la formation et son ingénierie prétendent développer, chez les individus et chez le collectif, des compétences qui permettent à l'entreprise de devenir concurrentielle sur le marché. La formation s'inscrit alors dans une stratégie globale de l'entreprise, prétendant ainsi représenter un investissement.

Outre cet enjeu stratégique, l'auteur relève la dimension individuelle de la formation. Les personnes acquièrent des connaissances, des savoir-faire nécessaires à leur fonction dans l'organisation, mais également à l'extérieur de celle-ci.

L'auteur affirme donc que la formation est intimement liée à l'organisation du travail, d'une part, et au travail lui-même, d'autre part.

Ardouin (ibidem, p. 21) synthétise sa pensée dans la figure ci-dessous :

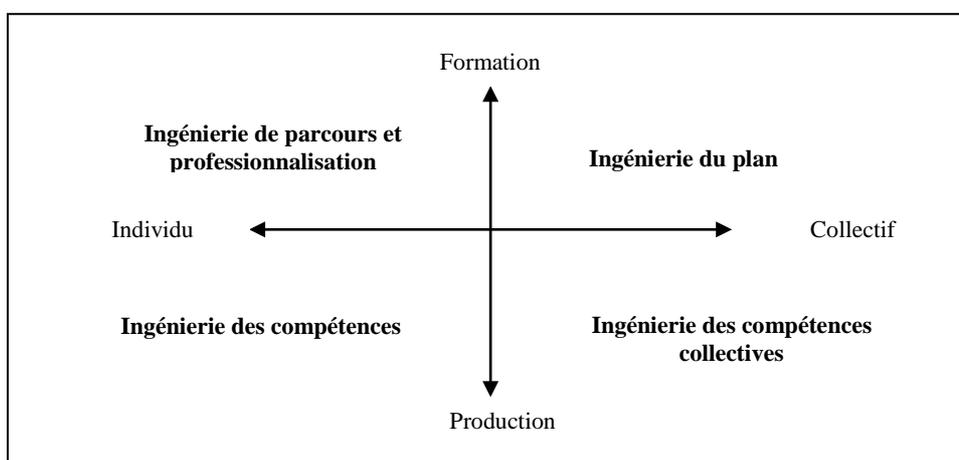


Figure : Dynamique de l'ingénierie de la formation

- L'ingénierie du plan (ou ingénierie de projet formation) correspond à l'articulation de la formation avec le collectif. Il s'agit des moyens conçus et mis en place par la formation pour aider l'entreprise à atteindre ses objectifs généraux, à devenir plus performante et compétitive, à évoluer.

- *L'ingénierie de parcours et professionnalisation* lie le domaine de la formation à l'individu. Elle vise le développement des compétences et des qualifications des salariés afin de faciliter la mobilité interne et externe.
- *L'ingénierie des compétences* relie production et individu, dans une stratégie managériale de gestion des compétences dont les objectifs sont l'adaptation à l'emploi, les formations techniques, la promotion professionnelle et l'entretien professionnel.
- *L'ingénierie des compétences collectives* coordonne le domaine de la production avec le domaine du collectif, de l'organisation, afin d'assurer un processus dynamique à l'entreprise.

De cette approche, nous retenons finalement la définition suivante :

L'ingénierie de formation comme une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur-formation a, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, dispositifs et/ou systèmes de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels. Ces actions, dispositifs ou systèmes sont mis en œuvre de manière optimale en vue du développement de l'organisation et des personnes. (ibidem, p.23)

3.3.2.2. L'ingénierie comme la conception des dispositifs de formation et de séquences pédagogiques

Sandra Enlart (2007) propose, quant à elle, une définition générale de l'ingénierie comme « une expertise globale qui inclut des activités de conception (de dispositif ou de séquences) » (p.19). Elle évoque également les auteurs dans le domaine en constatant qu'ils « cherchent à décrire un processus de travail, une manière de concevoir et de maîtriser les « enchaînements » d'un projet de formation » (ibidem, p.19).

Le cœur de son intérêt étant la conception des formations, l'auteur distingue la gestion des projets de formation, de la construction des dispositifs de formation et des séquences pédagogiques. Cette élaboration de l'architecture de la formation est appelée *conception*, respectivement *conception de dispositifs de formation* et *conception des séquences pédagogiques*. Elle reconnaît que ces dernières font partie de l'ingénierie des projets de formation, mais elle insiste sur l'idée « d'une approche et d'une définition de l'ingénierie qui mettent l'activité de conception au premier plan » (ibidem, p. 39). Contrairement aux autres auteurs dans le domaine, elle n'envisage pas la conception comme une étape parmi quatre ou cinq autres (selon les approches). Elle propose que la conception englobe l'analyse et le diagnostic, ainsi que l'anticipation de l'évaluation. Elle considère l'ingénierie comme

« fondamentalement une activité de conception [...] une conception toujours contextualisée », et dont la finalité « [...] est bien de l'ordre de l'efficacité du processus d'apprentissage » (ibidem, pp. 43-44).

La conception pédagogique a pour objet de concevoir des dispositifs de formation et des séquences d'apprentissage qui soient les plus pertinents possibles pour l'apprenant et en référence au contexte organisationnel qui est le sien. [...] L'ingénierie comporte une activité centrale de **conception**. Le cœur de cette expertise consiste à scénariser, à structurer, à contruire, à imaginer, à élaborer. (ibidem, p.44)

Dans son ouvrage, *Concevoir des dispositifs de formation d'adultes : du sacre au simulacre du changement*, Sandra Enlart présente une revue de littérature concernant l'ingénierie de la formation. Elle synthétise les apports théoriques des auteurs consultés et propose le terme *ingénierie* comme « surtout porteur de l'idée d'une maîtrise d'un processus qui allie l'idée de construction, de projet, de gestion rigoureuse, d'approche systémique et de clarification de différents rôles, différents niveaux, différents acteurs... » (ibidem, p.33)

A la suite de D. Desjeux, et de Carré et Jean-Montcler (2004), Sandra Enlart reprend la distinction des niveaux macro, meso et micro. Celle-ci nous paraît intéressante car elle semble compléter, du point de vue concret, la description des niveaux d'organisation, présentés plus haut (Carré et Jean-Montcler, op. cit.).

Par souci de synthèse, nous présentons les données relatives à chaque niveau selon S. Enlart dans le tableau ci-dessous⁴⁸ et nous poursuivons ensuite sur le sujet en faisant dialoguer les auteurs.

- Le niveau *macro* se préoccupe d'ajuster le système de formation à l'environnement externe de l'organisation, au sein duquel se déploie l'organisation elle-même. Il tente ainsi de tenir compte, tant du contexte social, économique et politique qui englobe l'organisation, que des finalités organisationnelles.

Elle [l'ingénierie] cherche à englober l'ensemble des paramètres, à cerner l'environnement dans sa complexité, elle décrit les grands axes, les lignes de structure et de culture, elle tient compte du contexte sociologique, politique. Elle permet de construire la vision gestionnaire d'ensemble du projet de formation. Elle s'attache donc à décrire et à comprendre les spécificités et les caractéristiques essentielles de « la situation globale ». En fait, elle construit le cadre à l'intérieur duquel pourront/devront se glisser ensuite les autres niveaux. (Enlart, op.cit., p. 49)

En reprenant les termes de Carré et Jean-Montcle (op.cit.), c'est à ce niveau que l'ingénierie de formation, dans une perspective de conduite/gestion de projet, définit son

⁴⁸ le tableau est issu d'une démarche de synthèse de notre lecture de l'ouvrage de S.Enlart. Il ne prétend pas se substituer au texte original.

champ d'action, c'est la politique de formation, dans une visée de changement économique et/ou sociale.

Niveaux	Description
Macro	<p><u>La gestion de projet</u>: cerne la complexité de l'environnement ; décrit les grands axes, les lignes de structure et de culture ; tient compte du contexte sociologique et politique ; décrit et comprend les spécificités et les caractéristiques essentielles de la « situation globale ».</p>
Méso	<p style="text-align: center;">Le cadre de la formation (décrit par le niveau macro)</p> <p><u>La conception</u> (conception des dispositifs et conception des séquences) : permet de tirer des lois générales à partir d'un contexte particulier (généralité relative, limitée) ; tient compte des modes d'apprentissage des groupes d'individus. ;identifie les variables clés des situations d'apprentissage pour les prendre en compte en terme de conception, modélise ces situations.</p> <p>C'est le niveau de la psychologie sociale. La conception se joue en dehors de la formation en action, hors du face à face pédagogique.</p> <p style="text-align: center;">Les situations d'apprentissage</p>
Micro	<p><u>La relation pédagogique</u> : observe de près les dynamiques des processus d'apprentissage, comprend ce qui se joue dans les situations d'apprentissage (motivation, engagement en formation,...).</p>

- Le niveau *méso* s'intéresse au développement des compétences selon Carré et Caspar, alors que pour Sandra Enlart, il y est question d'efficacité du processus d'apprentissage.
- Le niveau *micro* concerne le sujet apprenant (ses acquisitions de connaissances, d'habiletés et d'attitudes), mais également la psychopédagogie, qui est exprimée par Sandra Enlart comme la dynamique des processus d'apprentissage et les phénomènes inhérents à l'adulte en formation (motivation, engagement, sentiment d'efficacité personnelle, etc.).
- L'articulation entre le niveau *macro* et le niveau *méso* s'effectue, chez Carré et Caspar, au travers des objectifs de formation ; entre le *méso* et le *micro*, ce sont les objectifs de formation qui sont convertis en objectifs d'apprentissage.

Si l'on poursuit cette logique en nous alignant sur la pensée de Sandra Enlart, il nous semble pertinent d'envisager que la conception des dispositifs et des séquences (niveau *méso*) s'inscrit dans les grandes lignes (finalités, buts et objectifs) de la politique de

⁴⁹ Sandra Enlart décrit l'espace que représente le cadre de la formation, entre le niveau macro et le niveau méso, et les situations d'apprentissage, entre le méso et le micro comme des pivots, des zones d'articulation d'un niveau à un autre.

formation (niveau *macro*), autrement désignée par l'auteur, comme le cadre de la formation.

Concernant les situations d'apprentissage, envisagées comme lieu d'articulation du niveau *méso* avec le niveau *micro*, elles peuvent être considérées comme le fruit de l'opérationnalisation des objectifs pédagogiques : au niveau *micro*, il s'agit de comprendre ce qui se joue dans les situations d'apprentissage et de transposer cette compréhension des phénomènes (collectifs et individuels) en objectifs d'apprentissage.

La conception pédagogique, dans l'approche de Sandra Enlart, propose de considérer le contexte, les contenus et les apprenants pour déterminer le modèle à convoquer pour concevoir un dispositif. « Elle a pour objet de concevoir des dispositifs de formation et des séquences d'apprentissage qui soient les plus pertinents possibles pour l'apprenant et en référence au contexte organisationnel qui est le sien. » (ibidem, p.44) Cette idée nous intéresse particulièrement pour son côté très concret mais également pour les liens que nous pouvons tisser avec notre objet de recherche. En effet, l'efficacité et la pertinence d'un dispositif semblent dépendantes de ces trois types d'éléments à prendre en compte lors des premières phases de conception.

- Le contexte: analyse de la demande, acceptabilité de la formation, enjeux de pouvoir, analyse des systèmes d'acteurs, critères d'efficacité de l'organisation, implication des niveaux de management, « culture et formation », contraintes de coût, de temps et de délais.
- Les contenus: didactique professionnelle, analyse de l'activité, référentiels emploi et compétences, nature des savoirs (intellectuels, techniques, socio-comportementaux, réflexifs)
- Les apprenants : volume, niveau, rapport au savoir, style d'apprentissage, homogénéité/hétérogénéité, nature et taille des groupes, répartition sur le territoire, disponibilité, habitude de la formation, volontariat ou obligation,... (ibidem, p.53)

Le concepteur attribuera à chaque sous-élément (facteur) un certain degré de criticité, en fonction de son analyse des trois catégories. Plus un facteur s'avère critique à la compréhension du concepteur, plus il deviendra *le point d'ancrage* du dispositif et des séquences pédagogiques, et plus les autres facteurs s'agenceront en fonction de lui.

Dans la réalité, ces éléments critiques ne sont pas indépendants les uns des autres. Ils se combinent habituellement et en viennent à former des « configurations » qui permettent aux concepteurs de ne pas « réinventer la roue » à chaque fois : une fois les configurations repérées, ils mettent en œuvre des modèles de conception en les adaptant plus ou moins. (ibidem, p. 55)

3.3.2.3. L'ingénierie centrée sur le développement des compétences

Comme dans les deux approches précédemment présentées, Guy Le Boterf (1985, 2007) développe sa conception de l'ingénierie de formation de manière systémique et méthodologique. En effet, il décrit les processus d'élaboration et de suivi de la formation en lien avec la conduite de projets, inscrite dans un contexte organisationnel et social. Il propose également une vision de l'ingénierie comme une méthodologie de conception de dispositifs, qui mobilise une expertise spécifique en matière pédagogique. Il considère, en effet, l'ingénierie de la formation comme « l'ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation [...] en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité » (Le Boterf, 1985).

L'auteur développe cependant deux approches de l'ingénierie, explicitement distinctes des précédentes et centrées sur le développement des compétences :

- L'ingénierie des parcours de professionnalisation : elle est décrite comme une « cartographie » d'opportunités qui comporte des situations de formation, des situations de travail organisées pour être professionnalisantes et des situations en dehors des contextes professionnels. La métaphore bien connue de cette approche consiste à considérer cette ingénierie comme une « navigation professionnelle » (Le Boterf, 2007)
- L'ingénierie d'une organisation professionnalisante : il s'agit « de créer un milieu ou un environnement favorable à l'émergence des actions compétentes. C'est en créant une *écologie* favorable qu'on maximisera les chances que les sujets agissent avec compétences et qu'on minimisera les risques qu'ils ne le fassent pas. » (Carré et Caspar, 2004, p. 375)

Ces approches ont la particularité de se concevoir comme des ingénieries de contexte. Elles prétendent organiser des environnements aux situations facilitatrices, incitatives, créatrices de compétences.

Une nouvelle approche de l'ingénierie s'impose. Elle doit consister à concevoir et à mettre en place des dispositifs favorisant les parcours individualisés de professionnalisation et non plus seulement des dispositifs de formation collective. La diversité des parcours de professionnalisation devra remplacer la standardisation des cursus collectifs. Les programmes devront céder la place aux projets personnalisés. (Le Boterf, 2007, p. 76)

Les nouveaux dispositifs devront proposer un contexte – nous pourrions écrire une *écologie* – soutenant l'élaboration et la réalisation de parcours personnalisés. Ce qu'il s'agit de concevoir, ce sont *des dispositifs qui constituent des contextes favorisant des parcours différenciés*. (ibidem, p. 114)⁵⁰

La différenciation des ingénieries de contexte, par rapport aux ingénieries de programme, tient à l'évolution non seulement de la conception de l'adulte apprenant mais également du contexte socio-économique. En effet, comme le mentionnent Carré et Caspar (op.cit., p. 373) pour expliciter Le Boterf, l'ingénierie de programme, qui correspond à l'ingénierie dite « classique », tient justement le programme au centre du dispositif. Cela signifie que le cursus et les objectifs sont identiques pour toutes les personnes, indépendamment de leurs connaissances, compétences et expériences spécifiques. Ce type d'ingénierie était pertinent dans un contexte stable. Elle était caractérisée par un déroulement linéaire, dont les phases étaient préalablement définies et séquencées en vue de la conception d'un dispositif final. Le rôle et l'action de chaque acteur de la formation étaient différenciés et agencés de manière chronologique. Ces ingénieries sont également appelées « ingénieries séquentielles ».

Les années 1990 ont été témoins de l'émergence d'une nouvelle conception de l'ingénierie ; elle est dite « concourante » ou « simultanée ». L'incertitude et l'instabilité de l'environnement socio-économique des organisations ont contribué à repenser les conceptions de la gestion des emplois et des compétences. Il n'est plus possible de prédire, il s'agit d'anticiper.

Cette approche consiste à ne plus raisonner en termes de déroulement séquentiel d'un projet. Ce qui est recherché, c'est la contribution simultanée et interactive des acteurs et des métiers qui « concourent » à la réalisation d'un processus de conception. (ibidem, p.378)

Les auteurs (Carré et Caspar, op.cit.) se réfèrent à la conduite de projet pour décrire la dynamique instaurée pour cette ingénierie :

Le projet est ré-élaboré ou ajusté à intervalles réguliers. Il avance par corrections successives et par paliers. [...] Ce sont des boucles d'itérations qu'il convient de mettre en place et de faire fonctionner : elles permettront de mettre en œuvre un co-pilotage s'attachant à créer de façon continue de la convergence et de la cohérence entre les acteurs engagés dans le processus d'ingénierie. (p. 381)

Selon Le Boterf⁵¹, l'ingénierie d'un dispositif de formation est un ensemble de méthodes, de règles et de techniques, un corpus de savoirs et de savoir-faire. Ces outils méthodologiques concourent au processus de conception et de réalisation d'un dispositif de formation.

⁵⁰ les italiques sont conformes au texte d'origine

⁵¹ Le Boterf G., « L'ingénierie : concevoir les dispositifs dans un environnement complexe et évolutif », in *Education permanente*, n°157, cité par Enlart, S. (2007), pp. 31-32

3.3.2.4. L'ingénierie comme outil managérial de la formation

Dans son ouvrage intitulé *Manager la formation*, Alain Meignant (2003) traite de la formation en entreprise. Il propose une réflexion et des méthodes pour intégrer la formation aux stratégies de l'entreprise du point de vue de sa rentabilité économique et de sa gestion des ressources humaines. Le but avoué de l'auteur est « d'aider les directions à mieux intégrer la formation dans une politique d'ensemble de gestion et de développement des ressources humaines, à faire mieux travailler ensemble les managers, les équipes de formation et les autres spécialistes de la gestion du personnel » (p.16).

Le terme d'« ingénierie » n'est pas évoqué en tant que tel. Meignant utilise la notion de *management de la formation* pour regrouper sous la même bannière les démarches méthodologiques habituellement décrites par d'autres auteurs comme de l'ingénierie de la formation. En effet, il développe dans ses différents chapitres l'analyse des besoins, le plan de formation, le choix des méthodes, les techniques et les démarches pédagogiques, l'élaboration des cahiers des charges et les choix des organismes de formation, la gestion administrative et managériale, l'évaluation des résultats.

Ainsi, malgré la présentation d'outils méthodologiques qui exemplifient les démarches à mener pour conduire la conception d'un système de formation, Meignant affirme dès le premier chapitre son ancrage disciplinaire : la gestion des ressources humaines. En effet, il conçoit la formation comme une solution à des problèmes qui se posent à l'entreprise, et il initie son approche par une définition de la finalité de la gestion des ressources humaines :

Disposer à temps, en effectifs suffisants, et en permanence, des personnes compétentes et motivées pour effectuer le travail nécessaire en les mettant en situation de valoriser leurs talents avec un niveau élevé de performance et de qualité, à un coût salarial compatible avec ses objectifs économiques, et dans le climat social le plus favorable possible. (p. 21)

L'idée forte de Meignant consiste à envisager la formation comme moyen, comme stratégie de changement ou d'accompagnement du changement au sein des organisations.

Une politique de formation est un élément d'une politique d'ensemble d'une entreprise, visant à assurer de manière durable sa rentabilité, la satisfaction de ses clients, l'implication de son personnel et une relation positive avec son environnement. Elle exprime une volonté, exprimée par la direction générale, et engageant toute l'entreprise, portant sur les axes essentiels qui vont orienter les décisions et les actes de gestion de la formation, et, par extension, de gestion des compétences. (p. 55)

Une politique de formation se doit de répondre à trois finalités : consolider l'existant (perfectionnement individuel et collectif), préparer l'avenir (investissement, changement, évolution des métiers, évaluation des qualifications), accompagner les mouvements individuels (intégration, promotion, mobilité interne et externe).

Bien que l'ouvrage ne se positionne pas dans une orientation ancrée dans la formation des adultes, mais plutôt dans le champ des ressources humaines, il constitue une référence dans la littérature pratique.

3.3.2.5. Les éléments constitutifs de l'ingénierie en formation des adultes

Cerner les différentes définitions de l'ingénierie de la formation nous conduit à envisager des approches diverses, selon les auteurs, selon leurs ancrages disciplinaires et professionnels. Sans prétendre résoudre les débats que soulèvent ces différents points de vue concernant le sujet, nous proposons à présent de présenter une synthèse de cette revue partielle de la littérature. Il s'agit pour nous de soumettre au lecteur ce que nous retenons de ces lectures théoriques.

Parmi les auteurs consultés, nous relevons trois catégories d'éléments qui constituent et fondent l'ingénierie de la formation : une expertise multi-facettes qui légitime l'activité spécifique de l'ingénieur, des finalités fortement ancrées dans un environnement, et des méthodologies qui permettent de dérouler le processus d'élaboration d'un système de formation :

a. Une expertise multi-facettes:

Les auteurs que nous avons consultés abordent toujours l'ingénierie sous l'angle d'une expertise qui comprend un ensemble d'activités de nature différentes : il est question de démarche socioprofessionnelle et de gestion de projet (Ardouin, 2006), de management (Meignant, 2003), de conduite de projet (Carré et Caspar, 2004 ; Santelmann, 20004), d'une activité de conception (Enlart, 2007).

b. Des finalités :

Les finalités se déclinent selon deux logiques : une logique d'efficacité pour l'entreprise et une logique de développement/apprentissage pour les personnes.

Tous les auteurs s'accordent sur l'idée que la formation et son ingénierie visent à favoriser l'efficacité de l'organisation et sa compétitivité sur le marché économique. Il s'agit pour l'organisation de s'adapter aux changements qui surviennent dans son environnement externe (politique, économie, social,...), ainsi que d'ajuster son fonctionnement aux

changements internes (objectifs généraux, management, évolution des métiers et des emplois, ...).

Outre le développement de l'organisation, l'ingénierie de la formation s'inscrit également dans une visée centrée sur les personnes. Ce sont les questions liées à l'employabilité, aux qualifications des acteurs au sein des organisations qui préfigurent les finalités de l'ingénierie. Il s'agit alors de consolider les savoirs existants, et de viser l'acquisition de nouvelles connaissances et attitudes, le développement des compétences, ainsi que l'adaptation des personnes à l'emploi.

Finalement, nous constatons que les finalités de l'ingénierie de la formation se différencient surtout selon que les auteurs conduisent leur réflexion au niveau *macro, méso ou micro* du dispositif.

c. Des méthodologies :

Elles sont déclinées en plusieurs phases, quatre ou cinq selon les approches. Il s'agit de :

- *analyser* le travail, les besoins de formation, les compétences requises pour mener une activité ;
- *concevoir* des systèmes, des dispositifs de formation ou des séquences pédagogiques en tenant compte non seulement des environnements/des contextes de la formation (organisationnels, politiques, économiques, juridiques, etc.), mais aussi des apprenants (la profession, les savoirs requis, le nombre, etc.). Enlart (2007) centre sa méthodologie sur la définition des bases et choix de conception et l'élaboration du dispositif en six volets (la structure générale, l'estimation des temps, le découpage des blocs/sessions, la vérification interne et transversale et l'évaluation)⁵².
- *réaliser* la formation : il n'est pas question ici du face à face pédagogique, de l'animation à proprement parler. Les auteurs décrivent une démarche de construction du plan de formation (Ardouin, 2006), de pilotage budgétaire, technologique, (Bernard Masingue in Carré et Caspar, 2004).
- *évaluer* : Tous les auteurs développent la question de l'évaluation de la formation. Ce sujet s'est rapidement révélé une dimension importante dans le champ de l'ingénierie de la formation, car « il constitue un sujet stratégique pour les responsables de la formation, très large et très difficile à maîtriser » (Dennery, 2005, p.9). Le nerf de ses enjeux appelle les questions de la qualité, des effets, de la valeur ajoutée de la formation au sein de l'entreprise. Les objets d'évaluation sont décrits de manière théorique et pratique par tous les auteurs, selon leurs niveaux, leurs catégories, etc. Dennery, dans son ouvrage

⁵² rappelons que pour cet auteur, les phases antérieures (la phase préparatoire, la définition des finalités, buts et objectif général de la formation, ainsi que l'analyse des éléments/facteurs critiques du dispositif) concernent déjà ce qu'elle nomme la conception. De même que l'évaluation du dispositif est inclus dans l'élaboration même de celui-ci.

dédié à ce sujet (ibidem), développe et décline de manière conceptuelle et pratique le sujet :

[...] nous avons ressenti le besoin de clarifier les objets de l'évaluation. Il nous est apparu alors que quatre objets majeurs pouvaient être distingués : l'évaluation de l'apprenant (ou plus précisément les transformations que ce dernier met en œuvre sur lui-même ou engendre dans son environnement), l'action de formation (le stage ou le séminaire et plus largement le projet de formation), la fonction formation (c'est-à-dire le système global d'apprentissage de l'entreprise ayant pour vocation l'acquisition de connaissances, le développement des compétences individuelles et collectives... mais aussi l'accumulation de savoirs collectifs et le développement de transformations sociales), et enfin l'investissement de formation (ou pour faire simple : des coûts). (ibidem, p.10)

Enfin chaque catégorie d'objet d'évaluation précédente peut, elle-même, être analysée à travers différentes sous-catégories. [...] Mettre en œuvre un dispositif d'évaluation revient alors à chercher des solutions concrètes pour évaluer chacun des objets et non plus à se mettre en quête d'un outil global et, évidemment, miraculeux. (ibidem, p.10)

La question de l'évaluation est vaste et complexe et pourrait constituer un sujet de mémoire en soi. Nous contournons donc volontairement ce sujet, non sans relever son importance dans le champ de la formation des adultes.

3.3.3. Comment penser le contenu d'une formation ?

Les différentes approches que nous avons présentées jusqu'à présent ont permis d'entrevoir la manière dont les auteurs conçoivent l'ingénierie de la formation, dans leurs tentatives de définir et de délimiter les pourtours de l'objet. Il s'agit à présent de poser la question du contenu des formations. En d'autres termes, qu'est-ce qui constitue le contenu des formations ? Comment identifier les éléments qui le composent ?

Lorsque l'on s'intéresse au contenu des formations, force est de constater que la conception même de l'ingénierie de la formation, l'organisation du travail et le travail lui-même ont un impact direct sur ce qu'il semble nécessaire d'enseigner. Nous reprendrons donc, dans un premier temps et brièvement, les éléments historiques qui ont accompagné l'évolution du contenu des formations.

Puis nous nous pencherons sur les discours existants concernant le contenu de la formation au sein des organisations. Les auteurs font référence aux compétences à développer. La notion de compétence anime des débats encore inachevés à ce jour. Nous ne prétendons donc pas résoudre ici cette question conceptuelle. Nous tenterons d'apporter des éléments consensuels à propos de

ce terme afin de repérer son influence sur la définition des contenus de formation et sur les moyens utilisés par les ingénieurs pour élaborer ces contenus. Il sera alors question d'objectifs pédagogiques et de référentiels.

3.3.3.1. L'articulation indéniable entre le contenu de la formation, l'organisation du travail et le travail lui-même

L'histoire de la formation dans les organisations nous a montré son intime relation avec l'organisation du travail et le travail lui-même. En effet, au début du siècle passé, le taylorisme prônait une organisation de la production selon une division horizontale et verticale du travail. Il s'agissait de parcelliser le travail, de spécialiser les tâches, et de préciser le travail humain de manière à décrire l'activité humaine précisément. Le potentiel humain est réduit à la stricte exécution de ce qui a été prescrit pour chaque poste de travail, réduisant au maximum l'initiative et l'autonomie des personnes. Dans cette perspective, la formation vise l'acquisition d'un savoir nécessaire à la réalisation d'une tâche spécialisée.

Guy Jobert, dans sa contribution à l'ouvrage collectif de Carré et Caspar (op.cit.) dit de ces formations qu'elles sont « orientées vers l'emploi lorsqu'elles visent l'adéquation entre des postes à pourvoir ou susceptibles de l'être et des individus susceptibles de les occuper » (pp.347-363). L'ingénierie de ces formations se révèle linéaire :

Lorsqu'un emploi type est identifié, des experts issus des entreprises en définissent le contenu -en termes de tâches- avant que d'autres experts spécialisés en formation, dressent l'inventaire des savoirs nécessaires pour réaliser ces tâches. Ces savoirs, généraux et spécialisés, portant sur des contenus scolaires ou des habiletés, constituent alors la base des programmes de formations. Ces derniers sont mis en œuvre au plan pédagogique par des institutions de formation qui en assurent la diffusion et, si elles en ont reçu le mandat, en certifient l'acquisition. (p.348)

Dans ce type d'ingénierie, les contenus de la formation sont déterminés par le listage des capacités souhaitées pour mener une activité à un poste visé. Pour l'auteur, dans cette perspective, la formation, le diplôme, l'emploi et la mobilité sont liés. L'une des failles reconnue de cette ingénierie est sa déconnexion de la réalité du terrain. Cette différence entre la tâche et l'activité, autrement dit, entre le travail prescrit et le travail réel, signe un tournant décisif dans le monde de la formation, de son ingénierie et dans les contenus déterminés pour les formations.

C'est dans la période post-fordiste, marquée par une organisation du travail prescriptive, que s'est peu à peu imposée la logique-compétence dans les organisations. En effet, de nouvelles problématiques d'actions liées à des environnements économiques et sociaux instables

engendrent un besoin de plus grande réactivité de la part des organisations. Réglementer, formaliser, prescrire en postes de travail ne répond plus aux contraintes de production. L'homme se révèle une ressource incontournable de la performance. Face à l'élévation des exigences de qualité, de réactivité de la production, dans un contexte toujours changeant, les prescriptions ne suffisent plus aux travailleurs pour mener à bien leur activité. L'autonomie, la créativité et l'initiative scellent ce que certains ont appelé le « facteur humain ».

Les directions opérationnelles reconnaissent davantage que par le passé que la compétence peut être une ressource-clé dans l'obtention de la performance et d'un avantage compétitif. Pour faire face aux exigences croissantes de qualité, de réactivité et d'innovation, les procédures ne suffisent plus et peuvent même, si elles sont portées à l'excès, devenir contre-productives. Il faut faire confiance aux acteurs de l'entreprise, aux salariés et non seulement aux cadres [...] Face à des événements imprévus, face à l'inédit qui ne peut jamais être éliminé, ils devront élaborer et mettre en œuvre des réponses appropriées, prendre des initiatives pertinentes. Ils auront à construire des compétences adéquates. (Le Boterf, 2004, p.371)

Dans la même période, la tertiarisation de l'économie, participe également à l'émergence de la notion de compétence. S. Bellier (2004) relève que « les services deviennent le principal secteur de production et du même coup, les dimensions relationnelles vont prendre le pas sur les qualifications techniques » (p.237). Les organisations industrielles se doivent de développer de nouvelles formes de coopération.

Dans les années 30, la conception de l'homme au travail est ainsi remise en question par les ergonomes et les psychologues. La vision de l'homme au travail change radicalement.

Ce ne sont plus des capacités physiques de production qui sont mobilisées, mais bien l'intelligence dans l'action dans une perspective d'anticipation et de résolution de problèmes variés et complexes. [...] Le travail humain nécessite davantage d'ingéniosité et de pertinence dans la capacité à faire face à des situations événementielles dans un contexte concurrentiel qui exige de plus en plus des innovations, ou tout au moins des capacités de différenciation. (Plane, op.cit., p.112)

Le mouvement des relations humaines, initié par G.E. Mayo, K. Lewin, H. Maslow, C. Argyris, s'intéresse aux dimensions affectives, émotionnelles, relationnelles et motivationnelles des hommes au sein des organisations. Ce sont les recherches menées qui ont permis de relever « que pour obtenir un résultat dans l'action en situation, la simple application des consignes ou des savoirs préalables ne suffit pas et qu'il faut quelque chose en plus » (Jobert, 2004, p. 351). Ce « plus », a été l'objet de nombreuses recherches et ouvrages. Il est question d' « intelligence pratique », d' « ingéniosité au travail », de compétence.

Dès lors le regard porté sur la formation change. Il ne s'agit plus de transmettre des savoirs permettant à une personne d'intégrer un poste de travail, mais il s'agit pour l'ingénieur de la formation de concevoir un dispositif qui favorise la production de compétences.

3.3.3.2. L'implication du concept de compétence dans l'ingénierie de la formation

Définir le terme de « compétence » se révèle une tâche difficile, tant il y a d'auteurs qui se sont exprimés à son sujet, mais elle nous semble nécessaire pour qui souhaite aborder la question du contenu des formations proposées aux adultes. Nous ne proposons évidemment pas de résoudre le débat sur la définition même du terme. Cependant, après une revue de la littérature, nous souhaitons soumettre au lecteur les éléments consensuels qui déterminent les caractéristiques de la compétence⁵³ :

- *La compétence est liée à l'action*: elle est un ensemble de connaissances traduites en actes (Zarifian) ou de capacités mobilisées dans l'action (Aubret, Gikbert, Pigeyre), elle permet du moins d'agir/ de résoudre des problèmes (Bellier, Le Boterf).
- *La compétence est liée au contexte* : elle se réfère au contexte particulier, aux situations inédites, complexes dans lesquels elle prend place (Le Boterf, Zarifian, Jobert, Bellier et). Elle s'exprime de manière efficace et en adéquation avec les situations de travail (Aubret et coll.), elle est en ce sens liée au contenu de l'activité, lui-même situé, elle est une intelligence située et conjecturale (Jobert).
- *La compétence comme un ensemble* : de connaissances (Zarifian, Aubret et coll.), de savoir-faire et de comportements, de ressources à mobiliser pour agir avec compétences, connaissances, savoir-faire, capacités cognitives, ressources émotionnelles, ressources physiques,... (Le Boterf, 2004, p. 376), de compétences plurielles, professionnelles et techniques, contextualisées, des compétences transversales transposables d'une situation à une autre (Zarifian).
- *La compétence comme un ensemble intégré* : un savoir combiner (Le Boterf), elle est construite par une personne (Jobert). Plus qu'une somme, elle regroupe des capacités intégrées, combinées, construites (Bellier).

Nous retenons la définition de Philippe Zarifian (2001), car elle nous semble complète et très claire. Elle se présente selon trois formulations complémentaires:

⁵³ Les références d'auteurs entre parenthèse renvoient directement aux définitions précitées et donc aux références bibliographiques annoncées lors des citations plus haut.

La compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté. (p.65)

La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforment, avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente. (p.69)

La compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de coresponsabilités. (p.71)

En quoi la logique-compétence invite-t-elle la formation à reconsidérer ses principes et ses pratiques dans la conception de ses dispositifs et dans la définition des contenus de formation? Voici la question à laquelle nous tenterons de répondre ici.

Nous avons relevé dans la partie précédente que l'évolution de l'organisation du travail, d'une logique de poste à une logique de compétence, a révolutionné le regard porté sur les ressources des organisations pour répondre à leurs finalités, d'une part, et aux exigences du marché, d'autre part. L'analyse se porte dorénavant sur le travailleur et sur ce qu'il doit produire pour mener à bien son activité, c'est-à-dire sur ses compétences. Il ne s'agit donc plus de changer le travail ou l'organisation du travail pour augmenter l'efficacité, la qualité ou la production, mais plutôt d'amener les personnes à opérer elles-mêmes des changements. Ce constat aura irrémédiablement des effets sur la manière de concevoir la formation. Ce qui convenait en termes d'ingénierie de la formation avant la crise industrielle, c'est-à-dire dans un contexte socio-économique stable, a perdu de sa pertinence et de son efficacité. Rappelons que l'ingénierie dite « classique » proposait le programme au centre du dispositif, selon une logique chronologique et séquentielle. Les contenus de la formation étaient pré-existants à la conception du dispositif, ceux-ci dictés par les tâches que doit exécuter le travailleur à son poste. Il s'agissait alors pour les formateurs de transmettre des connaissances, des savoirs en vue d'un accroissement de qualification.

On sait aujourd'hui que les changements visés (qualité, flexibilité) ne peuvent pas être espérés d'objets techniques plus performants ou d'une organisation enfin idéale mais du changement des comportements individuels et des interactions, [...] Ces changements sont attendus des individus et c'est donc sur eux que porte l'action formative et managériale, pas tant pour leur apporter un supplément de connaissances et accroître leur qualification, que pour favoriser la mobilisation de leur intelligence en situation, stimuler leur compétence et encourager leur coopération. (G. Jobert, op.cit., p.351)

À ces nouvelles perspectives correspondent de nouvelles approches de l'ingénierie de la formation directement liées à l'émergence du concept de compétence: c'est alors l'apparition de l'ingénierie du développement des compétences. Les approches développées par cette ingénierie

proposent en son centre la personne comme actrice de ses projets de formation, capable de mobiliser ses ressources cognitives, affectives, motivationnelles. Outre l'actorialité attribuée aux personnes, ces ingénieries se revendiquent comme des *ingénieries de contexte*, qui entendent l'aménagement d'un contexte favorable à l'émergence des compétences. La diversité des situations d'apprentissage augmente, favorisant ainsi les « opportunités de professionnalisation » (ibidem, p. 373) :

- ⇒ Les situations de formation : modules, stages, séminaires, auto-formation, e-learning, formation à distance, voyages d'études,...
- ⇒ Les situations de travail organisées pour être professionnalisantes : participation à un projet, prise en charge d'une nouvelle mission, rotation sur plusieurs postes de travail,...
- ⇒ Les situations extra-professionnelles : responsabilités exercées au sein d'une association, secourisme, engagement dans un projet humanitaire,...

La fonction de la formation et les méthodes envisagées dans la conception des dispositifs sont évidemment questionnées par ces changements. L'ingénieur et le formateur ne peuvent plus se contenter de considérer la formation comme un espace de transmissions de connaissances, préalablement établi. Ils doivent intégrer l'intelligence pratique des acteurs, leur expérience du réel puisque l'atteinte d'une performance professionnelle ne peut dorénavant être considérée de manière décontextualisée.

3.3.3.3. Les contenus de la formation centrés sur le développement des compétences attendues

Revenons sur l'idée centrale que ce qui doit être enseigné correspond aux compétences que le travailleur devra mobiliser pour mener son activité de manière efficace et résoudre les problèmes qu'il pourrait rencontrer. En nous basant sur les caractéristiques de la compétence⁵⁴, nous postulons que les éléments du contenu d'une formation suivent une logique similaire :

- des éléments issus de l'activité ciblée : les référentiels compétences, les référentiels métiers, les savoirs de références (savoirs intellectuels, techniques, comportementaux, réflexifs)⁵⁵
- des éléments contextualisés : des actions situées et liées au contenu de l'activité elle-même.

⁵⁴ explicités dans la partie précédente

⁵⁵ typologie empruntée à S. Enlart (2007)

- Des éléments formant un ensemble intégré de savoirs : cette caractéristique renvoie à des principes pédagogiques qui favorisent l'appropriation, le transfert des apprentissages, la mise en œuvre dans l'action des apprentissages, en tenant compte des théories de l'apprentissage (constructivisme, behaviorisme, apprentissages coopératifs, etc.) et aux théories motivationnelles de l'adulte apprenant (Zarifian, Bandura,...)

Voyons donc maintenant la manière dont les auteurs conçoivent les contenus des formations et si les compétences se voient attribuer une place centrale.

S. Enlart (2007) propose dans son ouvrage d'envisager la conception pédagogique qui tienne compte du contexte, des apprenants et des contenus. Ces derniers reposent sur la didactique professionnelle, l'analyse de l'activité, les référentiels emploi et compétences, la nature des savoirs (intellectuels, techniques, socio-comportementaux, réflexifs). La dimension contextuelle que nous avons abordée dans la notion même de compétence se trouve ici traitée comme une catégorie à prendre en compte en soi. En outre, une différence notable de cette approche consiste à considérer les apprenants dans leurs spécificités pour chaque groupe de formation (le volume, les objectifs d'apprentissage, les enjeux de progression, nature et taille des groupes, disponibilité, volontariat ou obligation, ...).

Les compétences attendues à l'issue de la formation peuvent se retrouver, non seulement dans le contenu même du dispositif, mais également dans la formulation des objectifs pédagogiques. À ce sujet, l'auteur écrit :

On ne peut pas faire de formation si l'on ne sait pas à quoi l'on veut former. Il s'agit donc d'exprimer le plus clairement possible *le but de l'action pour pouvoir décrire l'action elle-même*⁵⁶. Sur la base de cette clarification, alors l'action pourra se préparer (conception) puis s'engager (formation). (Enlart, 2007, p.63)

G. Le Boterf (2007), quant à lui, propose les référentiels « comme espaces de progression professionnelle sur lesquels peuvent s'inscrire des cibles de professionnalisation » (p. 67). Les référentiels de métiers, d'activité et d'emploi, sont d'après l'auteur encore trop marqués par la logique de postes de travail (malgré un meilleur niveau d'abstraction). Ils décrivent en effet ce que devrait savoir et savoir faire un professionnel sans nuances quant aux niveaux de professionnalisme. Il existe donc un autre type de référentiel :

Entrer dans une logique de professionnalisation, et donc de progrès en professionnalisme, suppose l'établissement de référentiels qui soient conçus comme des espaces de progression possibles tant en activités qu'en ressources à acquérir. [...] Ils sont structurés autour de domaines (techniques, qualité,

⁵⁶ en italique dans le texte

sécurité, coopération, développement durable, [...] au sein desquels prennent place des axes de progrès en activités et/ou en ressources. Sur chaque axe, les activités ou les ressources sont ordonnées par ordre croissant de difficulté ou de complexité. (ibidem, p. 68)

Le Boterf (ibidem) distingue également les référentiels des cibles de la professionnalisation. Ceux-ci sont entendus comme « l'ensemble cohérent des objectifs qui doivent être atteints au terme d'un parcours » (p.71). Plusieurs cibles peuvent être inscrites sur un seul référentiel et « devront indiquer des objectifs non seulement pour les types d'activités ou de situations à gérer mais également pour des savoirs, des savoir-faire et des comportements professionnels à acquérir » (p.71).

Au sens de ces cibles ou objectifs, nous constatons une unicité de conception quant au contenu des formations envisagées par les deux auteurs.

J. Aubret, P. Gikbert, F. Pigeyre, (2005) abordent la question de la formation et de son contenu comme un élément parmi d'autres au sujet du management des compétences. Le positionnement des auteurs semble hésitant et peu affirmé. Comme Le Boterf, ils relèvent une relative insatisfaction quant à l'utilisation des référentiels de compétences comme contenu possible des formations. La crainte de réduire la complexité du réel à des stéréotypes professionnels est souligné.

Les auteurs présentent deux exemples de dispositif d'évaluation des compétences requises par emploi, par qualification et à partir de la réalité du travail et des évolutions prévues, en tenant compte des populations concernées et des réponses possibles en termes de formation.

Pour le premier exemple, il a été proposé à chaque travailleur un parcours individualisé, à travers différents modules et selon les priorités d'acquisition de compétences individuelles.

Pour le deuxième exemple, la stratégie adoptée consistait à établir un « plan stratégique de compétences » en ayant recours à trois outils pour définir le contenu de la formation des travailleurs :

- Le référentiel des emplois : l'emploi était caractérisé par des « compétences cibles » et par son évolution possible.
- Le référentiel des compétences : ce référentiel est divisé en *savoirs* (connaissances techniques, des connaissances de management) ; ces savoirs doivent être susceptibles d'*apprentissages*, c'est-à-dire formulés en termes d'*aptitudes* classées en catégories (ex : aptitudes à réfléchir pour identifier des problèmes, aptitudes à réfléchir pour trouver des solutions, aptitudes à agir pour motiver les autres, aptitudes à agir pour s'impliquer personnellement)

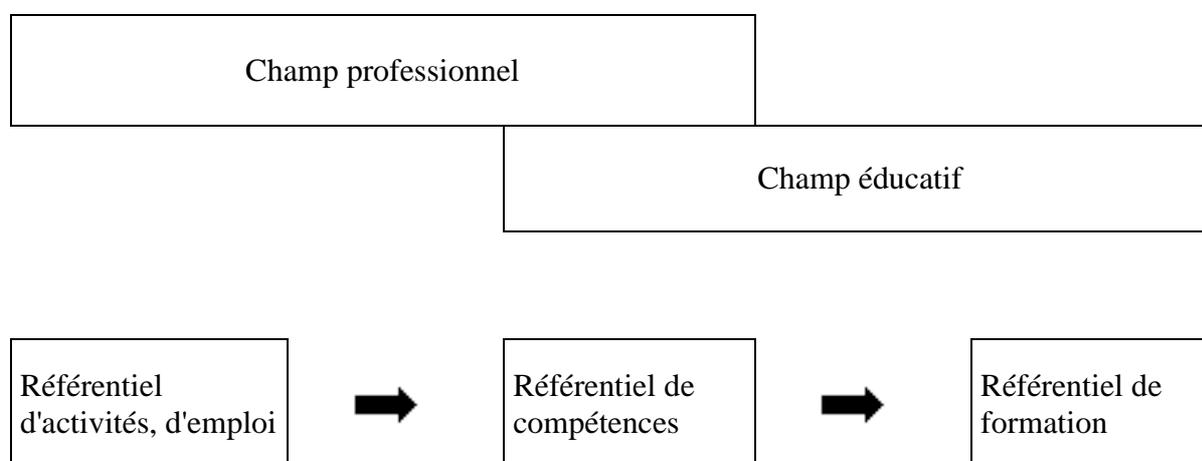
- L'évaluation des compétences individuelles : un entretien annuel permet à chacun de se positionner par rapport aux compétences attendues selon son emploi.

Le plan stratégique de compétence constitue alors le plan de formation. Dans cette approche, aucun moyen d'ingénierie pédagogique à proprement parler n'est proposé. Cependant, le socle, sur lequel les exemples reposent, relève de la définition des compétences nécessaires à un emploi, et ce sont elles qui définiront le contenu des dispositifs de formation souhaités.

Pour aborder la question des contenus de la formation dans la pensée de T. Ardouin (2006), il nous faut emprunter des détours logiques. Les contenus de la formation sont observables dans le chapitre de l'évaluation pédagogique, et plus précisément dans la partie consacrée à l'évaluation des acquis pédagogiques. Celle-ci vise à « attester de l'obtention des connaissances et/ou des compétences, [...] cherche à vérifier ou à mesurer les acquis des participants en termes de connaissances, de méthodologies et/ou de savoir-faire. Autrement dit, les objectifs pédagogiques ont-ils été atteints ? » (p.212). Les objectifs pédagogiques, quant à eux, sont abordés dans le cadre du référentiel de formation.

Il nous semble intéressant de rappeler la présentation en cascade de ce que comporte une référentialisation, selon l'auteur. Cette démarche nous permettra de retracer l'origine du contenu d'une formation. Il considère trois référentiels qui se positionnent en cascade, passant progressivement du champ professionnel au champ éducatif. La démarche consiste à transposer le métier «*en référentiel d'activités ou d'emploi puis en référentiel de compétences pour aboutir au référentiel de formation* ». (p.102)

La référentialisation en formation



T.Ardouin (2006), figure 7.1- p. 102

Reprenons la description proposée par l'auteur pour chacun des référentiels :

- le référentiel d'activités/d'emploi expose une information synthétique concernant une activité professionnelle ou un métier. Il est fondé sur l'analyse du travail et de l'environnement socio-professionnel. Il permet de décrire les missions, les fonctions, les activités, les tâches.
- Le référentiel de compétences est issu du précédent. « Il décline l'ensemble des connaissances et attitudes professionnelles mises en œuvre pour occuper un emploi. C'est donc une transcription du premier référentiel en éléments observables et déclinables en lien avec la méthode d'observation et d'analyse utilisée. » (ibidem, p. 109)
- Le référentiel de formation : il provient de l'analyse des compétences et du référentiel des compétences, proposant ainsi « l'ensemble des objectifs, programmes et contenus de formation permettant une progression pédagogique et une appropriation par l'apprenant » (ibidem, p. 105). Autrement formulé par l'auteur, il s'agit d'un « ensemble structuré de connaissances, de capacités cognitives, de savoir-faire, de modalités pédagogiques et de savoir être nécessaire à acquérir pour occuper l'emploi avec les compétences adéquates » (ibidem, p. 114).

Cette proposition de T. Ardouin nous séduit pour la compréhension dynamique qu'elle offre. En effet, le processus d'élaboration de ce que sera le contenu d'une formation est rendu explicite et visuel par le glissement du champ professionnel vers le champ pédagogique, dans la figure présentée ci-dessus. De plus, l'articulation des référentiels successifs procure une compréhension de la dynamique réflexive lors de la conception du dispositif.

Ainsi, pour conclure cette partie dévolue au contenu de la formation, nous souhaitons souligner ces quelques points :

- Le contenu des formations est directement lié à la représentation que les acteurs de la formation se font de l'ingénierie de la formation : des connaissances à transmettre pour l'ingénierie de programme et des compétences à développer pour l'ingénierie de contexte.
- Les compétences visées déterminent la définition des contenus de formation.
- Les compétences sont considérées comme point d'articulation entre les contextes (environnements de l'entreprise, organisation du travail, situations de travail), le travail lui-même (efficacité, performance, production) et la formation (savoirs, savoir-faire, aptitudes,...)
- La référentialisation permet le glissement progressif du champ professionnel au champ éducatif.

- L'ingénierie dans le champ de la formation semble avoir émergé **d'une nécessité organisationnelle de s'ajuster à son environnement** externe (loi, économie, société) et interne (structure, fonctionnement, évolution des organisations).
La formation est considérée comme une réponse adaptative de l'organisation aux changements internes ou externes.
- L'ingénierie conçue selon **trois niveaux organisationnels** :
 - *Macro* : Le système de formation cerne la complexité de l'environnement et il définit la politique de formation, c'est-à-dire le cadre de la formation articulée avec les finalités de l'organisation.
 - *Méso* : Le dispositif pédagogique vise le développement des compétences et définit les stratégies pédagogiques en fonction des ressources, des situations de travail, du public.
 - *Micro* : La relation pédagogique concerne les apprentissages en tenant compte de la psychopédagogie, des processus d'apprentissage, et des connaissances, habiletés et attitudes visées.
- **L'ingénierie de la formation a pour but de développer les compétences** des collaborateurs pour, non seulement améliorer la performance de l'organisation, mais également pour que l'individu progresse dans son propre projet professionnel. Les programmes de formation comportent donc une dimension collective et une dimension individuelle.
- **La conception** est au cœur de l'ingénierie de formation : elle articule le contexte, les contenus et les apprenants pour élaborer les dispositifs de formation et les séquences pédagogiques.
- **Deux types d'ingénierie** :
 - *L'ingénierie de programme* : le cursus et les objectifs sont identiques pour toutes les personnes.
 - *L'ingénierie de contexte* : les parcours de formation sont individualisés et les dispositifs constituent des contextes propices et incitatifs à l'émergence des compétences.
- **Deux types de temporalité dans la conception** :
 - Linéaire et chronologique : l'*ingénierie séquentielle* agence les dispositifs de manière séquencée et préalablement définie.
 - Simultanée et interactive : l'*ingénierie concurrente/simultanée* anticipe la gestion des emplois et des compétences, la conception des dispositifs s'effectue par boucles itératives, induisant une contribution simultanée et interactive des différents acteurs concernés.
- Une politique de formation intègre trois finalités : consolider l'existant, préparer l'avenir, accompagner les mouvements individuels. (la formation comme stratégie de changement ou d'accompagnement au changement au sein des organisations)
- L'ingénierie de formation se fonde sur :
 - Une expertise multi-facettes (une gestion de projet, une activité de conception)
 - Des finalités liées à la performance des organisations et au développement/apprentissage pour les collaborateurs
 - Des méthodologies rythmées par des phases : l'analyse, la conception, la réalisation, l'évaluation
- Les contenus des formations sont définis selon les éléments de l'activité ciblée (les référentiels emplois et les référentiels de compétences) et selon une contextualisation de cette activité et selon la nature des savoirs concernés (techniques, intellectuels, socio-comportementaux,...)

Synthèse : Chapitre 3.3. L'ingénierie dans le champ de la formation

Cette synthèse clôture le chapitre 3 consacré aux références théoriques de notre recherche.

La prochaine étape de notre étude exploratoire consiste à présenter l'analyse de nos données et entrer, par cette démarche, dans les organisations que nous avons choisi de comparer.

4. L'ANALYSE DES DONNEES

Ce chapitre est consacré à l'analyse des données que nous avons recueillies. Notre objectif vise à soumettre les discours, écrits et oraux, de chacune des ONG au regard des dimensions que nous avons choisies d'étudier : les contextes externes et internes aux institutions, la formation et les profils des professionnels expatriés. Nous souhaitons mener une analyse qui amène à une compréhension progressive de l'objet-formation au sein de chacune des institutions. Pour cela, nous invitons le lecteur à prendre connaissance des institutions au moyen des fiches de présentations, situées en annexe.

Nous commencerons par analyser le contexte interne de nos sujets d'étude (histoire, structure, gestion des ressources humaines, valeurs, etc.). Après cette prise de contact approfondie avec les trois ONG, nous nous proposons d'étudier les représentations qu'elles ont, concernant le contexte externe dans lequel elles évoluent (politique internationale de coopération, réalité du terrain, etc). Puis, nous dirigerons notre attention sur les acteurs qui nous intéressent ici, c'est-à-dire les collaborateurs internationaux expatriés qui mettent en œuvre sur le terrain les missions de leur institution. Nous tenterons de comprendre les métiers, les fonctions de ces acteurs ainsi que les habiletés qu'ils doivent mobiliser pour mener efficacement leurs activités. Finalement, après avoir pris connaissance des contextes et des acteurs, nous étudierons ce qui constitue le cœur de notre objet d'étude : la formation au sein des ONG. Nous nous intéresserons à sa fonction au sein des institutions, aux acteurs qui l'animent, et à ses pratiques.

Nous souhaitons souligner ici la prudence nécessaire à la lecture de cette partie, puisque les données sont en partie documentaires et en partie issues des entrevues avec les responsables de la formation dans les institutions. Nous rappelons en effet, que les informations recueillies auprès des acteurs témoignent de leurs représentations, de leurs perceptions concernant les dimensions étudiées.

Chaque partie de l'analyse présentera pour chaque dimension, le positionnement spécifique de chacune des institutions, en tentant de mettre en relief les similitudes et les différences. Nous soulignerons également les silences et les absences des unes concernant les indicateurs soulevés par les autres. Nous terminerons chaque dimension par un encadré qui propose une synthèse reprenant les éléments forts présentés au-dessus.

4.1. Les dimensions contextuelles

4.1.1. Le contexte interne

Cette dimension s'intéresse à chaque institution du point de vue de son organisation, de sa gestion des processus de ressources humaines ainsi que de ses valeurs et de ses principes.

Il s'agit ici de comprendre la genèse de l'institution, le champ d'action qu'elle a défini en lien avec ses objectifs. Nous allons également découvrir qui sont les acteurs dirigeants de l'institution et la manière dont cette dernière s'est structurée pour œuvrer (les différents départements et services, leurs liens stratégiques ou opérationnels, les lignes hiérarchiques, etc.).

Nous examinerons la manière dont les ressources humaines gèrent le recrutement et l'accueil des nouveaux collaborateurs, le cadrage et le suivi des différents acteurs du point de vue de l'évaluation des compétences. Nous investiguerons également la mobilité externe et interne.

Finalement, nous porterons notre attention sur les valeurs et sur les principes auxquels chaque institution se réfère pour mener ses actions sur le terrain de la coopération internationale.

4.1.1.1. La dimension organisationnelle

Les trois institutions sont des associations qui se définissent comme des entités neutres, non gouvernementales, apolitiques et indépendantes. *A* ajoute une dimension non confessionnelle et *B* se déclare impartiale. Malgré le recours à des qualificatifs statutaires similaires, nous relevons aussitôt des différences indéniables du point de vue de leur ancienneté, de leur taille et de leur légitimité auprès des états.

En effet, les institutions *A*, *B* et *C* ont respectivement 26 ans, 146 ans et 12 ans. Toutes les trois ont été créées, à des époques différentes, par des personnes émues d'assister aux conditions de vie difficiles et douloureuses de populations confrontées à des catastrophes humaines ou naturelles.

Structure

Les trois institutions ont créé des infrastructures associatives et opérationnelles qui permettent de développer des projets d'aide humanitaire : réhabilitation pour la première, défense et surveillance de l'application du Droit International Humanitaire (DIH) pour la seconde, et déminage pour la troisième. De quelques personnes « engagées », ces institutions ont agrandi leur structure en augmentant le nombre de collaborateurs et ainsi le nombre de programmes d'aide. A ce jour :

- *A* fait partie d'un réseau international de 8 pays, chaque section étant indépendante du point de vue juridique, organisationnel et opérationnel.

La structure de *A* est constituée d'une direction générale, de quatre directions spécialisées et du personnel de terrain (60 pays d'intervention et 27 antennes régionales dans le pays de la section étudiée). Les directions spécialisées sont représentées par :

- la direction opérationnelle des programmes,
 - la direction des ressources techniques,
 - Le système d'information et la communication
 - La direction des services et de l'organisation qui est divisée en plusieurs services (les ressources humaines, la direction des finances, le système d'information, le contrôle interne – organisation et moyens, la formation, la gestion sociale, la gestion des emplois et des carrières pour le personnel du siège, la gestion des emplois et des carrières pour les salariés expatriés)
- *B* fait partie d'un mouvement international d'environ 100 millions de membres. Elle est constituée d'un siège et de missions (ou délégations) dans 80 pays. Sur le terrain, deux types de collaborateurs oeuvrent : les expatriés et les collaborateurs locaux, régionaux.
 - L'Assemblée : elle est l'organe suprême. Elle est responsable de la haute surveillance de l'institution ; elle définit ses objectifs généraux, sa stratégie institutionnelle, son budget et ses comptes. Elle nomme les directeurs et le chef de l'audit interne ; elle est composée de 15 à 25 membres.
 - Le Conseil de l'Assemblée : il agit par délégation de l'Assemblée et assure la liaison entre la Direction et l'Assemblée ; il comprend cinq membres élus par l'Assemblée ; il prépare les activités de l'Assemblée, statue sur les objets de sa compétence (les options stratégiques concernant la politique générale de financement, la politique générale du personnel et la politique générale de communication) ;
 - L'Assemblée et le Conseil de l'Assemblée sont tous deux présidés par la même personne (le président de l'institution)
 - La Direction (organe exécutif) : applique et fait appliquer les objectifs généraux et la stratégie institutionnelle, définis par l'Assemblée ou le Conseil de l'Assemblée.
 - *C* est constituée d'un conseil de fondation, d'un organe de révision, du siège et du personnel de terrain. Basée dans un pays européen, elle intervient dans plus de 20 pays concernés par la problématique des mines antipersonnelles.

Le siège est formé par :

- Le directeur général
- Le directeur général adjoint et la communication, la recherche de fonds, le « riskmanagement ».
- Le contrôle financier
- Le directeur des opérations, son adjoint et les coordinateurs régionaux
- La personne responsable des ressources humaines

Le tableau suivant présente pour chaque institution les chiffres et les pourcentages du type de personnel employé selon qu'ils travaillent au siège ou sur le terrain en tant que professionnel expatrié ou en tant que professionnel engagé dans les pays d'accueil :

	personnel au siège (nb pers)	(%)	personnel expatrié (nb pers)	(%)	personnel local (nb pers)	(%)	Effectif total (nb= 100%)
Institution A	201	4,6	218	5	3962	90	4381
Institution B	800	6,6	1400	11,7	10000	83,3	12200
Institution C	15	2,2	65	9,5	600	88,2	680

Synthèse : Effectifs

L'institution *C* représente la plus petite structure avec un peu moins de 700 collaborateurs dont une très large majorité de personnel local (88%), et 2% des collaborateurs constituent le personnel au siège et environ 9% d'expatriés.

L'institution *A* est une organisation de taille moyenne par rapport aux deux autres. Elle totalise plus ou moins de 4'400 collaborateurs dont 4,6% qui travaillent au siège, environ 90% de personnel local et 5% d'expatriés.

L'institution *B* se présente comme la plus grande structure des trois, comptabilisant environ 12'200 personnes employées, dont 6,6% qui travaillent au siège, 11,7% sont expatriés et environ 83% du personnel est représenté par des collaborateurs locaux.

Champs d'action et finalités

Les trois institutions oeuvrent dans le champ de l'aide humanitaire d'urgence. Leurs distinctions se révèlent dans :

- la place qu'elles occupent au sein de la communauté internationale
- les types d'intervention qu'elles proposent en lien avec leurs finalités
- l'articulation des actions d'urgence aux projets de développement

En tous points, l'institution *B* se différencie des deux autres pour la raison principale que son mandat lui est conféré par les Etats au travers de la Convention de Genève et de ses protocoles additionnels (1977). En effet, le Droit International Humanitaire (DIH) constitue le cadre de référence légal de l'institution et il fonde la légitimité de celle-ci. Son mandat consiste donc d'une part à intervenir auprès des victimes de guerre (protéger et assister), mais également à diffuser et surveiller le respect du DIH par les Etats. Dès lors que le mandat détermine les finalités de l'institution *B*, il apparaît clairement que le champ d'action est défini dans l'intervention humanitaire d'urgence et dans le plaidoyer du DIH.

A et *C*, quant à elles, ont défini leurs finalités selon les raisons de leur genèse⁵⁷ et elles ont développé leur cadre d'actions selon les références théoriques et professionnelles de la discipline choisie (respectivement, la réhabilitation des personnes handicapées et le déminage). Toutes les deux ont choisi d'intervenir dans le champ de l'action humanitaire d'urgence, comme l'institution *B*, mais également dans le champ de la coopération au développement. En effet, les finalités de *A* témoignent d'un investissement dans les programmes qui oeuvrent pour la réhabilitation des populations qui ont subi des catastrophes humaines ou naturelles, en proposant des interventions tant dans les contextes d'urgences que dans les phases de reconstruction et de développement des pays et des personnes.

C démontre également un double intérêt : pour les interventions d'urgence en proposant assistance et partenariat aux autres acteurs humanitaires lors des conflits armés, mais aussi pour les phases de transition et de reconstruction des pays et des peuples.

Elles semblent occuper une place de partenaires dans la communauté internationale en développant des collaborations et des relais avec les autres acteurs de la coopération internationale (les organisations internationales, les organisations non gouvernementales, les Etats). Leur légitimité au sein de la communauté internationale semble donc se fonder sur leur expertise et leur performance, et non sur un mandat spécifiquement délégué, comme pour l'institution *B*.

Nous relevons de plus que les programmes d'actions de *A* comportent une dimension de plaidoyer dans le cadre de la défense des Droits de l'Homme.

⁵⁷ intérêt d'un groupe de personnes pour une cause humanitaire

- Les trois institutions privilégient l'engagement de personnel local, national (>80% du personnel employé) : L'institution moyenne en âge et en taille (A) témoigne du plus fort pourcentage, alors que la moins encline à embaucher localement s'avère être la plus grande structure (B).

- La plus vieille institution est également la plus grande (B). Elle montre la plus forte proportion de personnel travaillant au siège et constitue également l'institution qui engage la plus forte proportion de personnel expatrié. Parmi les trois ONG, elle se révèle celle qui, en proportion, mobilise le moins les ressources humaines nationales dans les régions d'intervention.

- La plus petite et plus jeune institution (C) est la moins dotée de personnel au siège.

4.1.1.2. La gestion des processus des ressources humaines

Recrutement, accueil et suivi des collaborateurs

Le recrutement et le suivi des collaborateurs s'effectuent dans les trois institutions par le service des ressources humaines.

La manière d'accueillir les nouveaux collaborateurs est différente selon les trois institutions :

- L'institution A prévoit trois moyens pour intégrer les nouveaux collaborateurs⁵⁸ :
 - a. La formation d'intégration, « Tronc commun », qui est obligatoire pour tous les engagés (volontaires ou expatriés). Elle n'est pas obligatoire pour le personnel national. Cette formation est conçue comme une porte d'entrée, un pré-requis à l'intégration, mais la réalité ne permet pas à tous les nouveaux collaborateurs de suivre le dispositif souhaité. L'arrivée des engagés ne concorde pas toujours avec les dates des sessions de formation.
 - b. Le « briefing » avec des responsables techniques et des managers à l'arrivée sur le terrain.
 - c. Les stages « terrain » constituent des formations expérientielles pour compléter la formation d'intégration ou combler le manque d'expérience professionnelle (trois à neuf mois sont généralement requis).

- L'institution B intègre tous ses collaborateurs selon un dispositif⁵⁹ standardisé et formalisé :
 - a. « Bienvenue dans notre organisation » : un cours de quelques jours pour tous les nouveaux engagés, toutes fonctions confondues.

⁵⁸ Cette intégration ne s'effectue pas forcément selon la chronologie de la présentation faite ici.

⁵⁹ Les détails du dispositif seront présentés dans la partie consacrée à la formation

- b. Le cycle d'intégration :
- module à distance
 - module de base (tronc commun et formations métiers)
 - terrain
 - module d'approfondissement
- L'institution C souligne une difficulté à accueillir les nouveaux collaborateurs selon un dispositif agencé de manière uniforme pour toutes les personnes recrutées. Les embauches sont difficiles et se déroulent la plupart du temps dans l'urgence. Ceci est dû au manque de candidats disponibles sur le marché de l'emploi et à la nécessité d'intégrer rapidement la fonction⁶⁰. Ainsi, l'intégration obéit à une logique de rapidité et d'efficacité et elle est ajustée en fonction du profil de l'embauché :
- a. Les chefs de projet : deux jours au siège pour un « briefing » de départ, une à deux semaines d'interaction avec le chef de projet sortant, puis visite et supervision d'un membre de la direction sur le terrain.
 - b. Les chefs des opérations : pas de « briefing » de départ, car ces candidats connaissent déjà l'institution (mobilité interne).
 - c. Le personnel technique, les superviseurs : ils n'ont pas de contact avec la personne responsable des ressources humaines. La relation contractuelle s'effectue souvent à distance, car les professionnels proviennent, dans certains cas, d'autres pays que celui dans lequel est installé le siège. Les collaborateurs sont donc mis en rapport directement sur le lieu de la fonction avec un contact sur place (le chef de programme), qui accueille et insère aussitôt le collègue à sa fonction. Ensuite, un membre de la direction rencontre le nouveau collaborateur plusieurs fois sur le terrain. Le contenu principal des transmissions d'accueil concerne les standards techniques de l'institution.

Nous avons peu recueilli d'informations auprès des personnes interrogées concernant le suivi et l'évaluation des collaborateurs. Il ressort néanmoins que chaque institution opère des évaluations de compétences auprès des employés par des entretiens annuels (pour les trois institutions) et au moyen d'une revue des ressources humaines, appelée « Revue RH » (pour A). Cette dernière consiste à réunir toutes les informations recueillies dans les évaluations, afin d'en dégager une synthèse. Dans tous les cas, le management de proximité est impliqué.

⁶⁰ les délais de résiliation des contrats sont très courts (un mois) et ne laissent que peu de temps pour recruter des professionnels compétents pour les fonctions pressenties.

Outre les cahiers des charges ou les descriptifs de postes existants dans les trois institutions, il existe un document supplémentaire qui accompagne les collaborateurs dans leurs droits et leurs devoirs au sein de leur institution :

- *A* : « Politique des ressources humaines pour les acteurs de la solidarité internationale ». Ce document explicite les attentes de l'institution à l'égard des collaborateurs, les risques de leur fonction et les moyens du service des Ressources humaines pour remédier à ces risques.
- *B* : « Le code de conduite ». Ce document constitue le règlement, la déontologie et l'éthique des employés expatriés.
- *C* : « Rules and Regulation » : Ce document présente le règlement du fonctionnement de l'institution, les droits et les devoirs des collaborateurs ainsi que les règles de conduite, garants de l'image de l'institution véhiculée par les personnes.

	Recrutement	Accueil	Suivi et évaluations des collaborateurs
Institution A	RH <u>documents:</u> - descriptif de poste - "Politique des RH pour les acteurs de la solidarité internationale"	3 modalités: a. formation intégration "Tronc commun" et « modules » b. « briefing » sur le terrain par les responsables techniques ou par les managers c. stage "Terrain"	évaluation des compétences effectuée par le management de proximité
Institution B	RH <u>documents:</u> - cahiers des charges - "le code de conduite"	<u>dispositif standardisé et formalisé (cycle):</u> a. cours "Bienvenu dans notre organisation" Tous les collaborateurs b. cycle d'intégration : module de base, terrain, module d'approfondissement	évaluation des compétences effectuée par le management de proximité
Institution C	RH <u>documents:</u> - descriptifs de postes - "Rules and regulation"	<u>pas de dispositif standard</u> processus d'intégration selon la fonction du nouveau collaborateur ("briefing" au siège ou directement sur le terrain avec "briefing" du management de proximité, et dans les deux cas visite et supervision sur le terrain par un membre de la direction)	évaluation des compétences effectuée par le management de proximité

Synthèse : Gestion des processus des ressources humaines

Mobilité

La mobilité externe et la mobilité interne sont appréhendées différemment par les trois institutions selon la taille de celles-ci.

A et *C* témoignent toutes deux d'une difficulté à composer avec la mobilité externe des collaborateurs. Cette composante de la gestion des ressources humaines peut être liée avec la concurrence sur le marché de l'emploi. En effet, les deux institutions observent une forte

concurrence sur le marché de l'emploi. Celle-ci s'accompagne d'une difficulté non seulement à recruter des nouveaux collaborateurs, mais également à garder « fidèles » les employés au sein de l'institution. La mobilité externe constitue donc un problème, mais également un enjeu pour la gestion des ressources humaines. Il s'agit d'attirer les professionnels expérimentés oeuvrant dans les autres ONG.

C considère cependant la mobilité externe comme intéressante dans sa propre démarche d'embauche de nouveaux collaborateurs en vue des fonctions hiérarchiques supérieures :

« Responsable de la formation : Le mieux, c'est qu'ils aient déjà fait pareil dans une autre organisation. C'est vraiment une expérience similaire qui serait rapportée chez nous. Interviewer : Donc, dans une autre organisation internationale... [...] Responsable de la formation : Oui, ou dans le déminage. Peu importe dans quel genre d'institution et s'il faut qu'ils aient déjà eu une fonction dans le type management dans une activité de déminage, alors que ce soit aux Nations Unies ou dans une entreprise commerciale privée, peu importe mais qu'ils puissent prouver qu'ils l'ont déjà fait. » (Entretien avec l'Institution C, p.23)

Pour A, le défi consiste à fidéliser le personnel déjà existant. Cependant, malgré ces enjeux importants pour la survie de l'institution, A explicite son souci de préparer les collaborateurs internationaux au retour d'expatriation et à la réinsertion professionnelle.

Dans cette même attention pour l'évolution des employés, B prévoit l'accompagnement et le soutien des professionnels dans le document « Cadre de référence de la formation », en développant des formations liées à l'évolution des carrières. Ces dernières sont envisagées par la mobilité interne ou externe.

Ni l'entretien avec C, ni les documents consultés n'évoquent le retour de l'expatriation des collaborateurs.

Les trois institutions se rejoignent cependant dans la valorisation de la mobilité interne :

A soutient les changements d'affectation des collaborateurs entre les différents programmes sur le terrain, mais également les mouvements du siège vers le terrain, et inversement ; cela pour tous les collaborateurs :

Elle (l'institution) encourage la mobilité interne, fonctionnelle et géographique. Si les compétences requises et les processus de recrutement à l'expatriation et au siège sont différents, il existe néanmoins des passerelles : ces 2 types de collaboration peuvent donc constituer une porte d'entrée dans l'association et la mobilité siège au terrain est encouragée, dans la limite des opportunités de postes existantes.»
(Webographie institutionnelle : *l'évolution professionnelle et la mobilité*)

B évoque les flux du personnel à l'intérieur de l'institution, qu'ils soient pour changer de lieu de travail (changement de mission ou de délégation) ou pour réorienter des carrières (des métiers du terrain aux fonctions administratives et gestionnaires au siège, par exemple).

« Les carrières se construisent au fil des expériences du terrain, des affectations, que ce soit au niveau hiérarchique, on peut avoir jusqu'au niveau du directeur des cursus très très différents les uns des autres, qu'au niveau même des départements, parce qu'il y a des changements de filière, etc. » (Entretien avec l'Institution B, p.6)

C favorise fortement les promotions internes. Elle reconnaît cependant que les nationaux n'atteignent que rarement les fonctions au-dessus du rang de superviseur pour des raisons principalement d'illettrisme. La mobilité interne s'applique donc surtout aux cadres qui sont représentés par des professionnels internationaux expatriés.

«[...] nous préférons la promotion interne, en premier lieu. D'ailleurs, chaque fois qu'on a un poste, on regarde à l'interne, on le publie à l'interne et on regarde si un candidat s'annonce. S'il n'y en a pas qui s'annonce, éventuellement, nous on en a repéré. On va les aborder directement. Si cela ne fait pas, alors on va regarder à l'extérieur. [...], [quelqu'un d'extérieur à l'organisation] il aurait toujours le défaut de ne pas connaître la culture de l'organisation et de devoir connaître notre domaine d'activité qui est quand même très particulier. » (Entretien avec l'Institution C, p.10)

4.1.1.3. Les valeurs et les principes

Les valeurs et les principes de référence pour les actions des trois institutions étudiées sont observables dans les discours des personnes interrogées, mais pour certains d'entre eux, ils sont également apparents dans les documents édités.

Le partenariat et l' « empowerment » sont les deux principes communément cités par A et C : Ils sont considérés selon une double importance pour A, car ils représentent à la fois une référence en ce qui concerne le champ de la coopération internationale, mais ils constituent également un ancrage dans le champ spécifique des actions menées par l'institution. En outre, ces deux principes participent au cadre de référence éthique et théorique de l'institution. Dans le champ du handicap comme dans les principes de la coopération internationale, ils constituent des piliers pour assurer des interventions efficaces et durables, mais également pour garantir une attitude déontologique auprès des populations bénéficiaires. Les données documentaires de A se réfèrent également aux Droits de l'homme, au DIH dans les situations de conflits.

L'institution C, quant à elle, énonce également ces deux concepts comme des principes pour la pérennité des programmes, lors du retrait des expatriés. Cependant, dans le discours explicite, cette évocation tient plus aux valeurs de l'institution qu'aux principes phares de la coopération internationale. Ces derniers ne sont pas exprimés en tant que tels.

En ce qui concerne le principe d'empowerment, les deux institutions favorisent l'embauche de personnel local pour la pérennité des programmes, pour favoriser la transmission des

compétences professionnelles, et pour encourager l'autonomie des personnes dans leurs projets de vie (réhabilitation, professionnalisation). L'accent est mis sur l'autonomisation des personnes⁶¹ qui bénéficient des prestations, ainsi que sur la valorisation et la prise de pouvoir des personnes engagées dans les pays bénéficiaires.

On a aujourd'hui une tendance forte à faire monter sur des positions d'encadrement, des personnels « nationaux » [...] pour assurer la pérennité d'un programme, dans le but futur d'un éventuel retrait de notre organisation, qui n'a pas vocation de rester non plus de façon indéfinie dans un pays ou sur un programme, on a effectivement une montée en puissance de certains nationaux, qui deviennent de fait, qui prennent des fonctions d'encadrement. [...] Dans l'objet même de notre action, il y a le « faire–passer », le relais à des acteurs locaux. (Entretien avec l'institution A, p.11)

Dans cette deuxième perspective, le personnel expatrié de l'institution C est responsable de former les nationaux ainsi que de repérer les personnes susceptibles de pourvoir à des fonctions hiérarchiques et de les signaler au siège. Le rapport annuel 2006 souligne néanmoins, à plusieurs reprises, le recours au personnel national spécialisé et il décrit les pratiques collaboratives dans les différents programmes. Voici quelques exemples de formulation explicites : « collaboration directe avec les bénéficiaires », « créer la confiance chez les bénéficiaires » « renforcement des capacités nationales », recours à des équipes de liaison avec les communautés pour promouvoir le dialogue, la prévention et l'émergence d'idées pour la réorganisation des communautés, formation du personnel national pour le transfert des compétences, « soutien intégré aux capacités nationales de déminage ». Cependant, malgré le souhait d'augmenter l'actorialité des communautés locales, le niveau d'éducation semble représenter un frein. En effet, le personnel national engagé présente un fort taux d'illettrisme. Dans la réalité, rares sont les personnes qui puissent accéder à une fonction supérieure au superviseur :

Dans le cahier des charges, ça va être une ligne très générale sur les relations avec le personnel national. Mais après dans la pratique, la tradition verbale fait que tout le monde sait qu'on va former les locaux et les pousser plus loin. Donc chaque superviseur doit repérer dans son équipe ceux qui pourraient passer au grade supérieur. Et en général, cela ne va vraiment pas au-dessus de ce que l'on appelle superviseur, qui est le chef technique des équipes. C'est déjà pas mal, considérant que la plupart des démineurs qu'on prend dans la population sont illettrés, qui n'ont jamais eu vraiment de formation scolaire. Donc forcément c'est des gens un peu limités. Ce sont des gens qui ont été enfants-soldats, qui n'ont pas eu de scolarité. Ce sont des gens qui n'ont pas eu de scolarité pour des raisons tristes. (Entretien avec l'institution C, p.8)

⁶¹ Les personnes handicapées en ce qui concerne l'institution A, les populations isolées à cause de territoires minés en ce qui concerne l'institution B

Les pourcentages de personnel national par rapport aux autres catégories de personnel dans les institutions A et C confirment ces discours⁶².

A et C explicitent lors de l'entrevue la dimension interculturelle du statut d'expatrié. Elle évoque la nécessaire capacité de décentration, le risque d'ethnocentrisme, inhérents au déplacement des professionnels dans des cultures différentes de celle dont ils proviennent.

Les documents édités par les deux institutions (rapports annuels, descriptifs de postes, cahiers des charges, offres d'emplois) donnent des exemples de collaboration avec les communautés locales. Ils témoignent également des habiletés nécessaires aux professionnels pour œuvrer selon ces principes d'action.

Programm manager : « Personal skills to adapt and work efficiently with and in different cultures »

Technical deputy programm manager (Mine Action) – Lebanon : « good negotiation, communication and external relations skills - leadership and experience of interacting in multi-cultural environment »

Operation manager : « Build and maintain good working relationships with all national staff to maximise capacity building objectives. » (Offres d'emploi sur le site internet de l'institution C)

La personne porte-parole de l'institution B, quant à elle, ne fait volontairement pas référence aux deux principes de partenariat et d'empowerment, car elle situe l'intervention de l'organisation hors du champ de la coopération au développement. Les valeurs et les principes de l'institution se présentent sous la dénomination des « Principes fondamentaux »⁶³. Définis en 1965, ils sont au nombre de sept :

- humanité : « [...] tend à protéger la vie et la santé ainsi qu'à faire respecter la personne humaine. Il favorise la compréhension mutuelle, l'amitié, la coopération et une paix durable entre tous les peuples. »
- impartialité : absence de distinction de nationalité, de religion, de condition sociale et d'appartenance politique
- neutralité : qui ne prend pas part aux hostilités, ni aux controverses politiques, raciales, religieuses, idéologiques
- indépendance
- volontariat
- unité : une seule société du type dans chaque pays
- universalité : des droits égaux et devoir de s'entraider au sein du mouvement

Ces principes sont repris dans le code de conduite des collaborateurs. Ce dernier représente le fruit d'une réflexion en vue d'une opérationnalisation des valeurs qui sont à la base de l'institution.

⁶² voir p. 85

⁶³ Découvrez le [institution B] (2005), brochure

Accueil et intégration	<p>- Plus l'institution est grande et ancienne, plus l'accueil des nouveaux collaborateurs est formalisé et défini comme un processus. Le dispositif est garant de l'intégration du nouveau collaborateur. L'institution la plus jeune et la plus petite ne décrit pas de processus formalisé et défini pour l'accueil des nouveaux collaborateurs. Elle utilise principalement le « briefing » par le management de proximité pour l'intégration au sein de l'entreprise et pour encadrer la prise de fonction. A mesure qu'elle grandit et qu'elle vieillit, elle diversifie les moyens d'intégrer les embauchés, en ayant recours notamment de plus en plus à la formation.</p>
Mobilité interne et externe	<p>La mobilité interne est valorisée dans les trois institutions :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Horizontalement : changement de programme ou de mission (A,B,C) ○ Verticalement : promotion dans les lignes hiérarchiques <ul style="list-style-type: none"> ▪ A : promotion des nationaux dans les fonctions supérieures en vue du retrait de l'institution ▪ B : promotion des internationaux au sein de l'institution ▪ C : promotion des nationaux jusqu'au niveau « superviseur », puis les internationaux de « superviseur » à chef de programme. <p>La mobilité externe due au marché de l'emploi très compétitif est reconnue comme très problématique pour A et C, alors que B ne l'évoque pas.</p>
Principes et valeurs	<p>Le <i>partenariat</i> est un concept annoncé dans les données documentaires chez les trois institutions. Durant les entretiens, seuls A et C l'explicitent comme un principe.</p> <p>L'<i>empowerment</i> est un principe d'action et de réflexion pour A ; il est un objectif partiellement atteint pour C ; il n'est pas une référence pour B, car il concernerait les projets de développement dont l'institution s'exclue.</p> <p>Les trois institutions possèdent des documents de références qui explicitent et définissent les règles de comportements, l'éthique, la déontologie.</p>

Synthèse: Contexte interne

4.1.2. Le contexte externe

Nous proposons dans cette partie d'étudier la manière dont les documents et les personnes interrogées envisagent et comprennent le contexte externe de leur institution. Cette analyse présentera un reflet de la politique internationale en matière de coopération internationale, de la réalité du terrain humanitaire, du marché de l'emploi et de la formation dans ce champ spécifique, selon nos trois interlocuteurs.

4.1.2.1. La politique et la réalité du terrain

La complexité des situations rencontrées sur le terrain ne permet plus de distinguer clairement les frontières entre les situations qui nécessitent une intervention humanitaire d'urgence et une intervention de développement à proprement parler. L'institution A évoque l'apparition de la nécessaire articulation entre actions d'urgence et programmes de développement. Ce constat qui

émane du terrain et de la pratique entre en résonance avec la politique de la coopération internationale, selon *A*.

La réalité du terrain est considérée par *A* et *B*, comme génératrice d'impulsions utiles pour ajuster le contenu des formations. Elle a, en outre, un impact sur la sécurité des expatriés. En effet, les deux institutions se rejoignent dans le constat que les événements du terrain influent sur les besoins de formation et plus particulièrement concernant la sécurité et la santé des intervenants.

Par ailleurs, *B* et *C* décrivent une multiplicité croissante des acteurs sur le terrain (gouvernementaux, non-gouvernementaux, militaires). Alors que *B* propose un lien entre cette croissance d'acteurs et le 11 septembre 2001, *A* et *C* ne s'expriment pas quant aux événements ayant pu marquer la politique ou les pratiques dans le champ de la coopération internationale. Pour *B*, la période qui suit le 11 septembre est clairement marquée par une plus grande visibilité des conflits, par un contexte moins prévisible et plus dangereux, par la guerre contre le terrorisme et par une démarcation plus floue entre l'humanitaire, le militaire et le politique.

« Donc, les frontières entre l'humanitaire, le politique et le militaire sont plus floues, d'où une plus grande difficulté à faire respecter les acteurs humanitaires et donc un plus grand danger lié à ça aussi ; les acteurs humanitaires étant partiellement des cibles directes, pour certains acteurs. » (p.1)

Nous relevons par ailleurs que les personnes interrogées auprès de *A* et de *C* ne souhaitent pas exprimer leur avis concernant la politique de la coopération internationale : les premières sont nouvellement engagées dans l'institution et souhaitent bénéficier de plus de recul pour s'exprimer sur le sujet, et la représentante de *C* nous renvoie auprès du Directeur administratif pour répondre concernant cette dimension-là⁶⁴.

4.1.2.2. Le marché de l'emploi et de la formation

A et *C* soulignent un rapport au marché de l'emploi difficile et délicat : ces institutions décrivent une forte concurrence entre les ONG en ce qui concerne l'engagement de professionnels qui puissent être mobilisés rapidement dans les programmes à l'étranger. Le recrutement se fait souvent dans l'urgence :

- pour *A*, cela concerne les professionnels de l'action d'urgence. Ce constat évoque une difficulté à maintenir un vivier interne de collaborateurs formés, diplômés, polyglottes et expérimentés, tant la mobilité externe et la concurrence sont fortes. En outre, la demande par les bailleurs de

⁶⁴ Nous n'avons pas interrogé le Directeur administratif dans cette étape de la recherche par manque de temps et de moyens.

fonds que les acteurs de la coopération internationale se professionnalisent, constitue un autre facteur influençant cette pénurie de professionnels disponibles.

D'ailleurs, le responsable de « REGEC », le responsable de l'évolution, des emplois et des compétences - programme, me disait qu'ils ont même du mal à maintenir un vivier de personnes bien diplômées, bien formées et avec une expérience très intéressante et bien sûr polyglottes, qui restent sur le marché du travail. Ces gens-là ne restent pas sur le marché du travail. Ils sont happés par les autres organisations. (Entretien Institution A, p. 17)

« [...] il est difficile des fois de trouver des gens qualifiés sur le marché international du déminage, on se les arrache avec nos concurrents ou nos partenaires. [...] Des fois, il faut donc du temps pour trouver quelqu'un qui soit libre. » (Entretien Institution C, p.1)

L'une des solutions de l'institution A pour tenter de résoudre ce problème est de considérer la formation comme un moyen de fidéliser les employés : la formation continue comme levier pour la mobilité interne des collaborateurs, et les « stages-terrain » comme moyen de fidéliser les professionnels à l'institution, avant même de pouvoir leur proposer un emploi.

Quant à l'institution C, cela concerne tous les engagements car le profil des intervenants expatriés est très spécifique et également très convoité. Cette urgence implique une difficulté à accueillir et intégrer les nouveaux collaborateurs, par manque de temps. En effet, l'insertion professionnelle des nouveaux collaborateurs est rapide et directe sur le poste, parfois même sans passage au siège de l'institution. La rencontre avec les cadres du siège de l'institution se fait dans un deuxième temps, sur le terrain. C regrette cet état et projette de concevoir un dispositif différent à l'avenir.

Lors de l'entretien, l'institution B n'évoque pas de préoccupation liée à une concurrence sur le marché de l'emploi. Elle souligne l'absence de formation externe qui réponde spécifiquement à la fonction des délégués internationaux. Ceux-ci « apprennent un nouveau métier. » Pour ces collaborateurs spécifiquement, il n'existe donc pas de concurrence sur le marché de l'emploi, puisque leur fonction et leur activité sont uniques. En ce qui concerne les spécialistes (professions médicales, techniques, etc.), la question d'un marché compétitif n'est pas du tout évoquée.

Les trois institutions recourent au marché de l'emploi international et local (pays, région dans lequel le programme est implanté) pour engager des professionnels. Les données documentaires contiennent, pour les trois institutions, une rubrique consacrée à l'engagement du personnel

national dans les pays bénéficiaires. Par contre, lors des entretiens avec les responsables de la formation, cette question n'est pas traitée de la même manière :

A reconnaît un niveau de performance et de formation des nationaux déjà élevé lors du recrutement, alors que *C* engage des nationaux dont le niveau de scolarisation est faible, pour les former à l'activité spécifique de l'institution (le déminage), ou des infirmiers pour ce qui des fonctions de secours médicaux, les fonctions hiérarchiques supérieures étant majoritairement assumées par des expatriés.

Lors de l'entrevue avec *B*, cette question n'a pas été abordée.

En ce qui concerne le marché de la formation, nous observons que les deux plus grandes institutions étudiées posent un regard intéressé sur l'évolution des formations de l'humanitaire. Toutes les deux marquent un temps d'arrêt durant l'entretien pour relever l'activité croissante de la formation tertiaire dans le domaine de la coopération internationale. Il est intéressant de noter que *B*, la plus grande structure, se positionne activement quant à l'évolution de ces formations. Elle prévoit, par exemple, de « tenir compte » des cursus académiques présentés par les candidats et « d'ajuster » les offres de recrutement et les offres de formation selon « les compétences préalablement acquises » par les nouveaux recrutés. Elle considère que « la professionnalisation des métiers de l'humanitaire a des conséquences sur le domaine de la formation. [*B*] se doit d'être en lien étroit avec cette évolution et les nouvelles structures mise en place notamment dans le monde académique. » (Cadre de référence de la formation – Institution *B*, p.5)

A observe cette évolution et les personnes interrogées relèvent l'émergence de nouveaux diplômes dans le champ de l'aide humanitaire et de la coopération internationale. Les candidats à l'engagement se présentent donc avec un tel diplôme ou avec une formation professionnelle initiale, telle que physiothérapeute, orthopédie, etc. Ces nouveaux profils de candidats intéressent fortement l'institution, qui se positionne en observateur.

L'institution *C*, dont le champ d'intervention est le plus spécialisé et ciblé par rapport aux deux autres, pose un regard focalisé sur un type de profil pour les candidats au recrutement. Ainsi, *C* observe chez ses collaborateurs expatriés un cursus de formation initiale dominant dans le cadre des armées nationales, lié à l'activité spécifique de l'institution (le déminage). Cependant, elle affirme qu'il n'existe pas de formation externe qui corresponde exactement à l'activité des collaborateurs internationaux au sein des programmes proposés par *C*. La formation exigée et incontournable pour tout engagement s'acquiert dans le parcours professionnel militaire.

Réalité du terrain	<ul style="list-style-type: none"> - Augmentation du nombre d'acteurs dans le champ de la coopération internationale. - Augmentation de la dangerosité des situations sur le terrain depuis le 11 septembre 2001. - Les limites entre le champ de l'intervention humanitaire et le champ du développement sont très floues ; l'articulation entre les différents programmes est rendue difficile.
Marché de l'emploi et de la formation	<ul style="list-style-type: none"> - Le marché de l'emploi est très concurrentiel pour A et C : le recrutement et l'embauche sont problématiques pour les questions de délais très courts, de pénurie de professionnels disponibles. B ne relève aucune difficulté à ce sujet (dans l'entretien). - Le marché de la formation suscite un regard intéressé de la part de A et de B : <ul style="list-style-type: none"> o A : constate une évolution des diplômes présentés par les candidats à l'embauche, émergence de nouvelles formations, la professionnalisation des acteurs humanitaires est demandée par les bailleurs de fonds. Posture observatrice de A. o B : se rend attentif à l'évolution des formations de l'humanitaire afin d'adapter les formations proposées à l'interne et afin d'ajuster ses offres d'emplois. Posture réactive de B. o C : est centré sur le profil très spécifique (militaire et expertise en déminage) de ses collaborateurs ; ceux-ci ne se considèrent pas comme des acteurs humanitaires. Posture en retrait /décalé du point de vue du marché de la formation dans le champ de la solidarité internationale.

Synthèse : Contexte externe

4.2. Les profils des collaborateurs internationaux expatriés

Pour analyser cette dimension, nous procéderons différemment que précédemment afin de favoriser la comparaison des profils et éviter la juxtaposition termes à termes des différentes caractéristiques des acteurs que nous étudions. Nous commencerons par décrire le profil des internationaux expatriés de chacune des institutions dans un tableau, afin de dessiner des portraits spécifiques. Puis nous proposerons une comparaison de ces profils, en tentant de lier les différences et les similitudes aux éléments d'analyse relevés dans la partie consacrée aux dimensions contextuelles.

4.2.1. La description des profils

Le tableau de synthèse ci-dessous présente le profil de ces collaborateurs internationaux expatriés selon leurs professions et leurs fonctions, selon les compétences requises pour leur activité, selon la culture qu'ils ont de la formation (formation initiale, formation continue) et selon des aspects identitaires.

	Institution A	Institution B	Institution C
Professions	Les professions du médical et de la réhabilitation Les professions du développement par l'insertion économique et sociale (dont les professionnels de l'éducation). Les professionnels spécialisés dans les actions d'urgence (médicaux et paramédicaux) Les démineurs	médecins, juristes, secrétaires, ingénieurs, informaticiens, interprètes, administrateurs, agronomes, etc., ayant une expérience professionnelle de trois années. Les universitaires engagés pour la fonction de délégué n'ont pas d'expérience professionnelle exigée à l'embauche	Militaires, experts en déminage (majorité) administrateurs, logisticiens, médecins
Fonctions	- les fonctions liées aux problématiques du handicap (professionnels médicaux, paramédicaux, sociaux, éducatifs) - les fonctions liées au management : directeurs de programmes, administrateurs, financiers	spécialistes sont par définition spécialisés dans un domaine technique ou professionnel. Les délégués sont polyvalents et généralistes. Ils visitent les personnes privées de liberté, organisent et exécutent des programmes d'assistance et sont chargés de la diffusion du DIH . présentent une formation universitaire au minimum (Droit, Médecine, HEI, autres).	les expatriés assument les fonctions hiérarchiques supérieures: - chefs de projet/ de programme - chef des opérations - superviseurs - officier logistique - comptable/ officier financier - ingénieur mécanicien et opérateurs de machines - médecins superviseurs
Compétences	- plurilinguisme : minimum français et anglais - gestion de projet - management - habiletés sociales et relationnelles (diplomatie) - communication: écrite et orale - gestion du stress - formalisation des savoirs en vue d'une capitalisation - formation: pédagogie, animation	- plurilinguisme : minimum français et anglais - organisation : gestion de projet, autonomie et rigueur, analyse, discernement - management - habiletés relationnelles - capacités communicationnelles - capacité à gérer le stress - formation : aptitude et intérêt pour l'encadrement et la formation - motivation pour le travail humanitaire	- plurilinguisme: anglais et français - organisation: gestion de projet, gestion financière - économie d'entreprise, recherche de fonds, comptabilité - relationnelles et sociales : représentations auprès des acteurs internationaux et locaux (diplomatie) - communication: écrite et orale - management: gestion des équipes, engagement, gestion des relations industrielles - expertise en déminage
Culture de la formation	- formation initiale de niveau tertiaire - formation intégration obligatoire - formation continue obligatoire Ils ont une habitude de la formation	- formation initiale de niveau tertiaire - cycle d'intégration (1 an) et formation accueil obligatoires - formation continue très valorisée (explicitée dans le Cadre de référence de la formation) Ils ont une habitude de la formation	- formation initiale acquise dans l'armée nationale - grande habitude et pratique de l'enseignement aux nationaux - la conception des formations est formalisée et capitalisée au Siège; les expatriés adaptent les dispositifs dans les pays bénéficiaires - formations continues commandés à l'externe pour les domaines technologiques, techniques
Identité	La professionnalisation des acteurs a contribué à la transformation identitaire des acteurs humanitaires expatriés: des têtes brûlées aux professionnels ayant un projet de carrière	Identité collective et institutionnelle favorisée par le cycle d'intégration	Identité prioritairement militaire, peu ou pas de référencement aux métiers de l'humanitaire Difficile intégration des professionnels non issus du milieu militaire. Fonctionnement opérationnel et relationnel très ancré dans les codes militaires

4.2.2. L'analyse comparative

4.2.2.1. Les professions et les fonctions

Les professions des collaborateurs expatriés rencontrées dans les trois institutions appartiennent aux domaines propres des interventions humanitaires, c'est-à-dire les professions médicales (médecins, psychologues, orthopédistes, infirmiers, ...), les soutiens logistiques (administrateurs et techniciens, logisticiens, financiers) ou aux domaines du management (diplômés d'études supérieures en sciences économiques, politiques, sociales ou de gestion). Outre ces catégories spécifiques et transversales, chaque institution spécifie et diversifie les professionnels engagés en fonction de ses finalités :

- *A* : les paramédicaux et les professionnels de l'éducation (pour la réhabilitation et la réinsertion des personnes handicapées) et les démineurs (pour les programmes de déminage)
- *B* : Les juristes et les universitaires engagés pour les fonctions de délégués internationaux
- *C* : les militaires experts en déminage constituent la majorité des collaborateurs internationaux expatriés.

Les fonctions sont catégorisées différemment dans les trois institutions :

- *A* : Les fonctions sont répertoriées selon qu'elles prennent place au siège de l'institution ou sur le terrain. Puis, elles sont définies soit en lien avec les problématiques du handicap (soins, éducation, réinsertion socioprofessionnelle), soit elles sont liées au management (gestion des collaborateurs et des équipes, gestion administrative et gestion financière).
- *B* : Les collaborateurs sont répartis selon leur formation initiale en tant que spécialistes (expertise professionnelle spécifique) ou en tant que délégués (polyvalents et généralistes, ils veillent à l'application et à la diffusion du DIH⁶⁵ en visitant les prisonniers de guerre, en organisant et en exécutant les programmes d'assistance).
- *C* : Les fonctions sont définies par la position sur la ligne hiérarchique pour les interventions de déminage (du chef de programme au superviseur) ; le médecin superviseur assume une fonction connexe.

⁶⁵ Droit International Humanitaire

4.2.2.2. La culture de la formation

Du point de vue de la formation initiale, tous les collaborateurs internationaux bénéficient d'un diplôme professionnel ou universitaire.

Par la suite, ils ont une culture de la formation continue au sein de l'institution différente selon les institutions.

Pour A et B, dès l'embauche, les collaborateurs sont inscrits dans un cursus d'insertion au sein de l'institution⁶⁶. De plus, la formation continue est valorisée dans la politique des ressources humaines. Elle est soit demandée par les collaborateurs ou elle découle des besoins de formation identifiés par l'institution lors des processus d'évaluation des collaborateurs. La formation personnelle et continue fait partie de la culture de l'institution.

Pour les collaborateurs de C, la formation est présente dans la dimension *transmission aux autres*, puisque les programmes de déminage reposent sur la constitution d'équipes opérationnelles formées sur le terrain. La formation continue des collaborateurs eux-mêmes est principalement orientée sur la mise à jour des connaissances et de l'expertise technique en matière de déminage. Un séminaire annuel pour les cadres est également organisé sur une thématique proposée par ces derniers. La culture de la formation est en construction au moment du recueil des données. Les directions et en particulier le service des ressources humaines voient émerger des besoins de formation et de perfectionnement chez les collaborateurs. La question de la formation continue est posée.

4.2.2.3. Les compétences

Les compétences des collaborateurs expatriés semblent liées à la fonction, au contexte d'intervention, au rôle de représentant de l'institution dans un autre pays que le pays d'origine. Outre les capacités spécifiques et inhérentes à la profession de chaque collaborateur, nous relevons, dans les différentes sources⁶⁷ de données, des compétences génériques à tous les collaborateurs engagés pour l'expatriation.

Trois catégories de compétences semblent être reconnues et identifiées pour les collaborateurs expatriés des trois institutions :

- **Le plurilinguisme** : le français et l'anglais sont exigés lors du recrutement. D'autres langues sont parfois mentionnées comme un atout supplémentaire.

⁶⁶ Voir le chapitre 4.3. La formation

⁶⁷ Une dizaine d'offres d'emploi pour chaque institution, le discours des responsables de la formation et les rapports annuels

- **La gestion de projets** est nommée en tant que telle ou, de manière moins explicite, comme la capacité d'organiser selon une méthodologie synthétique, analytique et rigoureuse.
- **Les habiletés sociales et relationnelles** : elles apparaissent dans toutes les offres d'emploi⁶⁸ et elles décrivent les modes relationnels souhaités pour les collaborateurs. Il est demandé qu'ils sachent s'adapter, écouter, être disponibles pour les autres, tout en étant ouverts d'esprit, réactifs, diplomatiques et autonomes (Institution A). Ils doivent faire preuve « d'ingéniosité, de diplomatie, d'autonomie et de travail en équipe », « d'aisance dans les contacts et dans les relations humaines » (Institution B). Ils ont en outre la tâche de représenter l'institution vis-à-vis des autres acteurs rencontrés, de travailler avec les acteurs locaux et internationaux (Institution A et C). Quelle que soit la manière de décliner les habiletés sociales et relationnelles, les mots récurrents dans les données des trois institutions sont *diplomatie, travail en équipe et autonomie*. Pourtant, malgré cette volonté claire des compétences, les discours et les écrits restent difficiles à préciser de manière concrète. Par exemple, dans le document de A « Politique des Ressources humaines spécifique aux acteurs de la solidarité internationale », il est évoqué la « capacité de faire alliance, de décentration culturelle, de capacités communicationnelles, de gestion des enjeux de pouvoir ». D'un autre côté, dans les principes directeurs de la formation de l'institution B⁶⁹, nous relevons que la formation « [...] soutient la capacité de travailler en réseau, améliore la capacité d'agir au sein d'équipes interdisciplinaires, mixtes et pluriculturelles dans des environnements complexes, favorise les capacités d'adaptation, de flexibilité et d'innovation » (p.4). Pour les collaborateurs de C, les compétences relationnelles sont sollicitées soit dans les échanges entre les expatriés et le siège, soit avec les acteurs extérieurs à l'organisation (représentants militaires locaux, organismes internationaux sur le terrain, représentants gouvernementaux nationaux)

Il y a des compétences relationnelles parce qu'il y a beaucoup d'interactions avec les acteurs gouvernementaux du pays, des ministères, les différents représentants locaux dans les provinces, l'armée nationale. Il y a beaucoup de contacts externes, qui peuvent tourner au cauchemar si la personne n'est pas un peu... n'a pas de compétences pour parler avec ces gens-là. Et ma fois, ça ne s'apprend pas. Donc, les gens l'ont ou ne l'ont pas. [...] Comme je vous l'ai dit, nous ne les formons pas. Elles sont remarquées s'ils les ont. Et s'ils ne les ont pas, ils ne vont rien faire d'autre chez nous que ce qu'ils font déjà. On ne peut pas former les gens en techniques relationnelles, en techniques

⁶⁸ chez A et B, surtout dans les offres d'emploi et chez C de manière explicitée dans l'entretien

⁶⁹ Document interne à l'institution B : *Cadre de référence de la formation au « B »*.

financières. On n'a aucun moyen interne à l'organisation pour former les gens sur ces compétences complémentaires. (Entretien avec l'Institution C, p. 3)

La capacité à établir et à maintenir de bonnes relations avec les différents acteurs (externes et internes à l'institution) semble être une préoccupation de plus en plus avérée à mesure que l'institution est de petite taille.

- **La communication** : les capacités de rédaction et d'expression orale
- **Les compétences liées à la formation** : Au sein de A, les offres d'emploi annoncent des compétences requises dans le domaine de la formation, soit dans la partie « profil », soit dans la partie « compétences à développer ». Il est question de « compétences pédagogiques », d'« animation », de « développement des compétences », de « capacité à former ». Dans les offres de B, la dimension formation est formulée comme « une aptitude et intérêt pour l'encadrement et la formation ». Les collaborateurs de C, quant à eux, sont sollicités à tous les niveaux pour participer à la formation des démineurs locaux : le chef de projet adapte et ajuste les dispositifs génériques de formation au contexte local et fait remonter les expériences de formation au siège en vue de la capitalisation des savoirs, le chef des opérations participe à l'animation des formations et adapte les séquences pédagogiques au contexte local, et finalement le superviseur enseigne les techniques physiques de déminage. C présente dans les offres d'emploi les capacités attendues en termes de formation de manière très concrète et opérationnelle.

Compétences	Institution A	Institution B	Institution C
Plurilinguisme (français, anglais)	√	√	√
Management	selon fonction	selon fonction	√
Gestion de projets	√	√	√
Gestion financière	selon fonction	selon fonction	√
Gestion administrative	selon fonction	selon fonction	√
Habilités sociales et relationnelles	√	√	√
Communication (écrite et orale)	√	√	√
Formation	√	√	√
Capitalisation des savoirs	√		selon fonction
Transfert des compétences, adaptation		√	
Résistance au stress	√	√	
Motivation		√	

Les compétences mentionnées ci-dessus constituent les éléments récurrents dans les trois institutions. Quelques autres apparaissent dans les offres d'emploi ou dans les discours, mais avec des variations quant à leur importance ou quant aux fonctions concernées par ces compétences:

- **Le management** : la gestion des équipes et les capacités inhérentes à cette responsabilité sont décrites en termes de capacité d'autorité, d'encadrement, de capacité à dynamiser les équipes pour les fonctions hiérarchiques supérieures des institutions *A* et *B*.

Tous les collaborateurs expatriés de *C* ont un rôle hiérarchique supérieur dans les différents programmes. Ainsi, ils ont tous une activité qui comporte une part de gestion des ressources humaines : le chef de projet est le gestionnaire du personnel national (engagements, licenciements, contrats) et il effectue l'évaluation des compétences des subordonnés. Le chef des opérations est gestionnaire des équipes du point de vue de l'évaluation des compétences, des relations à l'interne et de la discipline. Le superviseur, quant à lui, constitue les équipes de démineurs nationaux.

- **La gestion financière et la gestion administrative** : elles sont attribuées aux professionnels concernés par les disciplines en question dans les institutions *A* et *B* (les administrateurs, les comptables, etc.), alors que les collaborateurs expatriés de *C* cumulent les responsabilités décrites précédemment avec celles-ci. Ils sont donc, entre autres, responsables de la gestion administrative (lois du travail, contractualisation dans les pays bénéficiaires) et de la dimension économique et financière des programmes (la production et l'analyse des budgets, la recherche de fonds active).
- **La capitalisation des savoirs** : L'institution *A* est la plus explicite sur ce thème. En effet, il apparaît dans les offres d'emploi des *A* que le chef de projet est responsable de formaliser les savoirs en vue de la capitalisation. Lors de l'entretien également, les responsables de la formation évoquent l'importance d'informer les nouveaux collaborateurs des sources d'informations pour leur activité (centre d'informations au siège) :

On demande donc, notamment aux chefs de projet, d'être vigilants sur ces aspects de capitalisation tout au long de leur mission, c'est-à-dire de faire remonter, essayer de formaliser l'information qu'ils ont pu exploiter qui permettra de la réutiliser, je dirais à l'avenir, pour eux ou pour d'autres. (Entretien avec l'Institution *A*, p. 8)

C l'aborde succinctement :

Comment dire... Cela vient... ça nous remonte des projets existants. C'est souvent, ça peut être le chef d'opération qui était sur un projet existant et qui a bénéficié de ces cours et qui va après travailler dans un autre pays et prend son cours avec lui. Il va l'appliquer ailleurs et cet ailleurs aura dans ses archives un nouveau squelette de formation. Mais en effet, le générique, le squelette institutionnel, le curriculum de ces cours, le garant en est le directeur des opérations. On a des génériques ici, et après les génériques sont adaptés aux contextes des pays. (Entretien avec l'Institution C, p. 10)

Nous n'avons pas de données sur ce sujet en ce qui concerne l'institution B.

- **Le transfert des compétences et l'adaptation** : Alors que A et C n'abordent pas le sujet, B est très explicite en la matière. En effet, la personne interrogée développe largement la thématique en évoquant la capacité des collaborateurs à s'adapter aux contextes d'intervention, la capacité de transposer une pratique professionnelle dans des situations très différentes de celles déjà connues, d'ajuster ses connaissances et son expertise d'un domaine professionnel au contexte institutionnel dans lequel ils sont engagés.

On ne peut y répondre de manière générique. Il y a tellement de cas de figure. Tout d'abord, est-ce qu'on recrute quelqu'un parce qu'il est spécialiste du domaine et qu'il va exercer dans le domaine pour lequel il est déjà spécialiste, et donc il doit simplement *s'adapter à notre organisation*, c'est-à-dire comprendre comment ses compétences qu'il a déjà vont être déployées au sein de la spécificité de l'action de notre organisation. C'est une possibilité. Pour reprendre votre exemple du médecin, est-ce qu'il s'agit d'un chirurgien qui va travailler en tant que chirurgien mais qui doit acquérir la spécificité de chirurgie de guerre. C'est-à-dire la différence entre travailler dans un hôpital suisse et travailler sous une tente en Afghanistan, c'est énorme mais c'est purement technique, enfin vous voyez, c'est quelque chose qui appartient à son métier. [...] Donc, il va appliquer vraiment son métier avec ses connaissances spécifiques mais dans un cadre différent. Donc, cela va être vraiment les gens de son métier qui vont lui servir de tuteurs, qui vont le guider pour qu'il puisse réinvestir les compétences qu'il a déjà mais dans un contexte spécifique. (Entretien avec l'Institution B, p. 11)

- **La résistance au stress** : La capacité de mener une activité professionnelle performante dans des situations stressantes est clairement requise pour les collaborateurs de A et de B, alors que ce sujet est tout à fait absent dans les données de C⁷⁰. Il s'agit « d'une capacité de gestion et de mobilisation dans des contextes

⁷⁰ Nous rappelons que C emploie principalement des militaires de carrière. Une hypothèse à ce constat pourrait être que la formation initiale des collaborateurs engagés profile et développe plus ou moins la résistance au stress. Un autre croisement peut être fait entre les missions et

d'urgence », « de résistance au stress » pour l'institution A, et « d'aptitude à supporter des situations de stress », d'être « prêt à travailler sous pression et dans des conditions de sécurité difficile » pour B.

- **La motivation** : Le travail humanitaire requiert une solide motivation selon B. Cette exigence apparaît fréquemment dans les offres d'emploi de B, et elle est absente dans les données que nous avons recueillies concernant A et C.

Outre les constats évidents tels que l'articulation des compétences avec les objectifs de chaque institution ou encore le lien des compétences avec les contextes d'intervention des ONG, nous relevons des faits également intéressants.

- ☞ L'institution C est la plus homogène dans le profil des professionnels engagés, en l'occurrence des militaires experts en déminage, et elle s'avère la plus exigeante en termes de polyvalence dans les compétences.
- ☞ La notion de motivation pour le travail humanitaire est explicite dans les offres d'emploi de B ; elle est absente dans les documents de A et de C.
- ☞ La résistance au stress en tant que compétence est absente parmi les données de C.
- ☞ Le transfert des compétences et la capacité d'adaptation est développée par B uniquement.
- ☞ La capacité à gérer des projets, les habiletés sociales et relationnelles, les habiletés communicationnelles écrites et orales ainsi que la capacité à agir dans le domaine de la formation (animation ou conception) sont les points de convergence entre les trois ONG en ce qui concerne les compétences nécessaires pour les collaborateurs internationaux expatriés.
- ☞ L'attention portée aux habiletés sociales et relationnelles au sein des institutions (travail en équipe) et à l'égard des acteurs extérieurs aux institutions est la plus prononcée dans l'entretien avec C (le mot « relation » apparaît 9 fois, alors que A et B aucunement). Par contre, A, B et C mentionnent tous cette dimension dans les offres d'emploi.
- ☞ A explorer : plus l'institution est petite, plus elle consacre de l'espace dans l'entretien pour expliciter les compétences des collaborateurs expatriés : C = 3000 mots, A = 2290 mots et B = 712 mots.

Synthèse : Les compétences

Les contextes d'interventions avec cette capacité requise. B intervient dans des pays en conflit, dans lesquelles *de facto*, la sécurité des collaborateurs est menacée. Ainsi cette compétence semble incontournable et de manière plus prononcée que chez A.

4.2.2.4. La dimension identitaire

Notre récolte de données n'offre que peu d'informations concernant l'identité professionnelle des acteurs humanitaires expatriés. Il est difficile de proposer une réflexion approfondie à ce sujet dans cette étude, car elle n'a pas été orientée sur cette dimension. Néanmoins, il nous semble intéressant de relever les quelques indices qui émergent des données.

Les personnes interrogées auprès de l'institution A relèvent une évolution identitaire des collaborateurs expatriés en fonction de l'histoire de l'institution :

[...] avant les gens qui intervenaient sur le terrain étaient un peu des têtes brûlées, des missionnaires, des militants vraiment à fond dans l'humanitaire. Maintenant, ce sont toujours des militants, ce sont toujours des gens qui y croient et qui sont volontaires dans ce type de démarche, mais ce sont aussi des gens qui envisagent une carrière, qui ont des enfants, on va dire qui se sont un peu plus normalisés, par rapport aux plus anciens. (Entretien avec l'institution A, p.50)

De la passion à la raison de la vocation humanitaire, cette citation rappelle les données présentées dans la partie consacrée au contexte externe. La professionnalisation des acteurs humanitaires, demandée par les bailleurs de fonds, semble participer à cette évolution. La dimension identitaire répond ici à une logique historique et contextuelle.

Dans le cas de l'institution B, les expatriés spécialistes ont une identité professionnelle acquise par une formation initiale et une pratique déjà établie, alors que les délégués se présentent à l'institution sans identité professionnelle initiale. Ils bénéficient d'un ancrage disciplinaire et théorique lié au genre de formation universitaire, mais sans enracinement dans une pratique. B, en les engageant, les forme à un métier unique, selon les propos du responsable de l'institution. La dimension humanitaire de l'identité des collaborateurs se révèle dans les données documentaires, plus particulièrement dans les offres d'emploi. C'est en effet dans les descriptifs que la motivation humanitaire est requise pour un engagement au sein de B.

L'institution C exprime clairement dans l'entretien que l'identité individuelle et professionnelle des collaborateurs est prioritairement militaire. C'est la profession initiale (militaire de carrière) qui constitue le pilier identitaire des expatriés de C. Ceux-ci ne se perçoivent pas comme des professionnels de l'humanitaire.

Interviewer : Alors, est-ce que vous, vous percevez un changement identitaire entre être militaire et du coup, là, être un acteur de coopération internationale ?

Responsable des ressources humaines : Eux ne se voient pas comme ça. Pour eux, c'est un boulot. Seulement au lieu de le faire chez eux, ils le font ailleurs. Cela ne va pas être plus. C'est aussi simple que ça. La fibre humanitaire ... elle n'est pas toujours présente, donc ... (Entretien avec l'Institution C, p. 12)

De plus, l'identité collective de ces collaborateurs présente une forte cohésion. En effet, les professionnels non issus du milieu militaire ont une intégration plus difficile au sein de C.

Moi, je ne les ai pas connus à l'époque où ils étaient militaires, donc je ne peux pas le dire. Mais de toute façon, on reproduit ça, puisqu'ils sont tous issus du militaire et eux, dans leur style de management, ils ont tendance à reproduire ça, ces valeurs-là. C'est très hiérarchisé et les programmes sont très hiérarchisés, et ils ont vraiment le respect de la hiérarchie et des fois, c'est mené « tambour battant ». Ce n'est pas aussi strict que le militaire, mais cela en est inspiré parce que ce sont des gens qui ont vécu une bonne partie de leur carrière adulte dans le système militaire. Et donc, quand bien même ils s'en défendraient, c'est acquis. C'est acquis inconsciemment, d'où l'intérêt d'avoir des chefs de programme et des chefs de projet qui ne viennent pas de ce milieu-là. Cela fait, cela crée une complémentarité... quand cela se passe bien. Mais des fois, cela ne se passe pas bien. Le « non militaire » n'est pas toujours bien accueilli. Donc cela dépend beaucoup de sa personnalité et de la manière dont il va se crédibiliser, dont il va rendre son autorité crédible, autrement que par la force et l'ordre pur et dur, qui ne sera pas accepté s'il n'a pas d'autres ... Il doit avoir d'autres moyens de se crédibiliser et d'asseoir son autorité. Plutôt par le respect et le modèle.

(Entretien avec l'Institution C, p. 13)

Il nous semble intéressant de rappeler ici que la motivation humanitaire n'est pas mentionnée dans les offres d'emploi. De plus, les cahiers de charges décrivent à chaque échelon l'indispensable expertise en déminage. L'accès des acteurs issus d'autres professions à l'institution C n'en est pas évidemment pas aisé.

- ☞ Les trois ONG emploient des personnes ayant à l'embauche une identité professionnelle déjà marquée par un premier ancrage (professionnels de la santé ou de l'éducation, militaires, administratifs, etc.)
- ☞ Seule A fait mention d'une évolution identitaire de ses collaborateurs : de l'activité militante à la carrière professionnelle.
- ☞ Seule B forme des acteurs à une activité professionnelle qui n'existe dans aucune autre institution (les délégués).
- ☞ C révèle une identité professionnelle homogène parmi ses collaborateurs. Ceux-ci ne se considèrent pas comme des acteurs humanitaires.

Synthèse : La dimension identitaire

4.3. La formation

Dans cette partie de l'analyse, nous nous trouverons au cœur de la recherche. Il s'agira de comprendre, dans un premier temps la place que prend la formation au sein des trois institutions étudiées. Nous nous pencherons donc sur l'existence de la formation (sa genèse et sa formalisation), sur les finalités poursuivies, sur les acteurs et leur chaînage dans l'institution et finalement sur son financement.

Dans un deuxième temps, nous tenterons d'appréhender la formation dans sa réalisation concrète. Pour rendre compte de la pratique effective, nous étudierons la manière dont elle se décline dans chaque institution du point de vue des pratiques existantes, de l'analyse des besoins, des dispositifs d'évaluation de la formation.

4.3.1. La politique de formation⁷¹

Les trois institutions se trouvent à des étapes différentes de formalisation et d'explicitation de la formation. L'institution *B* s'avère la plus avancée dans ces processus. L'institution *C* découvre la nécessité de repenser la gestion des ressources humaines au regard du développement des compétences de ses collaborateurs, et l'institution *A* se trouve, quant à elle, à mi-chemin entre les deux autres.

4.3.1.1. L'existence et la genèse de la fonction-formation

Prenons une logique descriptive et graduelle pour présenter les données :

- L'institution *C* identifie le besoin de reconsidérer l'intégration des nouveaux collaborateurs en imaginant la formation comme l'un des moyens pour améliorer l'accueil et l'insertion des personnes nouvellement engagées. De plus, notre interlocuteur mentionne également la volonté provenant de la direction générale d'offrir une formation continue aux cadres (les professionnels expatriés), dans le but de favoriser la promotion interne des collaborateurs et pour répondre à l'évolution des fonctions.

Alors, peut-être dans l'avenir parce qu'on est en train de grandir et de repenser nos processus ressources humaines et la formation continue est un sujet qu'on aimerait aborder, mais qu'on n'a pas abordé jusqu'à présent. Donc, c'est en projet sans date précise mais c'est quelque chose vers lequel on aimerait tendre au niveau institutionnel. On ne s'est pas encore donné les moyens de le faire, on doit d'abord analyser les besoins et voir quelles seront déjà les possibilités à l'interne ou externe pour apporter une

⁷¹ Rappel de la définition d'une politique de formation, selon Alain Meignant : « Une politique de formation est un élément d'une politique d'ensemble d'une entreprise, visant à assurer de manière durable sa rentabilité, la satisfaction de ses clients, l'implication de son personnel et une relation positive avec son environnement. Elle exprime une volonté, exprimée par la direction générale, et engageant toute l'entreprise, portant sur les axes essentiels qui vont orienter les décisions et les actes de gestion de la formation et, par extension, de gestion des ressources humaine. » (Meignant, A., 2003, p.55)

formation continue. [...] J'en suis à engager quelqu'un qui va me décharger du travail que je fais actuellement pour que je puisse commencer à y penser. On en est même en amont de la réflexion, je dirais. Tout ce qu'on a fait c'est d'identifier ce besoin, d'identifier cette volonté-là, de penser à former nos gens, même de les escorter dans leur carrière. Pour l'instant, on n'est pas allé plus loin. (Entretien avec l'Institution C, p. 4)

Ne possédant pas de document formalisé d'une politique de formation, la fonction-formation est définie dans le document interne intitulé « Rules and regulations ». Elle est délimitée à la formation des démineurs (personnel national), c'est-à-dire au développement de la qualité de l'activité de déminage et à la diminution des risques légaux, financiers et physiques liés à une formation insuffisante.

- L'institution A décrit des processus institutionnels en cours dont l'objectif est de formaliser la politique de formation. Les informations disponibles au moment du recueil des données se trouvent dans un document intitulé « L'évolution professionnelle et la mobilité ».

[L'organisation] met l'accent sur la formation professionnelle de l'ensemble de ses collaborateurs, considérant la formation comme l'élément clé de sa politique de Ressources humaines, de son professionnalisme et de sa capacité d'innovation. La politique de formation se compose :

- d'axes stratégiques pluriannuels définis par la direction, qui constituent le cadre général pour le plan de formation des salariés du siège et les plans de formations des programmes : pour 2008-2010, il s'agit de la culture de l'association (connaissance du handicap...), du management, de la gestion de l'information et de la gestion de projet.
- de modules de formations internes sur les approches et méthodologies d'intervention conçus pour la préparation au départ des expatriés et ouverts aux salariés nationaux des programmes ainsi qu'aux nouveaux arrivants au siège et dans les sections.
- d'un accord d'entreprise sur le Droit Individuel à la Formation mis en place en 2005 en application de la loi française du 4 mai 2004 sur la réforme de la formation professionnelle continue à destination des salariés du siège.
- d'un accès aux bilans de compétences et au Congé Individuel de Formation pour les salariés du siège et les expatriés, visant à faciliter la définition et la mise en œuvre d'un projet professionnel (par exemple de Validation des Acquis de l'Expérience), notamment en cas de réinsertion dans leur pays d'origine pour les expatriés.

(Website de l'institution A, rejoindre-l'association/en-tant-que-professionnel/levolution-professionnelle-et/index.html)

Dans un autre document relatif aux « Valeurs et principes de Gestion des Ressources Humaines, la formation prend place dans les stratégies de développement des compétences :

Professionalisme

- Recrutement de personnel présentant les qualifications appropriées, ainsi que les compétences pédagogiques et méthodologiques requises pour le transfert des compétences
- Exigence de résultats et de qualité : management par objectifs et évaluation des résultats
- Place de la formation professionnelle continue pour développer les compétences en permanence
(Website de l'institution A, uploads/media/ValeursprincipesRHV0708.pdf)

Au moment de la récolte des données, aucun document n'offre une présentation formelle de la politique de formation. Cependant, les éléments de réflexion apparaissent dans différents lieux documentaires et les personnes interrogées témoignent du processus en cours.

- L'institution *B* témoigne d'une évolution de la fonction et du statut de la formation en lien avec la volonté du Directeur des Ressources Humaines de professionnaliser la formation au sein de l'institution. La prise de fonction du responsable de la formation⁷² découle de cette volonté.

Il existe un document qui définit la politique de la formation de *B*. Il est intitulé « Cadre de référence de la formation au sein de *B* ». Il a été élaboré par le responsable de la formation, puis validé par le Comité de pilotage⁷³. Il comporte les finalités de la formation, les principes directeurs, le dispositif de formation (les acteurs et le chaînage), les annexes (le cadre déontologique, l'autoformation, l'évaluation, la structure et les types de formation, l'accès et le financement de la formation).

Dans les trois institutions, le service de formation est inclus dans le département des Ressources Humaines, mais à des stades différents de maturité et de différenciation des rôles entre la gestion RH et la formation.

En effet, dans l'institution *C*, la responsable des Ressources Humaines est chargée de développer le volet de la formation continue. Dans l'institution *A*, deux professionnels ont été récemment engagés pour constituer le service formation au sein du département RH : une responsable et un chargé de formation, professionnalisés dans le domaine. L'institution *B* possède un service spécialisé dans la formation continue des collaborateurs, comportant des acteurs qualifiés et professionnalisés dans le domaine pédagogique. Ce service fait partie du

⁷² La personne interrogée pour l'étude

⁷³ Instance constituée par le DRH, les directeurs adjoints des départements et le directeur de la formation ; la description se situe dans le chapitre 4.3.1.2. Les acteurs de la formation.

département des Ressources Humaines, mais son rôle et ses acteurs sont clairement différenciés des activités propres aux processus de gestion RH.

En outre, il est intéressant de relever que plus l'institution est ancienne plus elle a formalisé la fonction-formation.

4.3.1.2. Les finalités de la formation

Le tableau ci-dessous synthétise les données documentaires ou suscitées, qui permettent de déterminer les éléments retenus par chaque institution pour définir les finalités de la formation⁷⁴.

La consolidation de l'existant est un objectif visé par les trois institutions. Cependant, le perfectionnement individuel n'est pas du tout investi par C, alors qu'il est présent chez A et encouragé chez B (les responsabilités sont partagées entre l'institution et le collaborateur). Ces formations sont internes ou externes aux institutions:

- L'institution A propose aux collaborateurs de suivre les cours « Modules » pour les compétences liées aux fonctions de Chef de projets, d'Administrateur et de Directeur de programme. La formation « PEPAM » constitue également une formation interne d'éducation et de prévention contre les mines, ainsi que le séminaire pour les Directeurs de programmes. Les formations externes sont sollicitées pour les compétences linguistiques et pour les spécialisations des métiers.
- L'institution B encourage les formations externes, certifiantes ou non, pour l'approfondissement des compétences professionnelles et techniques.
- Les finalités de la formation au sein de C sont actuellement définies dans le document « Rules and regulations ». Elle est délimitée au secteur de la formation des démineurs nationaux, c'est-à-dire « au développement de la qualité de l'activité de déminage et à la diminution des risques légaux, financiers et physiques liés à une formation insuffisante ». (p.4)

⁷⁴ La typologie est empruntée à Meignant (2003)

Institutions	Institution A	Institution B	Institution C
Finalités			
Consolider l'existant	<p>Le perfectionnement individuel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les formations linguistiques - Les formations techniques <p>Le perfectionnement collectif :</p> <p>Les "souhaits" de formation émergeant du terrain.</p>	<p>Le perfectionnement individuel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Approfondir la maîtrise d'une activité professionnelle - Acquérir de nouvelles compétences (linguistiques, certifiantes ou non). <p>Le perfectionnement collectif:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les formations institutionnelles - Les formations institutionnelles fonctionnelles - Les formations ponctuelles. 	<p>Le perfectionnement collectif:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les techniques de déminage mises à jour - Le séminaire annuel sur une thématique.
Préparer l'avenir	<p>Réussir un changement d'organisation:</p> <p>La pérennité des programmes à visée de retrait</p>	<p>pas d'informations spécifiques liées à la préparation de l'institution pour son avenir proche ou lointain.</p>	<p>Réussir des investissements:</p> <p>La formation du personnel devant travailler sur des nouveaux équipements et matériaux de déminage.</p> <p>Réussir un changement d'organisation:</p> <p>C grandit et requiert la maîtrise de compétences désormais incontournables (capacités de communiquer efficacement par des moyens diversifiés, oraux et écrits, avec les collaborateurs internes et avec les acteurs externes).</p>
Accompagner les mouvements individuels	<p>La formation d'insertion:</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Tronc commun » - « Modules » - Stage « terrain » <p>La mobilité externe:</p> <p>Faciliter, préparer le retour au pays d'origine et réinsertion professionnelle.</p>	<p>La formation d'insertion:</p> <p>Le cycle d'intégration (transmission des valeurs et des modes d'actions).</p> <p>La mobilité interne, promotionnelle:</p> <p>La formation liée à l'évolution de carrière, aux projets de carrière</p> <p>La mobilité externe:</p> <p>La formation liée à l'évolution de carrière, aux projets de carrière</p>	<p>La formation d'insertion:</p> <p>Le projet d'améliorer l'accueil et l'insertion des nouveaux collaborateurs. (en cours)</p> <p>La mobilité interne, promotionnelle :</p> <p>Le projet d'accompagner les collaborateurs intéressés et présentant des aptitudes dans les fonctions supérieures;</p> <p>La politique RH favorise clairement les carrières au sein de l'entreprise. (actuellement, pas de moyens financiers, projet).</p>

Tableau de synthèse : Les finalités de la formation

Le perfectionnement collectif constitue un dénominateur commun aux trois institutions.

Préparer l'avenir est une préoccupation importante pour l'institution C, qui, au moment du recueil de données, mise principalement sur les formations techniques en vue de réussir les investissements dans les nouvelles technologies de déminage. En plus de ces formations continues dédiées aux collaborateurs expatriés, elle s'inscrit fortement dans le projet de développer des formations qui permettent aux professionnels de s'adapter à l'évolution de l'institution. En effet, elle vit une croissance de sa structure et de son activité qui implique la maîtrise de compétences qui sont devenues nécessaires (capacités communicationnelles et relationnelles, par exemple).

L'institution A accorde une attention particulière au principe d'empowerment et à l'autonomisation des structures nationales. Le cours « Intégration » vise entre autres à transmettre ces principes d'actions aux collaborateurs.

Quant à l'institution B, nous n'avons identifié aucun élément dans le *Cadre de référence de la formation* qui s'approche de cet objectif.

Accompagner les mouvements individuels représente un objectif de la formation reconnu par les trois institutions. La formation d'insertion semble s'imposer clairement avec des pratiques différentes⁷⁵ pour A et B et une volonté de développer ce type de dispositif pour C.

Des nuances sont néanmoins apparentes :

- La mobilité externe : B reconnaît le besoin des collaborateurs de développer un projet personnel d'évolution professionnelle. L'institution oriente ses collaborateurs vers des formations externes qui puissent augmenter leur employabilité interne ou externe. Le dispositif prévu par l'association A « va du prêt à la bourse de formation, en passant par l'accompagnement (maître de stage), et l'accueil (terrain de stage). Ce projet peut également prendre diverses formes, la continuité de l'expatriation, une formation en cours de mission, une formation constituant une réelle interruption de l'expatriation, une mission au siège. » (Website de l'institution A, rejoindre-lassociation/en-tant-que-professionnel/levolution-professionnelle-et/index.html)
- La mobilité interne et la mobilité promotionnelle : la réalité d'une mobilité interne reconnue par les trois institutions ne provoque pas les mêmes réponses. En effet, A ne propose pas de réponse en termes de formation, dans la mesure où elle n'aborde pas

⁷⁵ Voir 4.3.2.5. Les pratiques

explicitement les stratégies de formations en lien avec la promotion des collaborateurs ou en lien avec la mobilité fonctionnelle ou transversale (d'un emploi à un autre).

B intègre cet objectif dans une stratégie d'évolution des carrières et elle propose une réponse en termes de formation externe pour faciliter l'employabilité interne des collaborateurs.

Quant à *C*, la personne interrogée témoigne un grand intérêt pour la promotion au sein de l'institution. Cependant, elle avoue ne pas avoir les moyens financiers pour développer actuellement cette dimension de la formation, car les bailleurs de fonds privilégient les formations techniques. Cependant, le projet de développer les offres de formation continue pour les collaborateurs internationaux est en cours.

4.3.1.3. Les acteurs de la formation

Un regard analytique en ce qui concerne les acteurs des institutions étudiées permet de comprendre la place qu'occupe la formation dans chaque ONG. En effet, les professionnels employés pour mener les projets de formation témoignent des choix institutionnels sur la fonction-formation. Voyons pour chaque institution la manière dont est organisé le service de formation, c'est-à-dire quels sont les professionnels qui oeuvrent pour la formation et comment ils se coordonnent pour mener à bien leur activité.

La description factuelle des acteurs et de leurs activités se trouve en annexe dans les fiches de présentation des trois institutions.

Nous proposons ici, pour chaque institution, une synthèse graphique qui présente les acteurs de la formation, leur fonction et leurs liens fonctionnels avec les autres organes de l'institution⁷⁶ impliqués dans les projets de formation. C'est à l'issue de ce panorama organisationnel que nous comparerons les trois ONG du point de vue des acteurs de la formation.

Le chaînage des acteurs de l'institution A

L'organigramme de l'institution *A* présente un service de formation récent puisqu'il a été conçu en 2007 avec l'embauche de la responsable de formation et du chargé de formation. Il est inséré dans le département des ressources humaines, celui-ci appartenant à la direction des services et de l'organisation. Du point de vue fonctionnel, il se situe à l'interface entre les directions⁷⁷ et les collaborateurs du siège ou du terrain. Les secteurs d'activités sont répartis

⁷⁶ Ces illustrations sont basées sur les organigrammes formels, d'une part, et sur les discours des personnes que nous avons interrogées, d'autre part. Elles reflètent notre compréhension des données récoltées.

⁷⁷ La direction opérationnelle des programmes et la direction des ressources techniques

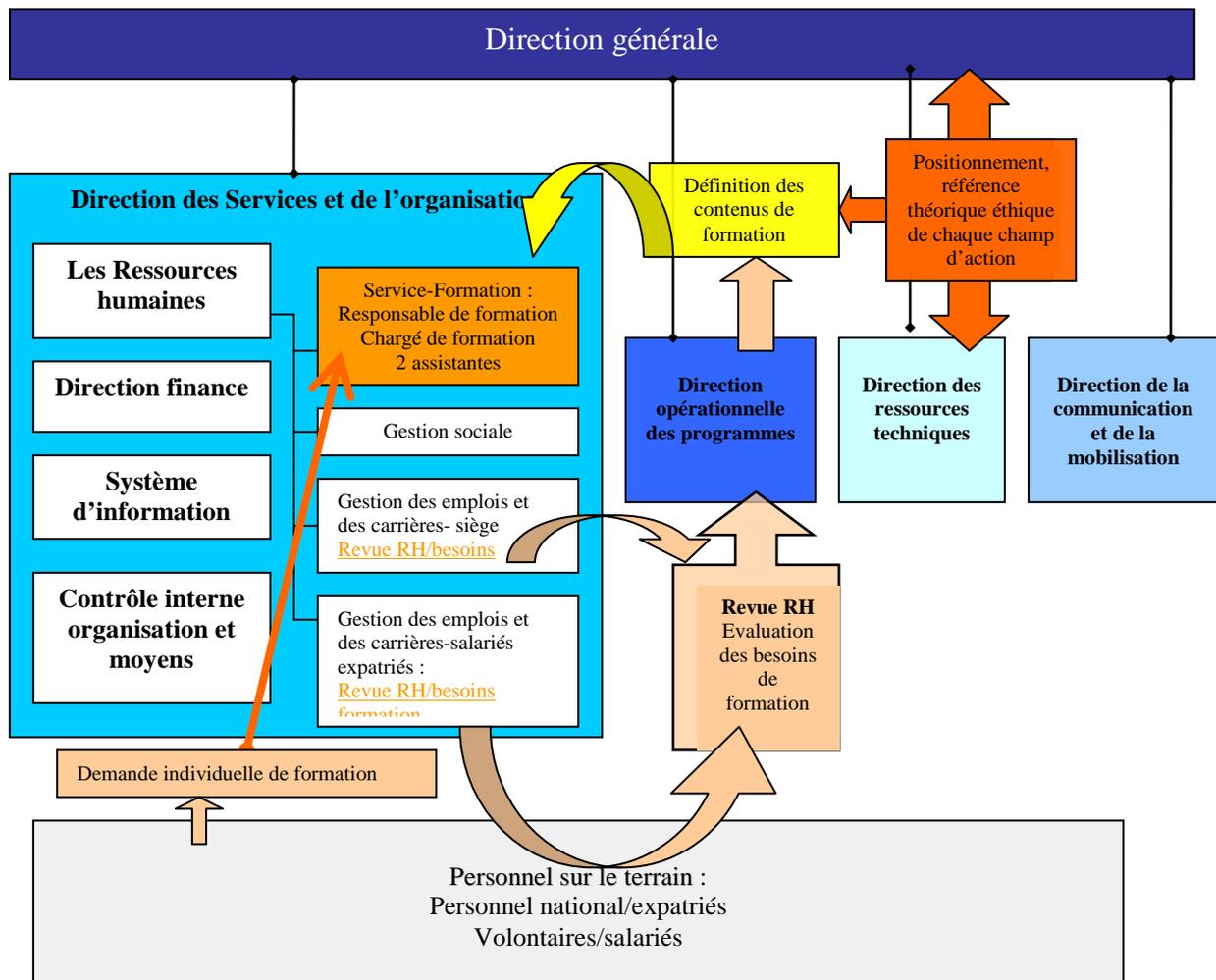


Figure 1: Structure et chaînage des acteurs de la formation dans l'organisation A

entre la responsable de formation et le chargé de formation : la première gère les formations du personnel au siège et les formations du personnel expatrié ; le second est responsable de la formation d'intégration des nouveaux collaborateurs, « Tronc commun », et les formations complémentaires « Modules ».

Le niveau stratégique de la formation est défini par la direction générale et la direction des ressources techniques. Ces deux organes déterminent « le positionnement », c'est-à-dire la référence théorique et éthique de chaque champ d'action de l'institution. Les formations sont ensuite conçues selon deux impulsions :

- les objectifs définis par la direction générale orientent les axes de formation pour les années suivantes
- les besoins en formation émergent de la « revue RH » effectuée chaque année auprès de tous les collaborateurs de l'institution. Cette évaluation est menée par les deux départements de gestion des emplois et des carrières et les directeurs opérationnels des programmes.

Sur la base de ces données récoltées, le service de formation définit, avec la direction opérationnelle des programmes et le coordinateur technique⁷⁸, le contenu des formations à concevoir. La dimension pédagogique est déléguée au service de formation.

Des demandes individuelles de formation sont également adressées au service de formation qui en évalue la pertinence et donne une réponse positive ou négative au collaborateur.

Parmi les acteurs de la formation, il faut encore ajouter les animateurs qui sont les experts dans les domaines spécifiques des modules de formation : les comptables, les managers, etc.

La dynamique ascendante des processus de formation sont clairement expliqués par les personnes que nous avons interrogées : revue RH, analyse des besoins de formation, définition des contenus de formation. En ce qui concerne les processus de conception, les données recueillies sont plus floues. En effet, il existe des formations internes⁷⁹ ainsi que des formations externes à l'institution, mais les processus d'élaboration pour les unes, et les procédures d'achat pour les autres, n'ont pas été explicités.

Le chaînage des acteurs de l'institution B⁸⁰

Au même titre que le service responsable des formations liées à l'évolution des carrières (RH/SAR), le service de formation, « RH-FOR », fait partie intégrante du département des ressources humaines. Il est constitué d'un responsable de la formation et d'une équipe de formateurs. Tous les membres de cette équipe bénéficient d'une professionnalisation dans le domaine de la formation des adultes. Ils déploient leur activité dans différentes actions de formation (animation, élaboration des documents, tels que les manuels de formation ou les dispositifs d'évaluation, conception de séquences pédagogiques,...). Le responsable de la formation donne comme exemple de l'activité spécifique des formateurs de son service la gestion et l'animation du cours « Bienvenue » pour les nouveaux collaborateurs.

La première mission du service-formation consiste à contribuer au développement des compétences transversales, c'est-à-dire les compétences qui ne concernent pas une seule profession. La seconde mission réside dans la responsabilité de garantir une cohérence de toutes les actions de formation au sein de l'institution. En effet, chaque département- métier possède un service de formation qui développe les formations continues des collaborateurs de sa branche professionnelle spécifiquement.

⁷⁸ la personne déléguée de la direction des ressources techniques qui garantit l'adéquation des contenus avec le « positionnement ».

⁷⁹ Les formations existantes seront présentées dans les prochaines parties d'analyse

⁸⁰ L'analyse proposée tient compte principalement des formations liées au service de formation RH-FOR car les données recueillies auprès du responsable de ce service concernent plus particulièrement les formations institutionnelles. Les autres (RH/SAR et les perfectionnements professionnels) seront mentionnées dans la partie 4.3.2.1. Les pratiques de formation existantes

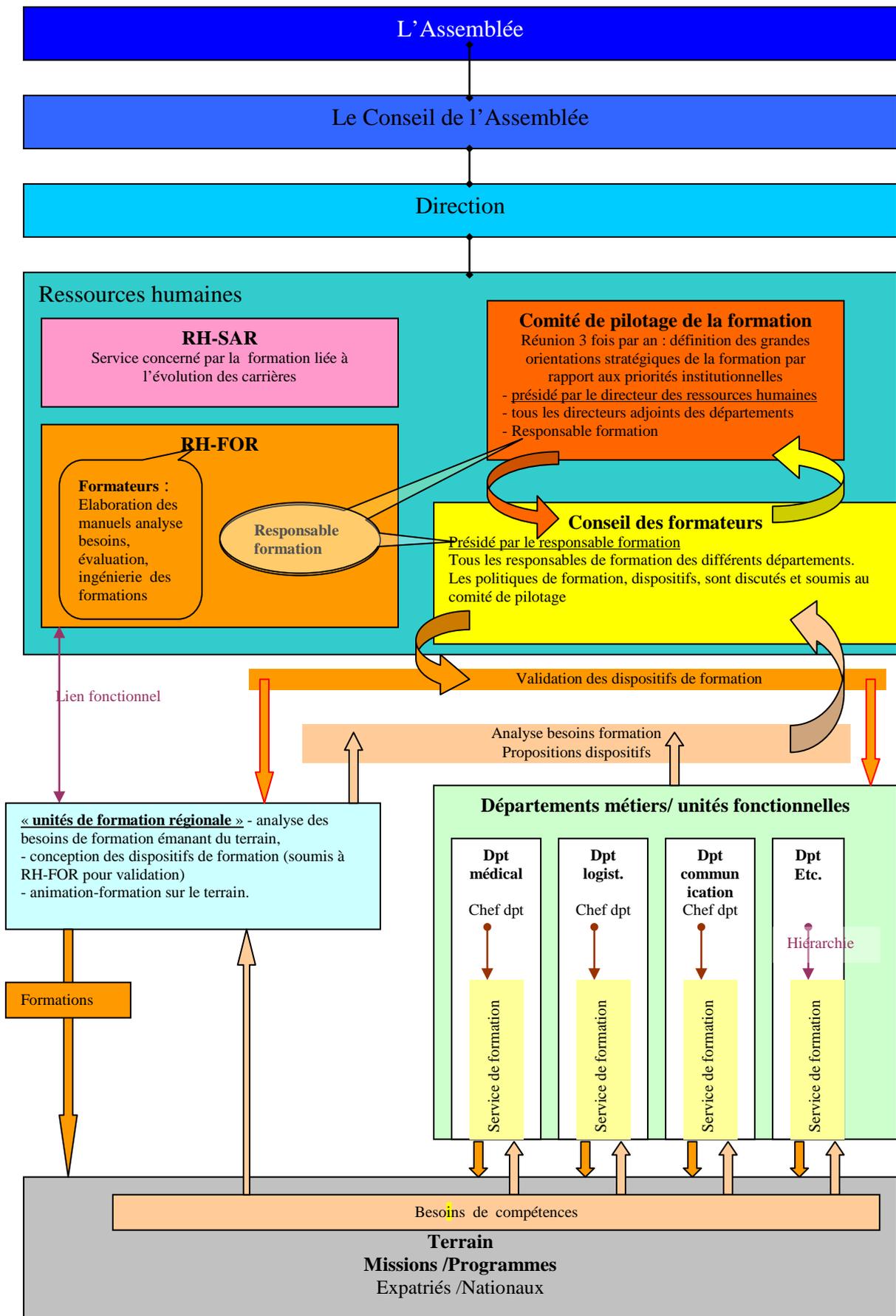


Figure 2: Structure et chaînage des acteurs de la formation dans l'organisation B

Deux organes complètent le paysage de la formation et contribuent au positionnement stratégique de la formation au sein de l'institution:

- *Le comité de pilotage de la formation* : présidé par le directeur des ressources humaines, il se réunit trois fois par an pour déterminer les grands axes de la formation en lien avec les priorités institutionnelles. Tous les directeurs adjoints des départements-métiers et le responsable de la formation font partie de ce comité.
- *Le conseil des formateurs* : présidé par le responsable de la formation, il réunit les responsables de tous les services de formation dans les départements-métiers. Il est l'organe exécutif du comité de pilotage et il statue sur les besoins de formation identifiés sur le terrain ainsi que sur les dispositifs de formation proposés par les différents partenaires de la formation. Il est garant de la cohérence globale de toutes les actions de formation dans l'institution.

Une extension du RH/FOR sur le terrain mène les différentes activités de formation transversales. Il s'agit des *unités de formation régionales*⁸¹ qui recensent les besoins du terrain, proposent des dispositifs de formation et les mettent en œuvre après la validation du conseil des formateurs. Elles n'ont pas de lien hiérarchique avec le service de formation RH/FOR.

Le pendant de ces unités, pour ce qui est des formations professionnelles spécifiques, est constitué par les services de formation dans les départements-métiers.

La volonté de professionnaliser les acteurs de la formation dans le domaine pédagogique a constitué un tournant dans l'institution. Sur l'impulsion du directeur des ressources humaines, le responsable de la formation a été recruté pour sa formation dans le champ de la formation des adultes, sans expérience au préalable dans l'institution et sur son terrain. Par la suite, tous les collaborateurs embauchés à l'interne pour une fonction liée à la formation ont suivi une formation (interne ou externe) dans le domaine.

Le chaînage des acteurs de l'institution C

Aucun service de formation n'est constitué au moment de la récolte des données pour cette étude. Pourtant, la formation constitue l'un des piliers d'action de l'institution. En effet, la mission première de l'ONG dédie ses activités au déminage des terrains pollués par les mines anti-personnelles. Pour ce faire, les collaborateurs expatriés constituent des équipes de déminage dans les pays bénéficiaires et forment le personnel national aux techniques de déminage. Ainsi,

⁸¹ elles sont constituées par un réseau de délégués-formation, « training release », il s'agit souvent des délégués de la communication ou des délégués de coopération.

après la première étape de diagnostic du terrain, l'activité essentielle est de former des personnes pour pouvoir mettre en œuvre la mission de l'institution. Les dispositifs de formation sont standardisés et archivés par le directeur des opérations, au siège de l'ONG. Ces dispositifs sont transmis verticalement à chaque échelon des programmes sur le terrain. Les professionnels ajustent les formations aux contextes du terrain.

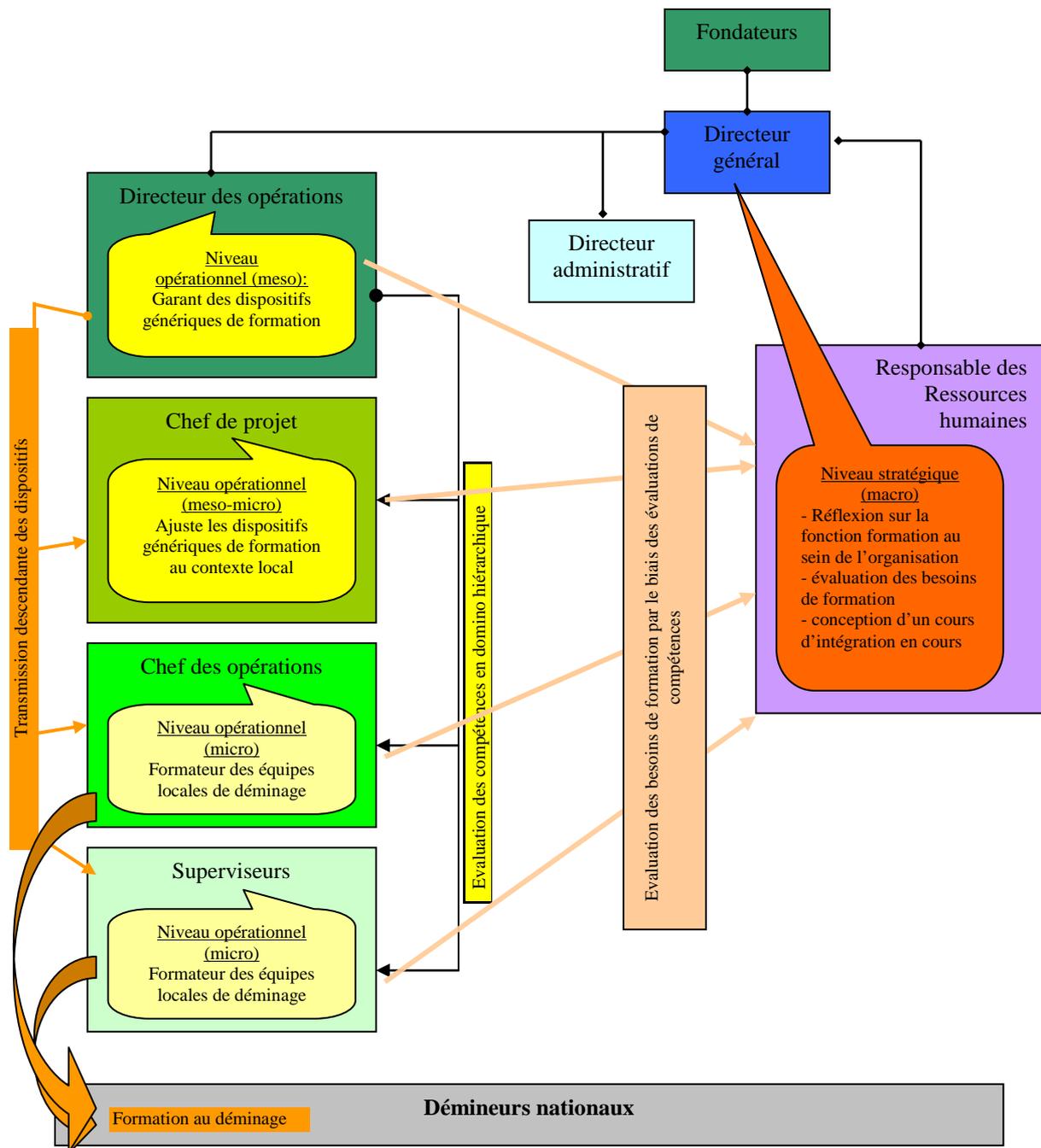


Figure 3: Structure et chaînage des acteurs de la formation dans l'institution C

En ce qui concerne la formation continue des collaborateurs expatriés, la direction générale a mandaté la responsable des ressources humaines (RRH) pour évaluer les besoins de formation des professionnels et élaborer *une réponse* en termes de formation. Au moment du recueil des

données, la RRH souligne l'importance de repenser les processus de développement des compétences des collaborateurs ainsi que l'intégration des personnes engagées.

En comparant les schémas, nous relevons quatre différences marquantes entre les institutions :

- La plus ancienne des trois ONG, et aussi la plus grande, présente une structure très étoffée du fonctionnement de la formation. *B* comporte en effet plusieurs organes et services pour penser la formation, pour la formaliser et pour la mettre en œuvre sur le terrain. L'institution *A*, la moyenne, montre un développement en cours de réalisation, avec un service de formation récent et comportant peu d'acteurs. L'institution *C*, la plus jeune, témoigne d'un intérêt pour la formation continue de ses collaborateurs expatriés, mais elle ne possède pas encore d'organe spécifique à la formation.
- Un constat découle du point précédent : nous remarquons une différenciation claire des niveaux d'actions de la formation au sein de *B* : le stratégique (le comité de pilotage), l'exécutif (le conseil des formateurs) et l'opérationnel (RH/FOR, les unités de formation régionales, les services de formation départementaux).
A témoigne également de plusieurs niveaux d'ingénierie de formation : le stratégique (le « positionnement »), l'exécutif (la définition des contenus, l'évaluation des besoins « revue RH ») et l'opérationnel (« Tronc commun » et « Modules »). Cependant, la définition de ces niveaux est peu claire ; nous n'avons pas obtenu de documents formalisés nous permettant d'objectiver les données recueillies lors de l'entretien.
C amorçait le processus réflexif et analytique concernant la fonction-formation au sein de l'institution. Aucune formation continue pour les expatriés n'existe au moment du recueil des données.
- Les processus d'évaluation et de conception de la formation sont à des niveaux de formalisation différents dans les trois institutions. Les responsabilités des acteurs et les actions liées à chaque fonction semblent clairement définies dans l'institution *B*. C'est le *Cadre de référence de la formation* qui définit le rôle et les actions de chaque acteur lié aux activités de la formation. Nous n'avons aucun document formalisé qui concerne la formation continue des expatriés pour *A* et *C* . Par conséquent, les données récoltées ne nous permettent pas de comparer méthodiquement la manière dont les mandats et les fonctions sont répartis entre les différents acteurs des institutions.
- Notre dernière observation souligne le rôle et la place du responsable de la formation au sein des organes stratégiques des institutions, ainsi que la professionnalisation des acteurs de la formation pour chaque ONG. En effet, une différence significative émerge de cette comparaison, celle de l'implication de la personne responsable de la formation dans les lieux stratégiques et décisionnels des ressources humaines.

Le responsable-formation de *B* participe à la définition des axes stratégiques de la formation pour toute l'institution, afin d'articuler la fonction-formation aux lignes directrices définies par la direction générale. Il conduit également le niveau exécutif de la formation en présidant le conseil des formateurs. Il bénéficie en outre d'une formation universitaire dans le champ de l'éducation des adultes.

La personne responsable de la formation au sein de *A* intervient dans un deuxième temps organisationnel, c'est-à-dire après la définition des axes stratégiques de la formation lors du « positionnement ». La fonction-formation ne prend donc pas place au niveau macro de la formation. Par ailleurs, la professionnalisation initiale du responsable-formation prend son ancrage dans le management et non dans le champ de la formation des adultes. La personne que l'institution *C* a mandatée pour définir la fonction-formation et initier les processus de la formation continue s'avère être la responsable des ressources humaines. Aucune autre personne professionnalisée dans le champ de la formation des adultes n'était alors engagée au sein de l'institution, lors du recueil des données.

Outre la personne responsable de la formation, les acteurs intervenants dans la formation continue des expatriés sont, pour les trois institutions, à des degrés différents de professionnalisation dans le domaine. *B* démontre une volonté claire de spécialisation des acteurs de la formation, au travers du profil professionnel du responsable de la formation et par la formation post-grade de tous les intervenants des services de formation.

A marque également un intérêt pour la formation pédagogique de ses formateurs, de manière moins exigeante cependant⁸².

C requiert de la part de ses formateurs, des capacités d'ajustement et d'adaptation des dispositifs de formation déjà existants. Les compétences liées à la pédagogie des adultes ou à la conception des formations sont donc peu sollicitées.

	Institution A	Institution B	Institution C
Spécialisation du service de formation	oui	oui, fortement	non, inexistant
Professionnalisation des acteurs de la formation	oui, en partie	oui, fortement	non
Chaînage des acteurs formalisé	oui, en partie	oui, clairement	en projet

Synthèse : Le chaînage des acteurs

⁸² Les offres d'emploi pour les fonctions d'expatriés expriment le souhait d'engager des personnes « intéressées par la formation », avec des « habiletés pour la formation », mais sans exigence de professionnalisation dans le domaine.

4.3.1.4. Le financement

Le financement de la formation n'a pas été abordé de manière rigoureuse dans notre récolte de données. Nous avons pu récolter certaines informations dans les entretiens et d'autres dans les documents formels, pour ceux qui en possédaient.

L'institution *A* n'a pas transmis d'informations à ce sujet lors de l'entretien et aucun document en notre possession ne mentionne cet aspect de la formation.

L'institution *B* a réglementé le financement des différentes formations dans son document « Cadre de référence de la formation » :

- « Le financement de la formation fait l'objet d'une budgétisation annuelle et il bénéficie d'outils de pilotage adaptés permettant de superviser l'ensemble des coûts. » (p.20). Ainsi, au siège et sur le terrain, les différentes unités et les services concernés doivent budgétiser les nouveaux produits, l'organisation des cours ou des formations ponctuelles, et prévoir les coûts liés à l'envoi des collaborateurs en formation.
- Les cours institutionnels sont financés par l'institution à 100% pour tous les collaborateurs, pour autant qu'ils remplissent certaines conditions contractuelles (ex : engagés depuis 6 mois).
- Les cours de perfectionnement professionnels du type de formation (courtes et non certifiantes ou longues et diplômantes) et du type de contrat d'engagement. Le financement peut être de 0 à 100% par l'institution.
- Les formations de type « Evolution de carrière »⁸³ sont totalement assumées financièrement par l'employé.

L'institution *C* évoque la difficulté actuelle d'envisager la formation continue des expatriés car les bailleurs de fonds adressent leurs aides financières directement aux programmes d'intervention.

Les fonds sont consacrés aux projets de déminage proprement dit, et non à des projets organisationnels de fonctionnement ou de développement ; il est extrêmement difficile de dégager des ressources finançant de la formation au sens entendu dans votre étude. (Questionnaire institution *C*, p.1)

Les absences d'informations en ce qui concerne cette dimension de la formation tiennent, à notre avis, en grande part aux limites de notre recherche. Pourtant, le financement de la formation mériterait une attention particulière. La compréhension de cet aspect permettrait d'appréhender les priorités institutionnelles concernant les projets à conduire, concernant les compétences à développer et surtout concernant la place de la formation au sein de chaque institution.

⁸³ Gérées par l'unité RH/SAR

4.3.2. Les dispositifs de la formation

Dans cette partie, nous analyserons les formations proposées aux professionnels des trois institutions, expatriés dans les programmes d'intervention ou les missions à l'étranger. Il s'agira de porter notre attention sur les dispositifs existants du point de vue des pratiques de formation, des analyses de besoins de formation, et des dispositifs d'évaluations.

Nous invitons le lecteur à prendre connaissance de la description détaillée des offres de formation de chaque institution dans les fiches de présentation des ONG, en annexe.

4.3.2.1. Les pratiques existantes

Après une analyse des offres de formation pour chaque institution, nous relevons des similitudes et des différences quant aux ressources externes utilisées, aux types de formations internes et la manière de la catégoriser, et quant aux principes didactiques mobilisés.

Les ressources externes

Les trois institutions ont recours à des organismes externes pour répondre à certains besoins de formation :

- Inscription des collaborateurs expatriés /internationaux à des *cursus de formation professionnelle en vue d'une spécialisation*, d'un approfondissement de compétences métiers : A et B mobilisent ces ressources pour le perfectionnement professionnel.
- Achat de dispositifs pour des *formations linguistiques* : A mandate un service de formation externe pour former des collaborateurs à distance (exercices sur le web, correction individualisée par un tuteur, entretiens téléphoniques).
- *Stages linguistiques* par immersion au sein d'organismes étrangers : A envoie les collaborateurs, qui émettent le besoin d'apprendre une langue rapidement, dans le pays concerné par la langue à acquérir, auprès d'un organisme d'accueil.
- *Formations techniques et ponctuelles* pour une mise à jour des connaissances et des pratiques : C engage des organismes externes pour former les professionnels du déminage aux nouvelles technologies.
- Encouragement de la politique des ressources humaines *pour les projets professionnels individuels* : A et B favorisent l'accès à des formations professionnelles externes en vue d'une mobilité interne ou d'une réorientation professionnelle. L'institution C envisage l'accompagnement des collaborateurs dans leurs projets de carrière.

Les types de formations internes proposées : une conception par objectifs

Outre les formations à l'intention du personnel national (présentes dans les trois organisations), la formation des collaborateurs expatriés semble toujours abordée selon un besoin identifié ou selon un objectif à atteindre pour les collaborateurs.

- L'institution A conçoit la nécessité de formaliser les objectifs pour chaque dispositif de formation⁸⁴ en vue d'une cohérence de tout le système de la formation au sein de l'institution et pour une réactivité plus grande quant à l'ajustement des contenus en fonction des besoins du terrain :

En tous les cas, nous sommes vigilants effectivement à essayer de formaliser ces documents de formation, tant au niveau des supports d'animation utilisés par les formateurs que tout ce qui est documents pédagogiques plutôt propre au service formation, puisque c'est aussi là-dessus que l'on peut s'appuyer pour s'assurer qu'il y ait une vraie cohérence d'ensemble dans la formation. Et même dans l'évolution des contenus, on a remarqué qu'il est plus facile de faire évoluer les contenus quand on a une idée claire des objectifs, des modalités. Cela offre une vraie base de travail et de réflexion pour faire vivre ce cursus. (Entretien avec l'institution A, p. 14)

- L'institution B décline les objectifs de formation à chaque niveau de la conception :
 - Au niveau macro : les objectifs des différentes catégories d'offre de formation sont explicités en termes de connaissances ou de compétences à acquérir (compétences transversales, compétences professionnelles et techniques) ou en termes d'employabilité interne ou externe du collaborateur.
 - Au niveau méso : les objectifs désignent le renforcement soit des compétences communes à l'ensemble des fonctions présentes dans l'institution (communication, droit, travail en équipe, etc.), soit des compétences spécifiques à un corps de métier (par exemple, la logistique médicale), soit des compétences collectives liées à des situations particulières, présentes sur le terrain (par exemple, séminaire pour le personnel impliqué dans un programme de lutte contre la tuberculose dans les prisons du Caucase).
 - Au niveau micro⁸⁵ : les objectifs spécifiques des différents dispositifs. Par exemple, pour le cycle d'intégration, la première partie à distance, vise l'acquisition des connaissances théoriques, les principes de base de l'organisation, du mouvement sous-jacent, les modes d'action de l'institution. La deuxième partie, le module de base, vise la révision des concepts de base et l'expérimentation des actions d'une délégation lors d'un atelier. La troisième phase, sur le terrain, vise à exercer l'activité professionnelle

⁸⁴ Nous n'avons pas obtenu les documents formalisés des dispositifs de formation au moment du recueil des données.

⁸⁵ Cette déclinaison des objectifs « micro » a été explicitée oralement lors de l'entretien avec B.

avec une réflexion sur la pratique en supervision. La quatrième partie, l'approfondissement, consiste à reprendre des cas pratiques, de les analyser en reprenant les concepts, théories sous-jacentes au travail dans l'institution.

- L'institution *C* est en cours d'évaluation des processus de formation continue à envisager pour les expatriés. Les besoins sont au cœur de la réflexion pour faire émerger les projets et les orientations de la formation :

Alors, peut-être dans l'avenir parce qu'on est en train de grandir et de repenser nos processus ressources humaines et la formation continue est un sujet qu'on aimerait aborder, mais qu'on n'a pas abordé jusqu'à présent. Donc, c'est en projet sans date précise, mais c'est quelque chose vers lequel on aimerait tendre au niveau institutionnel. On ne s'est pas encore donné les moyens de le faire, on doit d'abord analyser les besoins et voir quelles seront déjà les possibilités à l'interne ou externe pour apporter une formation continue. [...] On en est même en amont de la réflexion, je dirais. Tout ce qu'on a fait c'est d'identifier ce besoin, d'identifier cette volonté-là, de penser à former nos gens, même de les escorter dans leur carrière. (Entretien avec l'institution *C*, p.4-5)

*La manière de catégoriser les formations*⁸⁶

Nous constatons que selon la formalisation des dispositifs, c'est-à-dire selon la manière de définir les objectifs à chaque étape de l'ingénierie de la formation, la catégorisation des types de formations proposées sera plus ou moins explicite selon les institutions.

Nous observons donc que l'institution *B* propose un document de référence⁸⁷ pour toute activité qui est liée à la formation des collaborateurs expatriés. Après avoir décrit les principes directeurs de la formation et les acteurs qui contribuent à l'offre, le document détaille les dispositions générales du cadre de la formation, la structure de la formation, les accès et le financement. Dans la partie qui concerne la structure, les offres sont catégorisées selon qu'elles correspondent à de la formation institutionnelle, à du perfectionnement professionnel ou à de l'évolution de carrière⁸⁸. Les dimensions spécifiques à chaque catégorie permettent d'en comprendre la logique interne : l'initiative, les objectifs, le type de formation, les besoins, les critères, l'accès et l'organisation.

L'institution *A* n'a pas catégorisé formellement les formations proposées. Cependant, nous relevons clairement, d'une part les formations liées à l'intégration des nouveaux collaborateurs (gérées par le chargé de formation) et les autres formations (gérées par la responsable de la

⁸⁶ L'institution *C* n'a pas été considérée dans cette partie par manque d'information étant donné le processus institutionnel en cours.

⁸⁷ Document interne de *B*, « Le Cadre de référence de la formation »

⁸⁸ le tableau est repris dans la fiche descriptive de l'institution *B*, en annexe, à la page 6

formation ou par le service RH des emplois et des carrières). Nous reviendrons ultérieurement sur l'intégration des personnes engagées au sein de A. Pour ce qui est des formations des expatriés déjà « intégrés », les offres se subdivisent selon qu'elles concernent :

- le développement de compétences nécessaires à la mise en œuvre efficace et qualitative d'une fonction (PEPAM, formation linguistique, spécialisation dans un métier, séminaire annuel des directeurs de programme) ; elles ont lieu en cours d'emploi, à l'interne ou avec un organisme externe à l'institution.
- l'employabilité des expatriés en retour de mission (formations liées à une reconversion professionnelle, réinsertion professionnelle, etc.) :

Cette réflexion [la préparation au retour] peut déboucher sur un projet auquel l'association souhaite s'associer, ou auquel elle puisse apporter une aide ou une participation. Le dispositif prévu par l'association va du prêt à la bourse de formation, en passant par l'accompagnement (maître de stage), et l'accueil (terrain de stage). Ce projet peut également prendre diverses formes, la continuité de l'expatriation, une formation en cours de mission, une formation constituant une réelle interruption de l'expatriation, une mission au siège, ... Les outils de cette réflexion sont divers, internes ou externes à l'association, formels ou informels, ils vont du bilan de compétence auprès d'une société de services, à de simples entretiens avec les personnes en interne, choisies par l'expatrié, en passant par le guide du retour. Quelle que soit la démarche de l'expatrié, le sujet sera abordé par les Gestionnaires des Emplois et Carrières au sein des Ressources Humaines, à la fin de chaque contrat. (Institution A, 2007, *La politique Ressources Humaines [de l'institution]: La gestion des acteurs internationaux sur les programmes*, p. 6)

Le recours à la formation pour l'intégration des nouveaux collaborateurs

Le choix de recourir à la formation est convergent pour les trois institutions, malgré les différences quant aux moyens pour réaliser les dispositifs et quant aux outils didactiques utilisés. En effet, nous soulignons en premier lieu la volonté de l'institution C de développer des moyens d'accueillir et d'intégrer les nouveaux collaborateurs, au moyen de la formation :

Quand ils arrivent de l'extérieur, oui. Quand ils arrivent de l'extérieur, évidemment il y a un effort plus grand à faire pour les introduire dans l'organisation. Ce sont ceux qui vont nous représenter, représenter nos valeurs, être garants de nos standards, alors s'ils ne les connaissent pas eux-mêmes ou s'ils fonctionnent différemment de par leurs expériences de vie, cela va forcément créer des dysfonctionnements. Ils ne seront pas en ligne avec ce que l'on veut depuis ici. Alors, comme la formation, l'année 2007, l'un des points à aborder en RH c'est l'introduction, l'induction, l'introduction à la société, dont la formation de départ. (Entretien avec l'institution C, p.10)

Au moment du recueil des données, les nouveaux collaborateurs sont envoyés directement à leur poste de travail. Ils sont accueillis et intégrés par leurs supérieurs hiérarchiques dans le programme d'intervention. Un membre du siège (directeur opérationnel, directeur administratif ou responsable RH) se rend plusieurs fois par année sur le terrain pour rencontrer et évaluer l'intégration des nouveaux professionnels engagés.

Les institutions A et B ont développé des cursus de formation prévus pour intégrer les personnes embauchées.

Les similitudes concernent la conception modulaire du dispositif et une importance portée à l'expérience réelle sur le terrain comme matière d'apprentissage. Les deux dispositifs proposent un module commun à tous les professionnels pour l'acquisition des connaissances relatives à l'organisation, aux valeurs, aux principes d'action, au fonctionnement institutionnel. Un module plus spécialisé en fonction des métiers constitue une autre étape de la formation. Un troisième module consiste à réaliser son activité sur le terrain avec un temps d'intégration, considéré comme une phase d'apprentissage.

Cependant, malgré ces grands axes similaires, des différences quant aux choix pédagogiques et didactiques sont intéressantes à relever.

Les spécificités de l'institution A :

- Le stage « terrain » : Le nouveau collaborateur est envoyé dans un autre programme que celui pour lequel il a été engagé, afin de mettre en œuvre ses compétences dans la même fonction que celle qui l'attend. Durant ce stage de trois à neuf mois, le collaborateur est « doublé » par un autre professionnel.
- Les cours « modules » ne sont proposés que pour les fonctions de chef de projet, d'administrateur et de directeur de programme. Le contenu de ces formations est ciblé sur les connaissances et sur les compétences nécessaires à la mise en œuvre de leur activité sur le terrain.

Les spécificités de l'institution B :

- La formation à distance : B intègre, en pré-requis au premier module de base, de l'autoformation en vue d'acquérir des connaissances théoriques, des informations relatives à l'institution.
- La simulation : le module de base comporte deux parties, le tronc commun et la formation-métier. Le matin du tronc commun concerne les révisions théoriques et l'après-midi est consacrée à un atelier qui met les collaborateurs en situation de simulation :

Et ensuite, il y a une simulation, donc une mise en situation où l'on a tous les matins des exercices pratiques et tous les après-midis des débriefings, apprentissages, etc. ; qui sont la simulation d'une délégation, donc le cours devient une délégation de l'organisation, chacun va y accomplir les fonctions qu'il aura à accomplir sur le terrain. Cela va commencer par une sortie sur le terrain avec une analyse de besoins, d'action. Ensuite, il y aura la mise en place de l'action et ensuite il y aura l'action elle-même. A chaque fois, entre les deux, il y a débriefing, les leçons que l'on a apprises, comment on peut améliorer, etc. Donc, c'est vraiment une simulation d'une action de l'organisation. Ce qui permet par la même occasion de se rendre compte des départements qui existent, qu'est-ce qu'ils font, comment ils interagissent. (Entretien avec l'institution B, p. 4)

La formation métier est gérée par les différents départements spécialisés. La durée varie en fonction du métier et des collaborateurs.

- La prise de fonction sur le terrain est considérée durant six mois comme un apprentissage pratique Les collaborateurs sont supervisés par des tuteurs et encadrés par des séances de groupe dédiées à l'analyse de la pratique.
- Le module d'approfondissement : après six mois d'activité professionnelle, les collaborateurs bénéficient d'une formation basée sur l'analyse de situations présentées par les participants.

La formation comme l'une des réponses pour l'employabilité des collaborateurs

L'analyse des dispositifs proposés révèle une attention particulière de la part des institutions A et B pour l'accompagnement des collaborateurs dans leurs projets de carrière. En effet, toutes les deux offrent des prestations internes pour favoriser le retour de l'expatriation en vue d'une réinsertion professionnelle et sociale. Des services RH spécifiques proposent des conseils ou une orientation vers des organismes externes de formation.

En guise de synthèse, nous avons répertorié toutes les offres de formation existantes dans les trois institutions dans le tableau ci-dessous :

Institutions	Institution A	Institution B	Institution C
Dispositifs de formation			
"Intégration"		Module à distance	
	"Tronc commun" "Modules"	Module de base: "Tronc commun" "Formation métier"	pas de données, en cours d'élaboration
	Stage "Terrain"	Prise de fonction supervisée, tutorat	Prise de fonction, encadrement direct, visite de la direction
		Module d'approfondissement	
Formations internes ponctuelles	pas de données	Selon les besoins collectifs émergents du terrain	pas de données, en cours d'élaboration
Formations internes régulières	Séminaire annuel des directeurs de programme "PEPAM"	Cycle de consolidation Cycle de direction Cycles de formations fonctionnelles	pas de données, en cours d'élaboration
Formations achetées à un organisme externe	Formations linguistiques individuelles	pas de données	Formations collectives pour les nouvelles technologies de déminage
Formations suivies à l'extérieur de l'institution	Perfectionnement professionnel, développement des compétences-métiers	Perfectionnement professionnel, approfondir la maîtrise d'une activité	pas de données, en cours d'élaboration
	Stage linguistique "d'immersion"	pas de données	pas de données, en cours d'élaboration
	Evolution de carrière et employabilité	Evolution de carrière et employabilité	pas de données, en cours d'élaboration

Tableau comparatif des offres de formations

Le tableau nous permet de souligner quelques remarques générales :

- Le dispositif de formation pour l'intégration des nouveaux collaborateurs est très étoffé dans l'institution B ; il est très peu développé chez C.
- Du point de vue didactique :
 - la didactique de l'action (le tutorat, le « coaching », le stage) sont des modalités choisies dans les trois institutions.
 - La modalité de formation à distance est présente chez A et B.
- Les formations internes ponctuelles découlent clairement des besoins collectifs émergents du terrain dans l'institution B. A et C ne les mentionnent pas parmi les dispositifs existants.
- A et C achètent des formations à des organismes externes pour certaines formations internes
- B a développé une offre de formation interne et régulière, formalisée en différents cycles. Les formations internes et régulières de A sont rares. C mène le projet pour développer l'offre interne de formation.
- Plusieurs formations (perfectionnement professionnel, évolution de carrière et employabilité) sont sollicitées pour les employés expatriés de A et B.

4.3.2.2. L'analyse des besoins de formation et la définition des contenus

L'analyse des besoins de formation fait partie intégrante des processus d'évaluation des compétences dans les trois institutions. Les différences résident dans les acteurs qui conduisent ces évaluations et dans les processus de réponses à ces besoins.

L'institution A mobilisent deux canaux d'informations pour recenser les besoins de compétences⁸⁹ :

- La direction générale : elle donne les orientations générales, les axes stratégiques à développer à moyen terme. Par le « positionnement », elle insuffle aux différents départements (dont le service de formation) les priorités institutionnelles.
- Les processus formels d'évaluation des compétences des collaborateurs : ils sont menés par les managers lors des évaluations individuelles annuelles, et par les deux services RH- emplois et carrières (employés au sièges et employés expatriés) lors de la « Revue RH ».

Une fois les besoins identifiés et analysés les contenus de formation sont déterminés en concertation entre le service de formation, les directeurs opérationnels des programmes et les référents de la direction des ressources techniques (garant du « positionnement »). La conception pédagogique est ensuite sous la responsabilité du service de formation.

L'institution B recense les besoins de formation par plusieurs biais :

- Les unités régionales regroupent et analysent les besoins de toutes les catégories de professionnels oeuvrant dans les délégations dont elles font partie.
- Les unités de formation fonctionnelles au sein des différents départements (droit, finance, systèmes d'information, etc.) analysent les besoins de formations dans leur domaine spécifique et respectif.

Les évaluations de besoins sont suivies d'une analyse des données et de propositions de formations. Ces dernières sont soumises au « conseil des formateurs » pour une validation .

Rappelons que le « conseil des formateurs » est l'organe exécutif du « comité de pilotage de la formation ». Il recense toutes les analyses de besoins de l'institution et coordonne la mise en œuvre des dispositifs liés à la formation (standardisation des procédures d'évaluation des besoins de formation ainsi que les procédures d'évaluation de la formation).

Mais l'ingénierie des dispositifs se fait ici (il montre les services de formation dans les départements), et puis une coordination ici (conseil des formateurs) de manière à ce que par exemple tous les dispositifs répondent à un certain nombre de critères communs, etc., etc. Mais ce n'est pas moi⁹⁰, ensuite qui vais vérifier si les contenus et les objectifs spécifiques d'une formation médicale... je n'en ai aucune idée. C'est

⁸⁹ données récoltées auprès du service de formation lors de l'entretien. Nous n'avons pas de données documentaires des processus RH.

⁹⁰ Le responsable de la formation

les médecins qui savent ça. Moi, ce que je vérifie, c'est si les structures d'ingénierie sont transversales. Est-ce qu'il y a eu une vraie analyse de besoin de formation, est-ce que les objectifs généraux sont clairs, est-ce qu'ils sont validés, est-ce que le dispositif tient compte des principes d'éducation des adultes, est-ce qu'il y a un système d'évaluation qui a été mis en place, etc. Mais après chacun fait ses propres dispositifs au niveau de son propre département. (Entretien avec l'institution B, p. 9)

Les contenus de formation découlent des objectifs de formation, définis soit par les formateurs RH/FOR, soit par les unités de formation régionales, soit par les unités de formation fonctionnelles. Les contenus sont donc également soumis au « conseil des formateurs ».

Dans les deux institutions précitées (A et B), les contenus présentent également un lien avec les différentes fonctions et professions en œuvre. Ce lien apparaît dans les discours des personnes que nous avons interrogées, dans les descriptifs de fonctions, ainsi que dans les documents formels de B.

Nous n'avons cependant pas de données documentaires des dispositifs présentés oralement par nos interlocuteurs. L'analyse de cette dimension présente donc des limites certaines.

L'institution C procède par domino hiérarchique pour évaluer les compétences de ses collaborateurs. L'analyse des besoins de formation est ensuite faite par le directeur des opérations et la responsable des ressources humaines. Cependant, l'évaluation des compétences n'est pas perçue par les collaborateurs comme une opportunité pour faire émerger un besoin de formation :

En tous les cas, toutes les évaluations de tous les internationaux nous reviennent ici. Elles sont regardées par la RH et les opérations [...] C'est encore très lié aux demandes d'augmentation de salaire. Donc, c'est toujours un peu problématique de mettre une croix dans une case qui fait un peu « moins » parce qu'ils vont s'imaginer qu'il n'y aura pas de... Donc la finalité de l'évaluation n'est pas encore très bien perçue, elle est plutôt perçue négativement et donc les évaluations qui nous parviennent sont toujours parfaites, excellentes. Le processus n'est pas intégré et il y a pas mal d'effort à faire là-dessus parce que du coup, cela nous empêche d'évaluer les besoins en formation. (Entretien avec l'institution C, pp. 11-12)

- L'évaluation des besoins de formation et son analyse découlent de l'évaluation des compétences des collaborateurs pour les trois institutions ; évaluation formelle individuelle ou collective.
- Un organe de référence valide les analyses de besoins pour A et B, ainsi que les dispositifs proposés par des services de formation décentralisés pour B.
- C ne parvient pas à recenser les besoins réels de formations des collaborateurs car la pratique des évaluations de compétences n'est pas encore fiable ; problème dû à une représentation partielle des enjeux du processus d'évaluation.
- Les contenus des formations existantes sont définis selon les compétences attendues sur le terrain, en lien avec l'évaluation des compétences et des besoins de formation. Ils semblent correspondre aux descriptifs de fonction que nous avons consultés.

4.3.2.3. Les dispositifs d'évaluation de la formation

Nous avons recueilli très peu d'informations concernant la dimension évaluative de la formation. Dans l'institution A, l'évaluation des formations est envisagée à l'issue des cours sous la forme d'un questionnaire de satisfaction des apprenants et des formateurs.

L'institution B détaille dans son « Cadre de référence de la formation » la nécessité de concevoir tous les dispositifs de formation en intégrant d'emblée la dimension évaluative.

Toute formation doit inclure une évaluation, prévue dès sa conception, afin d'en vérifier la pertinence, la qualité, la qualité des intervenants et du cadre. Cette évaluation doit se faire à différents niveaux :

- évaluation de la satisfaction des participants
- évaluation des connaissances acquises par les participant(e)s [...]
- évaluation des compétences acquises [...] c'est-à-dire du transfert des connaissances dans le cadre du travail
- si cela est possible, évaluation de l'impact de la formation pour l'action de l'institution.

(ibidem, p.11)

L'institution C ne transmet aucune information à ce propos, puisque son processus actuel concerne plus particulièrement la conception, l'organisation de la fonction-formation.

L'analyse des données a consisté à présenter les données que nous avons préalablement traitées. En effet, avant de pouvoir restituer une comparaison entre les trois institutions, nous avons codé et trié les entretiens intégralement retranscrits⁹¹. Suite à cette codification, nous avons rassemblé toutes les données par variable dans un tableau, pour chaque institution. Puis, nous encore condensé les données ainsi triées dans une matrice inter-site⁹².

Cette partie consacrée à l'analyse nous a conduite à comparer les données existantes, du point de vue de leurs similitudes et de leurs différences. Elle nous a également rendue attentive aux « silences » concernant certains sujets qui n'ont pas été abordés dans les entretiens, et elle nous a permis de souligner les présences et les absences de certains document formels.

Cette démarche analytique était empreinte d'une réelle attention de rester proche des données récoltées et de ne pas glisser, à ce stade, dans une réflexion distancée et théorique.

Le prochain chapitre ouvre une discussion, c'est-à-dire une démarche réflexive qui articule les éléments théoriques aux données analysées, dans le but de restituer une plus large compréhension de notre sujet d'étude.

⁹¹ Des exemples de cette étape figurent dans *Les annexes publiques*, les entretiens intégralement retranscrits sont disponibles dans *Les annexes confidentielles*.

⁹² Pour rappel : cette matrice se trouve dans *Les annexes publiques*

5. LA DISCUSSION DES RESULTATS

Ce chapitre vise à tisser des liens entre les données que nous avons analysées dans la partie précédente, et les références théoriques qui nous ont guidée au début de la recherche. Par ce travail d'articulation, nous tenterons de prendre de la hauteur, afin non seulement de discuter les résultats de l'analyse, mais également d'observer les questions émergentes et les zones restées floues. Il s'agira ensuite de répondre aux questions de recherche et de confronter nos hypothèses aux données.

Dans la dernière partie de ce chapitre, nous relèverons les limites de la recherche, proposant ainsi un regard critique sur cette démarche exploratoire.

5.1. La discussion

5.1.1. L'influence du contexte externe sur l'ingénierie de formation des ONG

La réalité du terrain rencontrée par les collaborateurs expatriés semble influencer leurs besoins de compétences pour mener efficacement leurs activités professionnelles. Que ce soit dans le domaine de la sécurité personnelle et de la santé ou dans les domaines professionnels spécifiques à chaque fonction, l'environnement direct des collaborateurs expatriés influence les besoins de formation. Les trois institutions décrivent une réactivité de leurs dispositifs de formation en lien avec ces besoins émergeant du terrain.

Porter un regard théorique sur cette observation nous invite à rappeler non seulement les conditions d'émergence de l'ingénierie de formation dans les pratiques organisationnelles, mais aussi certaines approches d'élaboration du champ de l'ingénierie, ainsi que les théories de la contingence en sociologie des organisations.

Le système de formation: un indicateur de la relation que l'institution entretient avec son environnement

L'émergence de l'ingénierie de formation a pris place dans le champ de la formation des adultes à la fin du vingtième siècle, dans un contexte social, économique et juridique instable et incertain. La formation est alors considérée comme un moyen de « réparer » les désordres du marché de l'emploi. Il est intéressant de lier ce fait historique aux théories sociologiques des organisations qui démontrent un lien entre l'environnement socio-économique et la structure des organisations. Pour « survivre » à des environnements complexes et instables, les organisations doivent s'adapter en décentralisant leur structure afin de prendre des décisions rapides et ainsi ré-

agir efficacement dans les plus brefs délais. Dans notre étude, il s'avère non seulement que le contexte de la coopération internationale est **complexe**, mais il est également **instable** et **incertain** :

- L'institution *A* évoque la difficulté d'articuler les différents types d'intervention (humanitaires et de développement). *B* et *C* décrivent une multiplicité croissante des acteurs de la solidarité internationale. Ces éléments de la complexité des environnements organisationnels, d'ailleurs clairement définis par Mintzberg (op.cité)⁹³, engendrent pour *A* et *B* un ajustement constant des contenus de la formation (cycle d'intégration, formations ponctuelles). Pour *C*, ces éléments créent un élargissement du travail des collaborateurs expatriés en matière de communication avec les différents acteurs avec lesquels ils interagissent, provoquant ainsi des décalages entre les compétences effectives des collaborateurs et les compétences requises par les exigences du terrain.

Les trois institutions présentent en l'occurrence des structures décentralisées, leur permettant une réactivité importante dans la mise en œuvre des processus décisionnels et dans l'adaptation des actions aux situations spécifiques rencontrées dans les différents pays d'intervention. Cette décentralisation permet en outre à *A* et *B* une identification rapide et précise des besoins de formation de la part des professionnels expatriés. Pour *C*, les processus d'évaluations des compétences n'étant pas encore investis positivement dans la culture des professionnels, cette décentralisation ne semble pas permettre une grande réactivité du point de vue des besoins de formation.

Le contexte politique de la solidarité internationale ajoute à cette complexité concrète une dimension abstraite et systémique. Les évolutions de l'environnement ne sont plus prévisibles et maîtrisables depuis deux événements identifiés par la littérature et reconnus par *B* : la fin de la guerre froide et le 11 septembre 2001.

- L'instabilité du contexte, décrite par Mintzberg (op.cit.) comme la non-predictibilité des changements, est également remarquée par *B*. Pourtant, alors que ce genre d'environnement dynamique amène les organisations à utiliser des mécanismes de coordination souples et peu formalisés (selon Mintzberg), le système de formation de *B* n'utilise que partiellement ces mécanismes. Elle a même tendance à rechercher la standardisation des procédés de travail (standardisation des évaluations de besoins de formation et des dispositifs d'évaluation). Ceci peut s'expliquer par le fait d'une autre caractéristique de l'environnement organisationnel : l'hostilité. En effet, *B* a décrit très clairement un contexte d'intervention dangereux pour la sécurité et la santé des collaborateurs expatriés, ce qui expliquerait la nécessité de centraliser le pouvoir et de formaliser les processus de décision et d'action de la formation.

⁹³ La complexité est relative à l'intelligibilité du travail à faire : plus le travail requiert un savoir et des connaissances étendues, plus l'environnement est complexe et plus la structure de l'organisation est décentralisée.

L'instabilité et l'hostilité du contexte externe n'ont pas été évoquées par A et C. Il est d'ailleurs intéressant de noter que la structure du système de formation de A est centralisée, malgré une structure institutionnelle décentralisée. Y a-t-il une volonté organisationnelle à cette différence ? Ou bien, la création récente du service de formation n'a-t-elle pas encore eu le temps d'ajuster son fonctionnement à son contexte d'intervention spécifique ?

Quant à C, serait-ce l'identité professionnelle collective et dominante des expatriés (militaires) qui induirait une banalisation de cette réalité contextuelle ? En d'autres termes, la formation militaire impliquerait-elle d'emblée la gestion personnelle et collective d'environnements hostiles ? Le silence de A et B à ce sujet est difficile à discuter sans une investigation supplémentaire auprès des acteurs.

- L'instabilité du contexte externe des institutions semble les pousser à segmenter les différents sous-systèmes de leur organisation. Nous avons donc observé que la plus ancienne des institutions (B) a développé un système de formation très élaboré et formalisé, bénéficiant d'une certaine autonomie décisionnelle et opérationnelle. L'institution A, plus récente, présente également un service de formation, « jeune », avec une formalisation naissante de la politique et des dispositifs de formation. L'institution C, la plus petite et la plus récente, ne connaît pas encore de réelle différenciation du sous-système « formation » par rapport aux autres systèmes organisationnels.

L'émergence d'un système de formation au sein des institutions, sa structuration et sa formalisation semblent intimement liées aux caractéristiques de l'environnement dans lequel les institutions interviennent. Ces processus⁹⁴ se développent avec l'expérience et la connaissance que chaque institution acquiert de sa pratique dans la coopération internationale. Ainsi, on peut se demander si la fonction-formation au sein d'une ONG, et par conséquent son ingénierie de formation, dépend de la capacité institutionnelle à s'adapter à son environnement ; cette capacité étant inhérente à son ancienneté et à sa capacité de capitaliser son expérience et son savoir.

L'ingénierie de formation : une manière d'intégrer le contexte externe dans les pratiques de formation

Dans le cadre théorique, notre revue littéraire dans le domaine de l'ingénierie de formation avait permis de voir émerger des approches différentes pour concevoir les ancrages conceptuels et méthodologiques de la discipline. Nous avons par exemple relevé deux auteurs, S. Enlart et G. Le Boterf, qui insistaient sur l'importance de considérer les contextes institutionnels lors de la conception des dispositifs. Rappelons que Enlart (2007) propose une ingénierie qui se préoccupe

⁹⁴ D'émergence, de structuration et de formalisation de la formation

d'ajuster le système de formation à l'environnement externe⁹⁵ de l'institution (au niveau macro) et qui tient compte du contexte, dès les premières phases de conception des dispositifs et des séquences pédagogiques (niveaux méso et micro). Le Boterf (1985 ; 2007) propose une ingénierie basée sur une conception systémique et méthodologique ; elle est appelée « ingénierie de contexte » et prétend organiser des environnements aux situations facilitatrices et créatrices de compétences. C'est en effet à cause de la nécessité de s'adapter à des environnements incertains et instables, que les institutions ont été amenées à reconsidérer la manière de gérer les compétences. Dans cette ingénierie, il ne s'agit plus de prédire mais d'anticiper.

Au niveau macro, nous avons observé que seule l'institution *B* possédait une politique de formation, inscrite dans un document formel. *A* et *C* n'en possédaient pas. Bien que les trois institutions tiennent compte du contexte externe (politique de la coopération internationale et réalité dans les pays bénéficiaires) dans leurs fondements, leurs objectifs et leurs activités d'intervention, les systèmes de formation analysés ne s'avèrent pas présents à tous les niveaux de l'ingénierie de formation. Le service de formation de *A* est un interlocuteur consultatif au niveau macro, alors que *B* y prend une place plus active. En ce qui concerne *C*, puisqu'elle débute un processus de création de son système de formation, il pourrait s'avérer intéressant, pour la cohérence globale de la future offre de formation continue, de définir une politique de formation/ un cadre de référence de la formation dès les premières phases de conception. Cela permettrait en outre d'analyser l'environnement et son impact sur la formation précocement, pour ainsi favoriser la pertinence⁹⁶ et l'efficacité⁹⁷ des formations.

Dans les niveaux méso et micro, *A* et *B* intègrent des exemples de situations concrètes pour l'élaboration des contenus de formation. Ce principe de conception est détaillé par d'autres auteurs également, qui font le lien plus ou moins direct entre les compétences attendues pour une fonction déterminée et les contenus de formation nécessaires à leur développement. Les contenus doivent donc être contextualisés et liés aux actions situées et au contenu de l'activité elle-même. Les données sont peu documentées en ce qui concerne les contenus de formation dans les trois institutions et il nous est difficile de conduire une discussion approfondie et fondée à ce jour⁹⁸.

L'approche de Le Boterf a ceci de créatif, qu'elle invite les ingénieurs de la formation non pas seulement à tenir compte de l'environnement, mais à utiliser ce dernier comme terrain d'apprentissage. Les institutions *A* et *B* démontrent une affiliation à cette approche : *A*, en intégrant le « stage terrain » au processus d'intégration pour les nouveaux collaborateurs et *B* en concevant le cycle d'intégration de manière très imbriquée entre les modules théoriques, les

⁹⁵ au contexte interne aussi d'ailleurs

⁹⁶ c'est-à-dire l'adéquation de la formation aux situations réelles

⁹⁷ c'est-à-dire une potentialisation de l'acquisition des compétences attendues

⁹⁸ la partie dévolue aux limites de la recherche nous permettra d'explicitier ce point.

mises en situations « atelier » et la période d'apprentissage en fonction et de manière tutorée. L'institution *C* intègre *de facto* le principe de l'environnement « créateur de compétences », puisque l'intégration des nouveaux collaborateurs expatriés s'effectue d'office par une confrontation directe à la réalité du terrain. Cependant, si cette approche se confirme dans les choix méthodologiques et pédagogiques de l'institution, le dispositif mériterait une formalisation et un étayage de l'accompagnement proposé par le management de proximité. Une formation continue des managers en matière de « coaching » dans l'intégration serait également bénéfique pour l'efficacité d'un tel dispositif.

Le marché de l'emploi : une ressource ou une contrainte ?

La pensée systémique et les théories de la contingence affirment que les organisations/institutions sont des systèmes composés de sous-systèmes en interaction. L'entité institutionnelle est donc formée et structurée en différentes parties (les départements, services, unités de travail) formant un tout. Chaque institution constitue donc un système qui s'insère dans un système plus vaste, l'environnement. Ce dernier est constitué de plusieurs éléments imbriqués qui tissent une toile contextuelle complexe avec laquelle les institutions interagissent.

Les trois ONG que nous étudions font toutes les trois partie du réseau interorganisationnel de la solidarité internationale. Une multitude d'acteurs oeuvrent pour la coopération internationale, dans le domaine du développement ou de l'aide humanitaire. Outre la complexification de l'environnement par la multiplicité croissante du nombre des acteurs⁹⁹, ce réseau s'avère contraignant pour les institutions *A* et *C* du point de vue du marché de l'emploi. En effet, les personnes interrogées témoignent de leur difficulté à trouver sur le marché de l'emploi des professionnels disponibles et qui correspondent au profil recherché. Elles décrivent une forte concurrence entre les ONG en ce qui concerne l'engagement de professionnels qui puissent rapidement prendre leur fonction à l'étranger. Les embauches se font donc souvent dans l'urgence, ne permettant pas d'intégrer les nouveaux collaborateurs de manière satisfaisante pour les institutions :

- *A* explique ne pas pouvoir faire bénéficier tous les nouveaux engagés du cours d'intégration, dont les sessions ne correspondent pas toujours au moment de l'engagement. Une forme synthétique du cours est envisagée. Par ailleurs, pour fidéliser les candidats avant même de les engager, l'institution propose des « stages terrain ».
- *C* est également soumis à la difficulté de trouver en temps voulu des professionnels correspondant aux profils souhaités. Ainsi, les nouveaux collaborateurs sont aussitôt envoyés dans les programmes d'intervention, sans intégration à l'institution (identité,

⁹⁹ Evoquée plus haut

missions, acteurs, valeurs, etc). Ils sont directement introduits sur leur lieu d'affectation et encadrés par le management de proximité.

Les ONG sont entrevues comme des concurrents potentiels ou réels en ce qui concerne leur vivier de professionnels.

Dans l'entretien, *B* n'évoque pas un marché de l'emploi concurrentiel ou une pénurie de professionnels pour ses programmes¹⁰⁰. Nous entrevoyons trois hypothèses qui nous permettent de comparer la réalité des trois ONG : la première est relative à la taille de l'institution (environ 12'200 employés) et la seconde est liée au type de personnes engagées et la troisième à l'offre de formation très développée.

1. La taille volumineuse de *B* et la politique institutionnelle qui favorise la mobilité interne permettent probablement de gérer les ressources humaines avec plus d'aisance que les deux autres institutions qui sont de plus petite taille¹⁰¹.
2. Les professionnels expatriés engagés correspondent à deux profils distincts : les spécialistes (dans un domaine ou dans une profession) et les délégués (universitaires). Les premiers appartiennent à un marché de l'emploi similaire à celui qui concerne les deux autres institutions, alors que les délégués détiennent un diplôme universitaire et sont ensuite formés par *B* à la fonction spécifique pour laquelle ils sont engagés. L'institution n'est face à aucun concurrent pour cette catégorie de candidats à l'embauche.
3. L'offre de formation interne permet à l'institution de développer les capacités professionnelles de ses collaborateurs selon ses propres besoins. L'institution *B* possède un système de formation et une offre plus large que les deux autres. Elle peut donc utiliser la formation pour favoriser la mobilité interne et une gestion des ressources humaines probablement plus souplement que *A* et *C*, qui, elles, sont davantage tributaires du marché de l'emploi.

L'environnement des institutions de la coopération internationale s'étend, de fait, à l'échelle mondiale. Cette caractéristique implique que les institutions étendent leur réseau et leur champ d'intervention au-delà des frontières nationales dans lesquelles elles sont implantées. Cela a une incidence fondamentale sur les profils des professionnels embauchés :

Première incidence :

Les collaborateurs engagés en vue d'une fonction à l'étranger doivent détenir des capacités qui tiennent compte des problématiques liées à l'expatriation :

- Plurilinguisme

¹⁰⁰ Ce qui n'exclut pas une réalité différente.

¹⁰¹ *A* = environ 4380 employés et *B* = environ 680 employés

- Habiletés sociales et relationnelles, diplomatie, adaptation à d'autres cultures et à d'autres contextes de pratiques professionnelles

Deuxième incidence :

Les institutions ont la possibilité de recruter des professionnels sur le marché de l'emploi national d'implantation du siège, sur le marché de l'emploi international et sur le marché de l'emploi local des pays d'intervention. Les trois ONG étudiées ne se comportent pas de la même manière en ce qui concerne ce sujet. Pour expliciter ces différences, nous proposons de comparer les effectifs pour chaque institution du personnel au siège, du personnel expatrié et du personnel local/national¹⁰² :

En reprenant le tableau des effectifs à la page 86, nous remarquons globalement que le personnel ayant le plus grand effectif se situe au niveau local/national et le moins grand effectif au niveau du siège des institutions. Cependant, en comparant les institutions, nous constatons que la plus grande (B) présente le moins fort pourcentage (83%) de personnel local/national par rapport aux deux autres, C emploie un peu plus de 88%, A étant la plus encline à embaucher du personnel national (90%).

Ce constat nous permet de formuler plusieurs remarques :

- Les trois institutions oeuvrent dans le contexte général de la coopération internationale qui, rappelons-le, préconise certains principes d'actions : la participation, le partenariat, l'appropriation et l'empowerment. Ces quatre principes invitent les acteurs internationaux à impliquer, à mobiliser les nationaux dans les programmes humanitaires ou de développement en vue d'une prise de pouvoir des personnes et des nations sur leurs propres conditions de vie. Les trois institutions étudiées tiennent compte de ce cadre éthique, mais A et C de manière plus évidente que B. Parallèlement, nous avons également relevé que A proposait un discours clairement affilié aux principes de la coopération internationale, bien plus que les deux autres institutions. Elle soulignait l'importance de ces principes pour les actions de ses collaborateurs pour deux raisons : tout d'abord la nécessaire articulation du cadre international avec leurs pratiques d'intervention ; puis la concordance de ces principes avec les valeurs déontologiques des professionnels œuvrant pour les personnes handicapées.
- Les finalités institutionnelles déclarées révèlent une volonté plus ou moins évidente de promouvoir les capacités locales : L'institution A annonce d'emblée, dans les buts généraux, l'objectif « d'accompagner [les personnes handicapées] dans leur prise d'autonomie ». De plus, elle ajoute que « l'institution soutient également les associations locales de personnes handicapées ». L'institution C, quant à elle, compte parmi ses

¹⁰² à savoir dans les pays bénéficiaires des programmes d'intervention

objectifs spécifiques « le transfert de compétences, c'est-à-dire la création des capacités nationales de déminage dans les pays d'intervention ». Ces deux institutions s'inscrivent dans les principes précités et dans une politique de promotion des ressources humaines et professionnelles des populations locales.

Du point de vue des finalités, *B* semble déployer ses forces sur le terrain pour réaliser sa mission générale « de fournir assistance et protection ». Elle se positionne fortement en intervenant auprès des populations en situation de conflit. La contribution des populations locales aux interventions en situations de crise n'est pas explicitée dans les finalités de l'institution.

- Nous avons évoqué plus haut, la difficulté explicitée de A et C concernant le recrutement de professionnels au statut expatrié. *A* précise que cela concerne plus particulièrement les professionnels des actions d'urgence, alors que *C* ne propose pas cette distinction. Cette différence, qui semble minime, suscite pourtant des questions : Est-ce que *A* avait cette difficulté pour tous ses professionnels et a-t-elle résolu cette difficulté concernant les professionnels œuvrant pour les programmes de développement en engageant du personnel local/national ? Comment se fait-il que *A* découvre et reconnaisse un niveau élevé de performance et de formation chez les candidats locaux/nationaux, alors que *C* décrit un niveau de scolarisation très faible parmi les personnes qu'elle engage localement ? Une étude plus approfondie permettrait de comprendre cette différence. Cela dit, nous soulignons le fait que *A* favorise fortement l'autonomisation des populations locales et que l'engagement de personnes issues des pays bénéficiaires semble faciliter le retrait des expatriés. L'engagement de personnel national serait-il une réponse à cette difficulté de recrutement pour *A*, et pourrait-il le devenir pour *C* ?

Le pourcentage de personnel expatrié dans chaque institution confirme les remarques précédentes : *A* est cohérente avec sa volonté de privilégier l'autonomisation des personnes et des populations. Elle présente le plus faible pourcentage de personnel expatrié (5 %), *B* a la plus forte proportion de son personnel parmi les expatriés (presque 12%) et *C* se situe entre les deux autres institutions.

Le pourcentage de personnel employé au siège semble augmenter en proportion de la taille et de l'ancienneté des institutions. En effet, *C* emploie 2,2 % au siège et s'avère la plus récente institution et la plus petite ; *A* emploie 4,6 % de personnel au siège et *B*, la plus ancienne et volumineuse institution des trois, présente 6,6 % de collaborateurs au siège. Ce constat peut être lié à l'affirmation de Mintzberg que plus une organisation /une institution est de grande taille, plus sa composante administrative est développée.

5.1.2. L'influence du contexte interne sur l'ingénierie de formation des ONG

Comprendre l'influence du contexte interne sur l'ingénierie de formation d'une institution revient à analyser la manière dont un système de formation émerge dans la structure institutionnelle et la manière dont ce sous-système (la formation) interagit avec le système institutionnel.

Dans un premier temps, il nous semble intéressant de commenter les structures des trois institutions afin de souligner leurs différences ou leurs similitudes, et ainsi de comprendre la place que prend le service de formation, et par extension la place de la fonction-formation au sein des ONG.

Lorsque l'on observe la structure globale des institutions, nous remarquons d'emblée une similitude en ce qui concerne la forme générale. En effet, le siège est prolongé par les programmes ou missions dans différents pays à l'étranger. Chaque programme possède une structure hiérarchique interne autonome.

Le pouvoir au sein de ces trois institutions est centralisé au siège : ce dernier regroupe toutes les directions (opérationnelle, ressources humaines, technique, administrative). Néanmoins, la structure s'est en partie décentralisée, car le pouvoir s'est dispersé entre plusieurs personnes. Le contexte international et l'environnement de plus en plus incertain et changeant a conduit les institutions à devoir traiter rapidement des situations complexes. Cette décentralisation est dite verticale, car elle s'est effectuée vers le bas en créant des programmes/des missions indépendants les uns des autres. Chaque programme comporte sa propre ligne hiérarchique qui prend son ancrage au siège.

Attardons-nous maintenant sur le service de formation. La place que ce dernier a prise dans chaque institution est différente :

- A a créé le service de formation en 2007 en engageant deux nouveaux collaborateurs pour gérer le système de formation. Ce service est inséré dans la direction des ressources humaines. Il fait partie de ce que Mintzberg appelle la technostucture, car il est constitué par des analystes dont la responsabilité est de coordonner les activités de formation. Ils ne prennent pas part aux décisions stratégiques du niveau *macro* de l'ingénierie de formation. Les procédures liées aux développements des projets de formations sont en voie de formalisation, mais aucun document n'existe au moment du recueil des données. Cependant, certaines formations (linguistiques, de perfectionnements professionnels ou spécialisés « PEPAM ») sont identifiées et déjà opérationnelles, mais de manière éclatées, c'est-à-dire sans être pour le moment ancrées dans une politique de formation générale et institutionnelle.

- *B* a engagé volontairement une personne responsable de la formation qui est spécialisée et professionnalisée dans ce domaine. Dès lors, le système de formation a vu son fonctionnement se modifier. La première pierre de ces changements a probablement été la création d'une politique de formation, rédigée et intitulée « Cadre de référence de la formation ». Ce mouvement peut être considéré comme une décentralisation horizontale « qui est le passage du contrôle des processus de décisions à des personnes situées en dehors de la ligne hiérarchique » (Mintzberg, 1982, p.178). En effet, le service de formation, intégré à la direction des ressources humaines, ne prend pas une place hiérarchique par rapport aux collaborateurs de l'institution. Le système de formation se présente aujourd'hui comme un ensemble d'acteurs spécialisés dans le domaine de la formation des adultes, œuvrant de manière plus ou moins autonome dans différents départements de l'institution.

Cette décentralisation peut être comprise comme une attribution du pouvoir aux analystes, dans la mesure où les deux organes de la technostructure, spécifiques à la formation (le comité de pilotage de la formation et le conseil des formateurs), déterminent la standardisation des activités de formation. Ces deux instances ont d'ailleurs un pouvoir décisionnel concernant les projets de formation proposés par les différents acteurs de la formation. Dans cette hypothèse, la direction délègue son pouvoir à des analystes, spécialistes de la formation. Ce pouvoir est renforcé par le fait que le responsable de la formation participe aux décisions stratégiques, définies au niveau du comité de pilotage de la formation.

La décentralisation horizontale peut également être comprise comme l'attribution du pouvoir aux experts. En effet, les deux instances décisionnelles de la formation, précédemment citées, sont constituées de tous les directeurs départementaux (pour le comité de pilotage) et de tous les responsables de la formation départementaux (pour le conseil des formateurs). Considérant ces données-ci, il est également pertinent d'affirmer que les experts sont au pouvoir, puisque l'institution dépend de savoirs spécialisés et qu'elle remet le pouvoir à ceux qui détiennent ces savoirs. La fonction-formation prend donc place, dans les deux hypothèses, au niveau macro de l'ingénierie de la formation.

Le chaînage des acteurs de la formation, dans l'institution *B*, est particulier, car il existe à la fois un service de formation au siège et un réseau d'acteurs dispersés dans les unités régionales et les départements sur le terrain¹⁰³. Le premier fonctionne comme un service « standard » avec un responsable hiérarchique et ses formateurs, alors que le deuxième fonctionne comme une toile infiltrée dans tous les secteurs de l'institution, faisant remonter les informations du terrain au service de formation et mettant en œuvre les

¹⁰³ c'est-à-dire dans les différents pays d'intervention

dispositifs de formation préalablement validés par le conseil des formateurs. Les acteurs de ce réseau sont affiliés à la hiérarchie régionale ou départementale dans laquelle ils se situent. Ces acteurs du réseau de formation se voient attribuer un certain pouvoir, du moins un pouvoir d'action spécialisé dans la formation.

- C est en phase de constituer la formation continue des collaborateurs internationaux expatriés. Ce mandat a été conféré par la direction, le sommet stratégique, à la responsable des ressources humaines. Une question se pose dès lors qu'une nouvelle activité est endossée par un collaborateur, celle de l'élargissement du travail. En l'occurrence, Mintzberg définirait probablement cette démarche comme un enrichissement du travail, autrement dit un élargissement vertical de la fonction « responsable des ressources humaines ». Au moment du recueil des données, le système de formation n'est constitué que par la formation spécialisée des démineurs nationaux. L'organisation de cette activité est répartie entre plusieurs collaborateurs et à tous les niveaux hiérarchiques. En effet, le directeur des opérations est la personne responsable *in fine* des pratiques de formation dans l'institution, dans la mesure où il centralise tous les dispositifs de formation existants et formalisés. Puis, en cascade, à chaque niveau, le collaborateur adapte le dispositif au contexte spécifique dans lequel s'inscrit la formation. Finalement, le chef des opérations ou le superviseur anime les sessions de formation. De ce point de vue, l'activité de formation est répartie entre tous les collaborateurs expatriés. Alors que l'activité générale de l'institution est spécialisée dans une activité (le déminage), l'activité des collaborateurs expatriés est à la fois spécialisée horizontalement, dans la mesure où ils sont tous experts en déminage, et à la fois spécialisée verticalement, dans la mesure où la réalisation du travail est séparée de son administration. La spécialisation verticale sous-entend que plus le collaborateur se situe en haut de la ligne hiérarchique, plus il a le contrôle sur l'activité, les standards et les décisions. Cependant, avec la croissance de l'institution et son développement dans les activités internationales, l'activité des collaborateurs internationaux s'est élargie verticalement ; aux activités liées exclusivement au déminage se sont peu à peu ajoutées des activités liées à la communication avec les acteurs externes à l'institution (diplomatie, communication avec les médias, recherche de fonds,...). Cet élargissement vertical est probablement le déclencheur du besoin d'une formation continue et transversale de tous les collaborateurs internationaux.

Les trois institutions sont non seulement à des stades de développement organisationnel différents, mais il semble qu'il en soit de même en ce qui concerne la conception du système de formation de chacune des ONG.

L'institution la plus récente et la plus petite (C) se trouve être celle qui initie en dernier la conception formelle du système de formation continue pour ses collaborateurs expatriés. L'institution de taille et de durée de vie moyenne (A), c'est-à-dire entre les deux autres, révèle une période de transition quant à la formalisation de son système de formation continue. Le service de formation est créé, mais la politique de formation est en réflexion. L'institution (B) est la plus ancienne et la plus grande. Elle présente une structure du système de formation formalisée et des documents de références en ce qui concerne les processus inhérents à la formation (catégorisation de l'offre de formation, dispositifs d'évaluations, organes de décisions pour une cohérence globale de la formation,...). En outre, les acteurs de la formation (tous professionnalisés) démontrent une présence à tous les niveaux de conception de l'ingénierie de la formation ; ce qui n'est pas le cas pour A et encore indéfini pour C.

Ces commentaires rebondissent sur la théorie de Mintzberg (op. cit.) qui décrit le développement des organisations comme une succession d'étapes qui s'enchaînent par des périodes de transitions structurelles. Cela nous invite à penser que le développement des systèmes de formation au sein des organisations /des institutions pourrait également suivre une logique propre :

1. Les organisations les plus récentes définissent petit à petit les différentes tâches, combinant progressivement les multiples composantes de leurs activités. En grandissant, elles développent une connaissance de leurs contextes (externe et interne), optimisant leur capacité de résoudre les problèmes, capitalisant leurs savoirs en les formalisant. La conséquence est que plus une organisation/institution est ancienne, plus son comportement est formalisé. En effet, les trois ONG témoignent de cette progression dans la formalisation de leur système de formation, de la plus jeune à la plus ancienne.
2. Les organisations les plus grandes ont les structures les plus élaborées, c'est-à-dire que les tâches sont très spécialisées, les unités très différenciées et la composante administrative fortement développée. Parmi les institutions que nous avons étudiées, les systèmes de formation sont de plus en plus élaborés à mesure que leur taille augmente. B témoigne d'une claire différenciation des tâches pour chaque organe/service/unité de formation, alors que A explicite moins finement la répartition du rôle de chaque acteur ou instance de formation et les tâches qui incombent à chacun (selon les objectifs ou compétences à développer : transversales/spécifiques, ponctuelles/cursus professionnels, etc.)
3. La croissance d'une organisation influe sur la formalisation de ces processus et sur la taille de ses unités. Ainsi, l'expérience se répète plus souvent dans une organisation grande et ancienne. L'organisation peut donc prédire plus facilement les comportements

et ainsi standardiser et formaliser les procédures. Suivant cette logique, plus les comportements peuvent être formalisés, plus les activités peuvent être planifiées et, par conséquent, plus la hiérarchie peut superviser un grand nombre d'employés. Nous avons observé, par exemple, que les processus d'intégration dans les trois institutions étaient de plus en plus élaborés, formalisés, à mesure que la taille de l'institution était grande. *B* propose un cycle de formation « intégration » incontournable et standardisé pour tous les nouveaux collaborateurs, *A* a formalisé son dispositif d'intégration, mais elle ne parvient pas à le rendre inévitable pour toute personne engagée. Quant à *C*, les embauches sont moins fréquentes et les processus moins formalisés. Alors qu'elle a rapidement augmenté de taille ces dernières années et par conséquent le nombre de personnes engagées, la question de formaliser les procédures d'accueil et d'intégration se pose désormais. Par ailleurs, la taille des services/unités de formation croît proportionnellement avec la taille de chaque ONG.

En considérant les données concrètes des trois ONG et les éléments théoriques ci-dessus, voyons si nous pouvons en déduire des conclusions logiques :

- *C* est l'institution la plus petite et la plus récente ; elle a les comportements, en matière de formation continue, les moins formalisés et une structure du système de formation continue naissante et encore peu/pas élaborée.
- *A* est l'institution de taille et d'ancienneté moyenne ; le système de formation est partiellement structuré (création d'un service sans aucun autre organe fonctionnel ou décisionnel) ; les comportements et les tâches des différents acteurs de la formation sont différenciés, mais pas encore formalisés dans un document de référence ; l'offre de formation est présente, mais pas catégorisée ni liée par des processus standardisés (de conception, d'évaluation)
- *B* est l'institution la plus ancienne et la plus grande ; le système de formation est élaboré et structuré selon une répartition des tâches par organes/service/unités et en fonction d'une typologie de l'offre de formation. Une politique de formation détermine une cohérence globale du système de formation et elle formalise les rôles, les processus et les ancrages théoriques de la formation.

Retour sur la première question de recherche et son hypothèse

Après ces deux premières parties de la discussion, consacrées à la compréhension des influences externes et internes aux institutions sur l'ingénierie de formation, nous allons tenter de restituer une cohérence globale du développement du système de formation au sein des ONG que nous avons étudiées. Pour cela, nous avons dessiné un graphique, dans le but d'améliorer notre

compréhension holistique et systémique du processus évolutif du système de formation et de son ingénierie. Cette présentation sera suivie d'un retour sur la première question de recherche et sur son hypothèse, que nous rappelons tout de suite :

En quoi le contexte externe (les principes et pratiques de la coopération internationale ainsi que la réalité nationale du pays bénéficiaire) et le contexte interne (la structure et la dynamique) d'une organisation de coopération internationale influencent-ils l'ingénierie de formation de ses collaborateurs expatriés ?

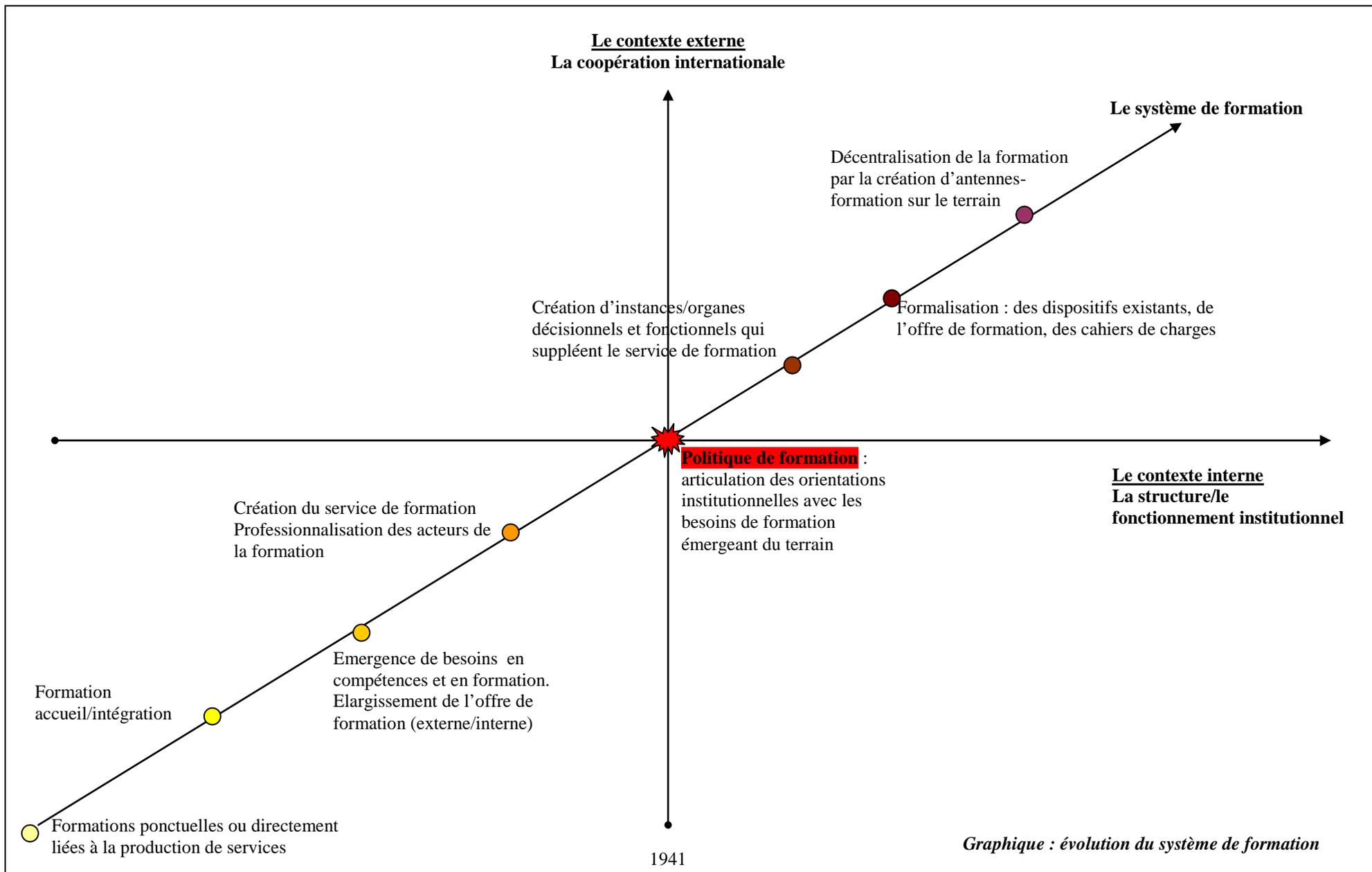
Nous faisons l'hypothèse qu'une formation pertinente et efficace doit se baser sur une ingénierie de formation qui tienne compte de son contexte externe et de son contexte interne..

Si l'on considère les trois institutions comme des exemples de phases développementales typiques des organisations (selon Mintzberg), nous pouvons envisager les différences du point de vue de la formation comme des indicateurs d'étapes d'évolution des systèmes de formation au sein d'institutions du genre ONG. Afin d'explicitier cette idée, nous avons dessiné un graphique qui tente de lier le contexte de la coopération internationale, le développement des organisations et le développement du système de formation au sein des institutions.

Chaque institution se crée et se développe selon un continuum temporel, que nous avons représenté sur l'axe horizontal. Les étapes et les transitions se succèdent chronologiquement sur l'axe de gauche à droite. Par souci de clarté, nous ne les avons pas mentionnées sur le tableau, préférant privilégier les éléments qui concernent directement l'ingénierie de formation. Néanmoins en voici les grandes lignes synthétisées ¹⁰⁴:

L'existence d'une organisation/d'une institution commence avec une structure peu élaborée. Puis en grandissant, elle formalise petit à petit sa structure. A partir d'une certaine ancienneté, l'institution se segmente pour mieux répondre aux exigences et demandes de l'environnement. Autrement dit, l'institution se différencie du point de vue de ses comportements en divisant le travail, en développant des moyens de coordination nécessaires à ces changements structurels. Ainsi, plus une institution est ancienne et grande, plus elle est élaborée et divisionnalisée. Plus la structure est donc différenciée en départements, plus l'institution se doit de développer des mécanismes de coordination pour assurer une cohérence globale de son fonctionnement. Plus elle est différenciée, plus elle est décentralisée et plus elle peut répondre à un environnement instable et complexe.

¹⁰⁴ selon Mintzberg (op.cit.)



N.B. : Ce graphique tente d'illustrer nos observations ; notre hypothèse est que la réalité s'avère plus systémique et moins linéaire.

Les institutions s'insèrent dans un contexte plus large. Dans notre étude, il s'agit du champ de la coopération internationale. Nous avons représenté cette dimension contextuelle sur l'axe vertical de notre graphique. Cet environnement spécifique est né durant la deuxième guerre mondiale, en 1941. Ce point se situe donc à la base de l'axe Y. L'histoire de l'humanité rythme ensuite les évolutions politiques et concrètes de la coopération internationale : la fin de la Guerre froide (1990), le 11 septembre 2001, La Déclaration du Millénaire (2000), ... L'environnement se complexifie avec une multiplicité croissante des acteurs, avec une plus grande visibilité de la scène internationale par le biais des médias. Il devient moins stable et plus dangereux pour la sécurité des professionnels œuvrant pour la solidarité internationale. L'évolution de l'institution est intimement liée à son environnement, comme nous l'avons abordé du point de vue théorique et comme les données l'ont confirmé pour les trois ONG étudiées. Cette constante interaction entre le contexte externe et le contexte interne induit des processus d'adaptation structurelle et fonctionnelle pour la survie des institutions. Le système de formation au sein de chaque ONG subit directement ces influences. En effet, l'émergence même d'un service de formation découle d'un développement pratique de la formation. Dans les trois institutions, la création d'un service de formation survient dans le paysage institutionnel après quelques années d'existence et de pratique de la formation. *A* et *C* évoquent l'existence de formations ponctuelles pour certains collaborateurs ou la pratique de formations intégrées et inhérentes aux objectifs généraux institutionnels¹⁰⁵. Puis il semble que l'une des toutes premières questions de gestion des ressources humaines, qui trouve une réponse dans la formation, soit l'intégration des nouveaux collaborateurs. En effet, *C* pose comme l'un des premiers projets de formation l'accueil et l'intégration des professionnels nouvellement engagés pour l'expatriation ; *A* démontre que la formation « intégration » est la plus élaborée dans l'institution. Ce dispositif le plus formalisé, argumenté du point de vue des contenus et des principes pédagogiques sous-jacents ; *B* décrit un cycle d'intégration très élaboré, ayant déjà été modifié, adapté et ajusté de multiples fois.

Durant ces phases de développement du système de formation, l'institution continue de grandir et de capitaliser ses connaissances du contexte d'intervention, de s'adapter aux situations complexes. Elle gagne ainsi en expérience et en expertise. Cependant, les professionnels sur le terrain sont également confrontés à la réalité concrète qui exige des capacités supplémentaires pour répondre aux exigences de l'environnement et des situations. Des réponses en termes de formations sont apportées par l'achat de formation à des

¹⁰⁵ Par exemple, la formation des démineurs nationaux pour réaliser le déminage des terrains

organismes externes (A et C) ou par des perfectionnements professionnels, suivis eux aussi dans des organismes de formation externes à l'institution (A, B et C).

Puis, au moment où l'institution parvient au stade de différencier la fonction-formation au sein du département des ressources humaines, le service de formation est constitué. Selon le type de profil que l'institution privilégie lors de l'engagement des acteurs de la formation, les étapes suivantes du développement du système de formation seront plus ou moins rapides et évidentes. Si les personnes engagées sont professionnalisées dans le domaine de la formation des adultes, et plus particulièrement dans l'ingénierie de formation, la nécessité d'élaborer une politique de formation sera évidente.

La définition d'une politique de formation et la rédaction d'un document qui constitue le cadre de référence en matière de formation au sein des institutions semblent représenter un tournant décisif pour non seulement le développement du système de formation, mais également pour le développement de l'institution et des collaborateurs. Cette étape constitue, à notre avis, une reconnaissance institutionnelle de la fonction-formation et l'opportunité pour les acteurs de la formation¹⁰⁶ de prendre une part active aux stratégies de gestion des ressources humaines. Il s'agit alors de développer le niveau *macro* de l'ingénierie de formation. Cette étape se situe au croisement entre les deux axes du graphique car la politique de formation articule les orientations institutionnelles avec les exigences et la réalité du contexte externe (la politique internationale en matière de coopération et les situations spécifiques des environnements rencontrés par les professionnels expatriés). Ce point central du graphique représente également un changement de paradigme dans l'ingénierie de formation :

- Avant¹⁰⁷ la définition d'une politique de formation, il s'agit de répondre aux besoins de compétences émergeant du terrain, d'adapter les dispositifs et les contenus de formation aux situations réelles rencontrées par les collaborateurs expatriés. Il s'agit pour les acteurs de la formation de réagir efficacement et pertinemment au niveau *méso* et *micro* de l'ingénierie de formation. De plus, la jeunesse de l'institution et la méconnaissance du contexte externe impliquent une difficulté d'anticiper les besoins de formation. Les formations sont ici des propositions ponctuelles sur des compétences plutôt du domaine professionnel spécifique.
- A partir de la définition d'une politique de formation, l'implication de la fonction-formation au sein de l'institution peut s'étendre progressivement au niveau *macro* de

¹⁰⁶ Pour la personne responsable de la formation en tous les cas

¹⁰⁷ le quart inférieur gauche du graphique

l'ingénierie de formation. De nouvelles instances peuvent venir compléter le paysage des acteurs de la formation¹⁰⁸. Les processus se formalisent et les procédures se standardisent grâce à l'accumulation des expériences ; les offres de formation peuvent être catégorisées et les cahiers des charges précisés et différenciés. Les professionnels ayant une fonction liée aux activités de formation sont progressivement professionnalisés dans le domaine de l'andragogie.

A la lumière de cette discussion, nous proposons de répondre à la question de recherche :

- Le contexte externe des ONG étudiées influence l'ingénierie de formation dans la mesure où il influence la structuration des institutions, et par conséquent la création d'un système de formation (organes décisionnels, unités de formation, acteurs de formation professionnalisés).
- L'environnement des ONG influence également l'ingénierie de formation selon les approches choisies par les responsables de la formation. Les différents niveaux d'ingénierie (macro, méso, micro) doivent tenir compte des éléments contextuels des institutions pour les intégrer dans les processus stratégiques et pédagogiques : la politique de formation, la conception des dispositifs et des séquences pédagogiques.
- Les principes de la coopération internationale définissent des références de positionnement et d'action pour les acteurs humanitaires. Ces principes ne sont pas retenus de manière unanime parmi les trois institutions étudiées.
- Le contexte interne influence l'ingénierie de la formation dans la mesure où elle détermine la présence ou non d'un système de formation différencié dans la structure de l'institution. Plus les acteurs de la formation sont professionnalisés dans le domaine de la formation, plus les services et organes de la formation sont spécialisés. Par conséquent, les niveaux d'ingénierie sont précisés et définis par des documents formalisés.

5.1.3. Les principes et les pratiques de la coopération internationale dans l'ingénierie de formation des ONG

Les principes de la coopération internationale, à savoir le partenariat, la participation, l'appropriation et l'empowerment, s'expriment dans les institutions étudiées de différentes manières : dans le type de personnel engagé, dans les documents de référence éthique et déontologique, dans les rapports annuels des ONG et de manière indirecte dans les descriptifs de postes ou les offres d'emploi.

¹⁰⁸ Par exemple B a constitué « Le comité des formateurs »

Nous avons tenté de comprendre, plus haut, comment les institutions répartissent les effectifs des collaborateurs entre le siège, le personnel expatrié et le personnel national/local. Nous avons remarqué au chapitre 5.1.1. la forte majorité de personnel engagé dans les pays bénéficiaires des programmes d'intervention. L'une des raisons nous semblait provenir de cette affiliation aux principes de la coopération internationale, pour *A* et *C*. En effet, le partenariat et l'empowerment sont les deux principes communément cités par ces derniers.

Du point de vue documentaire, chaque institution possède une référence écrite en ce qui concerne le code déontologique des professionnels. C'est principalement dans ces documents, ainsi que dans les rapports annuels de chaque ONG, que nous avons relevé des notions qui rappellent ces principes.

Nous avons également observé dans l'analyse des données que le profil des expatriés exigeait des habiletés relationnelles et sociales importantes ; que ce soit pour le travail en équipe dans des situations stressantes, ou pour le développement de relations collaboratives avec les populations locales. Ces habiletés font l'objet de contenus de formations institutionnelles dans l'institution *B*. Elles sont également présentées dans les dispositifs de formation « intégration », qui ont été élaborés par *A* et *B*.

Du point de vue de l'ingénierie de la formation, c'est dans les trois niveaux *macro*, *méso* et *micro* que nous pouvons entrevoir l'influence des principes de la coopération au développement :

- Niveau *macro* : la politique de formation permet de tisser des liens entre le contexte externe (la politique de coopération internationale, ses principes et ses pratiques), le contexte interne (les orientations institutionnelles, son fonctionnement et son développement) et les compétences attendues sur le terrain pour pouvoir réaliser les missions institutionnelles. Dans les ONG étudiées, seule *B* possède une politique de formation. Celle-ci vise « la réalisation de la mission institutionnelle dans le respect de ses principes, de ses valeurs et de ses cadres d'action » (*Cadre de référence de la formation de B*, p.3) De plus, le document évoque le contexte pluriculturel des environnements et la volonté d'améliorer la capacité d'agir dans ce contexte complexe. Les principes de la coopération internationale n'apparaissent pas de manière explicite, en raison du mandat spécifique de l'institution, c'est-à-dire d'intervenir dans les situations de conflit et d'urgence plus que dans des programmes de développement. Les deux autres ONG (*A* et *C*) ne sont pas encore des acteurs présents à ce niveau de l'ingénierie de formation.

- Niveau *méso* : la finalité de ce niveau concerne le développement des compétences. Les objectifs pédagogiques sont définis, puis convertis en objectifs de formation. Les principes de

la coopération internationale peuvent apparaître à ce niveau dans le but de permettre aux professionnels expatriés de s'approprier une éthique de l'intervention humanitaire afin de la mettre en œuvre dans leur pratique professionnelle sur le terrain. Nous n'avons pas eu accès aux documents de cette ingénierie pédagogique.

- Niveau *micro* : il s'agit de viser l'acquisition des connaissances, des habiletés et des attitudes pour les professionnels. C'est donc à ce niveau que les objectifs d'apprentissage peuvent contenir des indicateurs de ces principes. Les dispositifs de formation « intégration » comprennent la présentation des principes et des valeurs institutionnelles ainsi que les informations relatives au contexte d'intervention que les expatriés rencontreront sur le terrain.

Il est temps de revenir à la deuxième question de recherche et à son hypothèse :

Comment les principes et les pratiques de la coopération internationale sont-ils observables dans l'ingénierie de formation des collaborateurs expatriés d'une organisation internationale ?

Nous faisons l'hypothèse que les principes et les pratiques de la coopération internationale doivent être observables dans la politique de formation, dans les bases et choix de conception des dispositifs de formation et dans les documents formalisés (cahiers des charges, descriptifs de poste ou référentiels de compétences) attachés à la fonction de collaborateur expatrié.

Malgré la pauvreté de nos données en ce qui concerne les documents formalisés de l'ingénierie de formation au sein des trois ONG, nous relevons des indices, des traces de ces principes internationaux de la coopération à chaque niveau de l'ingénierie. Nous nous étonnons néanmoins de ne pas découvrir plus d'indicateurs explicites aux références internationales.

- B l'explique par son mandat très spécifique lié au DIH¹⁰⁹;
- C présente clairement une politique institutionnelle qui se réfère à certains de ces principes internationaux, mais avec une difficulté importante d'appropriation de la part des collaborateurs expatriés. Ces derniers ne se considèrent pas comme des acteurs humanitaires, selon la responsable des ressources humaines. Cette identité collective

¹⁰⁹ Droit international humanitaire

militaire semble en décalage avec cette dimension déontologique de la coopération internationale.

- A décrit, lors de l'entretien, le positionnement le plus aligné et cohérent avec les principes de la coopération internationale. La formalisation et la concrétisation de ce positionnement institutionnel ne nous ont pas été données à voir.

5.1.4. Les contenus de formation

Avant de discuter les résultats de l'analyse, rappelons que les références théoriques en ingénierie de formation définissent les contenus de formation en tenant compte des compétences requises pour réaliser une activité performante. La didactique professionnelle et l'analyse de l'activité permettent l'identification de la nature des savoirs. Sont-ils intellectuels, techniques, socio-comportementaux, réflexifs ? Il existe différentes catégorisations de ces savoirs ?

Si les compétences requises pour une activité donnée constituent le cœur des contenus de formation, la manière de les développer en formation varie considérablement d'une approche à une autre :

- soit les compétences, les capacités, les connaissances, les aptitudes sont pré-définies et converties en objectifs d'apprentissage¹¹⁰,
 - soit les apprenants sont confrontés à des situations (plus ou moins formalisées) qui sont censées permettre l'émergence des compétences nécessaires à la mise en œuvre de l'activité.
- Dans les deux cas, les objectifs de formation et les objectifs pédagogiques contiennent les contenus de formation.

Dans la discussion suivante, nous prendrons comme point de départ les données disponibles concernant les contenus de formation dans les institutions *A* et *B*, *C* n'ayant pas développé de formation continue des expatriés au moment du recueil des données.

Malgré des différences significatives quant à la taille des systèmes de formation, les deux institutions semblent développer des dispositifs dont les contenus sont centrés sur les compétences attendues sur le terrain pour mener à bien les différentes fonctions spécifiques. Les contenus sont donc pré-déterminés en fonction des savoirs à mobiliser dans l'action. Les dispositifs d'intégration, par exemple, proposent un programme, le même pour tous les nouveaux collaborateurs, avec des temps de spécialisation selon les fonctions. A première

¹¹⁰ dans ce cas, les référentiels (d'emploi, de compétences et de formation) sont déclinés

vue, il pourrait s'agir d'une ingénierie de programme. Cependant, les modalités pédagogiques, didactiques mobilisées nuancent un peu ce premier constat. En effet, l'alternance des modules théoriques et pratiques/concrets introduisent la notion que la réalité du terrain est partiellement différente ou du moins plus nuancée et complexe que les contenus de formation proposés en premier lieu. Le stage « terrain » de *A* et la « simulation » ainsi que le module d'« approfondissement » de *B* placent le professionnel face au travail réel. Les compétences doivent émerger de l'activité elle-même. Ces modules spécifiques témoignent d'une ingénierie contextuelle et concourante, puisque les différents partenaires de la formation co-construisent en quelque sorte les contenus de la formation en cours. Les supervisions, le système de tutorat, l'analyse de la pratique sont autant d'indices en faveur de cette ingénierie qui place le contenu non pas dans les référentiels pré-établis, mais dans le travail réel.

B grossit un peu plus le trait lorsqu'elle catégorise l'offre de formation. Les formations institutionnelles sont basées sur la transmission de valeurs, l'adhésion aux orientations institutionnelles, les compétences génériques, institutionnelles et techniques. Les contenus sont ici émergeant des référentiels collectifs et des référentiels propres à chaque fonction. Les formations ponctuelles répondent quant à elles aux besoins ciblés d'un lieu, d'un moment pour des acteurs spécifiques. Les contenus articulent probablement à la fois les exigences métiers et l'adaptation au contexte du terrain.

Il existe donc, pour les institutions *A* et *B*, à la fois une ingénierie de programme et une ingénierie de contexte.

Toutes les formations externes ou achetées à des organismes de formation externes aux institutions proposent des contenus qui ne sont pas ancrés dans les besoins spécifiques des acteurs de la coopération internationale. Les contenus y sont donc génériques pour les professionnels concernés.

Après cette discussion générale concernant les types d'ingénierie présents dans les institutions et la manière dont les contenus sont identifiés, voyons à présent comment les données répondent à notre troisième question de recherche.

➤ *Question 3 :*

Quels sont les contenus prévus dans l'ingénierie de la formation des collaborateurs expatriés œuvrant pour une organisation de la coopération internationale?

Nous faisons l'hypothèse que les contenus prévus dans l'ingénierie de la formation des collaborateurs expatriés se réfèrent aux compétences professionnelles liées à la fois au rôle attaché à la fonction dans l'organisation et au statut d'expatrié.

La nature des contenus prévus dans les dispositifs de formation mobilise à la fois les compétences liées au rôle attaché à la fonction dans l'institution (médecins, infirmiers, éducateurs, militaires, comptables, etc.) et aux compétences transversales, c'est-à-dire communes à tous les professionnels expatriés. Ces dernières révèlent la différence de pratique qui existe entre l'activité professionnelle de base et celle qui est exercée en tant qu'expatrié dans une mission humanitaire ou de développement. L'activité professionnelle en tant qu'expatrié pour un programme de coopération humanitaire devrait, selon la littérature, se baser sur des principes de partenariat, de participation, d'empowerment et d'appropriation. En d'autres termes, ces acteurs devraient développer la capacité de collaborer avec les populations bénéficiaires des programmes humanitaires, de s'adapter à des cultures, des modes de vie et de penser différentes des siennes. Il s'agit de se décentrer de ses propres références, de co-construire des pratiques professionnelles avec des partenaires, dont il faudrait encourager l'autonomisation, jusqu'à se retirer des programmes initiés dans un premier temps par les ONG.

L'analyse des données met en évidence la volonté des trois institutions de faire corroborer les besoins de compétences sur le terrain avec les contenus de formation. La manière de les identifier n'a pas été mise à jour par notre recherche. Certes, les institutions ont intégré la démarche d'analyse des besoins de formation, mais nous n'avons pas pu analyser les documents utilisés.

Les compétences spécifiques aux différentes professions sont développées en partie dans des cursus de formation externes aux institutions, ou bien elles sont prises en charges par les départements métiers des institutions (A et B). En ce qui concerne les compétences liées au statut d'expatrié, elles n'ont jamais été évoquées en tant que telles. Cependant, nous

déduisons qu'elles concernent les compétences transversales. Ces dernières sont catégorisées et affiliées dans les formations institutionnelles de *B*, alors que chez *A*, les compétences attendues sur le terrain n'ont pas été différenciées en fonction d'une typologie particulière. Dans l'institution *C*, malgré l'absence de système de formation continue pour les collaborateurs expatriés, la responsable des ressources humaines identifie clairement la nécessité de développer les habiletés communicationnelles et relationnelles pour cette catégorie de personnel. En effet, le besoin d'acquérir des capacités de négociateur, de communiquer diplomatiquement avec les acteurs du terrain¹¹¹ s'avère indispensable. Ce constat de la part de *C* témoigne de l'identification d'un rôle particulier des expatriés, qui se situe en dehors du rôle professionnel premier (le déminage).

D'autres indices révèlent la spécificité du rôle d'acteur de la coopération internationale : la résistance au stress dû à des situations professionnelles qui menacent la santé et la sécurité des collaborateurs, la capacité de travailler dans un environnement pluriculturel différent de sa propre culture d'origine.

Malgré ces quelques données, il est difficile, à ce jour, de déterminer clairement selon des données documentaires, la spécificité de l'acteur humanitaire. Peut-être est-ce pour cette raison que les contenus des formations n'explicitent pas non plus les compétences particulières d'un professionnel œuvrant dans une institution de la coopération internationale. Les offres d'emploi, les référentiels de compétences, les cahiers des charges consultés ne définissent pas non plus très clairement ce que le collaborateur expatrié doit mettre en œuvre de plus qu'un professionnel œuvrant dans son pays d'origine. Les quelques indices nous semblent fragiles à discuter à ce jour.

Comme nous l'avons présenté dans le cadre théorique, les contenus de formation sont centrés à la fois sur les descriptifs de postes et de fonction, sur les référentiels métiers ou les référentiels de compétences, mais aussi sur l'activité elle-même. Nous avons également abordé les théories des organisations qui affirment que plus une institution est ancienne, plus elle a une expérience capitalisée qui lui permet de formaliser ses processus et donc d'anticiper les comportements, et donc les besoins. Considérant ces deux ancrages théoriques, nous pourrions dire que l'institution la plus ancienne devrait avoir des dispositifs formalisés en plus grande proportion que les deux autres et elle devrait avoir plus d'expérience pour la

¹¹¹ Les autorités nationales, les autres acteurs humanitaires, etc.

compréhension du contexte de la coopération internationale. Ces deux remarques nous permettraient de penser qu'à mesure qu'une institution grandit et développe sa connaissance du terrain et des pratiques professionnelles, elle devrait pouvoir anticiper et formaliser les contenus de formation en tenant compte à la fois des compétences professionnelles génériques et des compétences transversales communes à tous les expatriés œuvrant pour la coopération internationale.

Il nous semble effectivement constater une progression entre les trois institutions du point de vue des contenus de formation :

C, la plus petite et la plus récente, est centrée sur les compétences métier (en déminage), elle ouvre ses perspectives de formation en identifiant les compétences transversales à développer (cours d'intégration, habiletés communicationnelles, gestion de projet,...).

A, l'institution de taille et d'ancienneté moyenne, a déjà développé un cursus de formation « intégration » contenant les connaissances transversales spécifiques à l'expatriation dans un programme de coopération internationale, mais la formalisation des processus est en cours. Le développement des compétences spécifiques au rôle et à la situation professionnelle humanitaire et expatriée n'a pas encore été identifié en tant que tel.

B, l'institution la plus ancienne et la plus grande, a développé des formations différenciées selon qu'elles concernent des compétences transversales ou de perfectionnement professionnel. Les services/unités de formation sont également différenciés selon cette même approche.

A ce stade de notre réflexion et dans la même lignée que dans la partie précédente, nous nous interrogeons sur ces différences de contenus de formation entre les trois institutions. Les contenus ne sont pas de nature différente, mais ils semblent se différencier progressivement à mesure que l'institution gagne en expérience des pratiques de la coopération internationale. Les contenus liés à des compétences transversales apparaissent dans un deuxième temps, les formations continues de perfectionnement professionnel étant les premières réponses aux besoins de formation.

5.2. Les limites de la recherche

Nous avons perçu les limites de la recherche au cours de la réalisation de l'étude. A différentes étapes, nous avons « touché » les contours flous de notre démarche, engendrant des moments de doutes et de difficultés méthodologiques. Nous les présentons ci-dessous, en

imaginant qu'il pourrait en exister d'autres que nous n'envisageons pas en ce moment, par manque de recul, sans doute.

Premièrement, les questions de recherche invitent à une étude trop large de l'ingénierie de formation dans les ONG.

Les deux premières questions de recherche interrogent l'articulation de l'ingénierie de formation avec ses contextes (externe et interne) ; l'une d'un point de vue très général et l'autre en tentant de préciser les éléments observables des principes de la coopération internationale. Les dimensions des deux variables (contexte externe et contexte interne) sont nombreuses : la politique de la coopération internationale, le marché de l'emploi, le marché de la formation, l'histoire et la structure institutionnelle, la gestion des ressources humaines, etc.

La troisième question soulève une nouvelle problématique d'ingénierie de formation, à savoir la définition des contenus de formation. Sous-jacente à cet objet d'étude, s'est révélée la problématique complexe et « glissante » des compétences professionnelles. Ces dernières sont d'un point de vue conceptuel difficiles à cerner, mais d'un point de vue concret tout autant.

Nous nous sommes donc défini un objet de recherche, l'ingénierie de formation dans trois ONG, qui en cachait d'autres, le développement des systèmes de formation dans les ONG, la conception des dispositifs de formation selon les différents niveaux (macro, méso et micro), la nature et les composantes de l'activité d'un professionnel expatrié oeuvrant dans une ONG.

Deuxièmement, les ONG choisies ont certes des points communs quant au contexte large de leurs interventions, mais elles ont des différences significatives concernant le développement institutionnel et le développement de leur système de formation. Ces différences ne nous ont pas permis de systématiquement récolter des données documentaires comparables. En effet, la politique de formation n'était présente que dans l'une des institutions, par exemple. Nous avons donc tenté de faire « parler » les silences, mais néanmoins, les comparaisons ont été limitées de ce point de vue.

Les mandats et missions de chaque ONG ont révélé des différences telles que la deuxième question de recherche, par exemple était inappropriée pour l'une des institutions.

Cet entrelacs de similitudes et de différences a exigé de notre part une vigilance importante quant aux éléments de comparaison, pour rester proche des données et ne pas les trahir. Notre manque d'expérience dans la conduite de ce genre de recherche a peut-être manqué d'expertise fine pour la comparaison des trois ONG.

Troisièmement, nous avons dû opérer des choix méthodologiques pour la récolte des données qui n'ont pas permis de couvrir tout le champ des observables pour nos trois questions de recherche. Ainsi, la question relative à l'analyse des dispositifs formalisés de chacune des institutions n'a pas pu être traitée en profondeur, car les ONG ne possédaient pas toutes les différents documents, ou bien nous n'avons pas eu le temps et les ressources pour les obtenir. Concernant la question des contenus de formation, en plus de la précédente remarque qui est aussi valable, il aurait été intéressant d'interroger davantage d'acteurs quant au rôle spécifique du professionnel expatrié dans une ONG. Il aurait été pertinent de rencontrer des formateurs, des expatriés, afin de comprendre les ingrédients de l'activité de ces professionnels de l'humanitaire. Dans une étude plus poussée des contenus de formation, la question des compétences nécessaires pour réaliser l'activité professionnelle sur le terrain nous aurait amenée à choisir des méthodes d'analyses de l'activité sur le terrain.

Quatrièmement, une analyse plus poussée de l'ingénierie de formation privilégiée dans les ONG, nous aurait conduite à investiguer les modalités pédagogiques choisies par les institutions pour favoriser l'efficacité des professionnels dans leur activité. Nous avons relevé succinctement que la part d'apprentissage sur le terrain était très présente dans les trois institutions. Approfondir ce constat et cet objet d'étude, c'est-à-dire les moyens utilisés pour transmettre les savoirs dans les ONG, nous aurait portée à choisir des moyens de récoltes de données centrés sur les interactions formelles et informelles dans l'activité et dans les formations. La question sous-jacente à ce commentaire est la suivante : « Comment les professionnels expatriés des ONG transmettent-ils leurs savoirs afin de développer des communautés de pratiques humanitaires ? » Ou autrement dit, « comment les savoirs liés à l'activité d'acteur humanitaire expatrié se transmettent-ils ? »

Ces quatre remarques liées aux limites de notre recherche correspondent à notre propre critique de la démarche menée. Elles ne sont probablement pas exhaustives, mais elles sont sûrement cohérentes avec notre expérience de la recherche en sciences de l'éducation.

6. CONCLUSION

Cette dernière partie textuelle du mémoire revêt une importance considérable pour moi. Elle représente à la fois la fin d'une recherche scientifique en sciences de l'éducation, et une période de transition identitaire et professionnelle. Après avoir conclu la démarche scientifique de cette recherche, je restituerai une part de mon vécu en tant que chercheur novice et partagerai avec le lecteur mon plaisir d'entrer dans une nouvelle étape de vie sociale et professionnelle.

En guise de conclusion de la recherche que j'ai menée et présentée dans ce mémoire, je souhaite soulever deux aspects de ma réflexion à ce jour.

Tenter de comprendre les systèmes de formation au sein des ONG m'a conduit à envisager leur développement comme un processus de maturation. La maturité est définie par le dictionnaire¹¹² comme « la plénitude qui est l'aboutissement d'une évolution [...] la prudence, la sagesse qui vient avec l'âge et l'expérience ». Cette recherche nous permet de penser que les systèmes de formation développent effectivement non pas une sagesse, à proprement parler, mais une expertise quant aux moyens de favoriser l'émergence et la mobilisation des compétences des professionnels. Cependant, l'évolution de la formation au sein d'une institution subit des forces et des contraintes liées aux contextes externe et interne, lui permettant ou non de déployer tout son potentiel. De plus, à l'image des systèmes vivants, la formation semble évoluer par paliers, enchaînant des étapes de vie, influencées par les interactions avec son environnement. En effet, nous avons constaté que, dans un premier temps, la formation existe dans les institutions de manière informelle, les connaissances se transmettant de bouche à oreille, d'un professionnel à l'autre, d'une situation à l'autre. Petit à petit, sa présence et sa formalisation s'imposent dans les institutions par le biais des besoins de compétences professionnelles. Les essais, les erreurs, contribuent de ce fait à forger une expérience riche d'enseignements pour son évolution dans l'institution. La question d'une réelle expertise en matière d'ingénierie de formation et de pédagogie est alors posée par les directions institutionnelles. Il s'agit, en quelque sorte, d'une crise identitaire de la formation au sein des institutions : faut-il professionnaliser les acteurs de la formation, afin de fonder la légitimité de la formation au sein d'une institution ? Ou bien, au contraire, faut-il confier la formation à des acteurs non-experts de l'ingénierie, la confinant par la même occasion à une activité annexe des processus de gestion des ressources humaines ? Nous avons pu observer

¹¹² Dictionnaire Hachette (2000). Paris : éditions Hachette

dans notre étude que la professionnalisation des acteurs de la formation préfigure la reconnaissance de la fonction-formation au sein de l'institution. En effet, à partir de cette étape cruciale, la formation prend un essor au sein de l'institution, devenant un partenaire stratégique dans la gestion des ressources humaines, et développant une offre de formation de plus en plus élaborée et ancrée théoriquement dans les sciences de l'éducation. Dans le cas contraire, les pratiques de formation ne peuvent pas se développer de manière pertinente et articulée avec une politique institutionnelle globale, et elles restent des réponses ponctuelles à des problèmes circonscrits. Il nous semble que la réelle plus value de la formation au sein d'une institution s'exprime, lorsque la fonction-formation s'émancipe de la tutelle des gestionnaires des ressources humaines. J'en déduis qu'à un certain stade de développement d'une organisation, son intérêt est de spécialiser la fonction-formation en créant un système incarné par des acteurs professionnalisés dans le champ de la formation des adultes. Après la « crise identitaire » de la formation, que j'ai évoquée plus haut, se pose une autre question, celle des enjeux de pouvoir au sein de l'institution : la formation doit-elle se positionner comme un partenaire stratégique de la direction des ressources humaines pour contribuer à une politique générale de développement des compétences des collaborateurs ? Je pense que la réponse à cette question découle, d'une part de la représentation que se font les directions institutionnelles de la formation, et d'autre part du positionnement des acteurs de la formation eux-mêmes. Est-ce pensable de confier les finances d'une institution à des personnes ignorantes des sciences économiques ? Pourquoi serait-ce envisageable de confier l'ingénierie de formation et l'animation pédagogique à des personnes non professionnalisées dans le domaine de la formation des adultes ? A mon avis, à partir d'un certain point de développement des organisations, les directions institutionnelles doivent statuer et définir clairement leur positionnement à ce sujet, afin de permettre à l'organisation et aux collaborateurs de se développer. Une recherche sociologique pourrait prendre comme sujet d'étude les acteurs de la formation et tenter de comprendre les phénomènes sociaux et organisationnels qui influencent leur légitimité et leur développement dans les institutions.

La particularité des ONG se situe dans la complexité de leur contexte externe. Elles doivent évoluer dans des environnements variés, instables et hostiles. Cette réalité influence directement l'activité des collaborateurs, et en particulier l'activité des professionnels internationaux qui sont confrontés à des situations professionnelles requérant une capacité d'adaptation considérable. Pour être performant et pouvoir s'adapter à des environnements géographiques, relationnels, éthiques différents des leurs, ils doivent non seulement ajuster

leur pratique professionnelle aux contextes changeants, mais ils doivent également se décentrer de leurs propres références (communicationnelles, culturelles, etc.). Ces deux dimensions doivent donc être prises en considération par les gestionnaires des ressources humaines et par les acteurs de la formation, afin de concevoir des dispositifs d'accompagnement et de développement des compétences cohérents et pertinents pour ces professionnels. Il serait intéressant de mieux cerner l'identité de ces professionnels et l'activité qu'ils mènent, pour comprendre la nature des savoirs qu'ils mobilisent dans l'action et pour discerner les bases et les choix de conception des dispositifs de formation à leur intention.

La deuxième partie de cette conclusion concerne l'explicitation de mes apprentissages au travers de ce mémoire de Licence.

Dès les premières étapes de la recherche, je me suis aperçue que j'entrais dans une activité complexe qui sollicitait différentes parties de ma personne : mes connaissances, mes émotions, mes savoir-faire, mais également mes habitudes, mes rythmes de vie, ma relation aux autres et à moi-même. En effet, entreprendre une recherche universitaire à caractère scientifique a constitué pour moi un réel défi. Il s'agissait tout d'abord d'une prouesse logistique pour assurer les différentes composantes de ma vie quotidienne, familiale et professionnelle de manière efficace et sereine . Et puis, il s'agissait également de vivre en pleine conscience l'expérience de mener une étude scientifique. Ce fût l'aspect le plus éprouvant et révélateur en termes d'apprentissage.

Le premier apprentissage consista à différencier le processus de la recherche de la structure du mémoire de Licence. Il m'a fallu quelques semaines pour comprendre comment planifier les différentes étapes de la recherche sans les amalgamer à la structure finale du mémoire. Durant cette première période, la table des matières du document ressemblait fortement à la planification des différentes étapes de la recherche, qui s'est avérée moins linéaire que sur le papier. Les cours d'épistémologie et de méthodologie des recherches compréhensives ont pris un sens plus profond.

Le deuxième apprentissage concernait la dimension systémique du mémoire. J'ai été surprise, à plusieurs reprises, de constater la dynamique étrange qui s'était instaurée entre moi-même et l'objet de recherche durant l'élaboration du mémoire. Je percevais des liens entre mon propre processus d'émancipation de ma famille d'origine et le processus de différenciation qu'opère un système de formation dans son institution. Je construisais du sens autour des étapes de maturation de l'ingénierie de formation au sein d'une institution (de l'expérimentation à

l'expertise) et je percevais des similitudes avec ma propre maturation en tant que chercheur novice gagnant petit à petit en expertise méthodologique.

Et finalement, ce mémoire constitue à la fois le moyen et le processus de transformation de mon identité professionnelle. Il s'agit d'un déplacement du rôle de soignant à celui d'expert en ingénierie de formation. Ce processus, qui m'accompagne encore aujourd'hui, s'avère passionnant car il requiert un mouvement faussement paradoxal : l'affirmation de soi et l'humilité.

7. LES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages littéraires

- Amblart, H., Bernoux, P., Herreros, G. et Livian, Y-F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Editions du Seuil, 3^{ème} édition augmentée
- Ardouin, T. (2006). *Ingénierie de formation pour l'entreprise : analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. 2^{ème} édition. Paris : Dunod
- Aubret J., Gikbert, P., Pigeyre, F. (2005). *Management des compétences : réalisations, concepts, analyses*. 2^{ème} édition, Paris : Dunod.
- Bellier, S. (2004). La compétence est-elle un concept nouveau ? In Carré, P. et Caspar, P. (sous la direction de), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. 2^{ème} édition. Paris : Dunod.
- Blanchet, A. (2000). Interviewer. In Blanchet, A., Ghiglione, R., Masset, J., Trognon, A., *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. (2^{ème} éd.) Paris : Armand Colin
- Cahill, K. M. (2003). *Traditions, valeurs et action humanitaire*. Paris : Editions Nil
- Carré, P. et Caspar, P. (sous la direction de), (2004). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. 2^{ème} édition. Paris : Dunod.
- Carré, P. et Jean-Montcler, G. (2004). De la pédagogie à l'ingénierie pédagogique. In Carré, P. et Caspar, P. (sous la direction de), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. 2^{ème} édition, pp. 407-438, Paris : Dunod.
- Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. In Poupart, Deslauriers, Groulx, Lapperrière, Mayer, Pires, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Canada : Edition Gaëtan Morin.
- Dauvin, P. et Siméant, J. (2002). *Le travail humanitaire : les acteurs des ONG, du siège au terrain*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques
- Delauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : Mc Graw-Hill.
- Dennery, M. (2005). *Évaluer la formation après la réforme*. Paris : ESF, 2^{ème} édition
- Enlart, S. (2007). *Concevoir des dispositifs de formation d'adultes : du sacre au simulacre du changement*. Paris : Editions Demos
- Fernandez, A. F. (2007). *Optimisez la fonction formation*. Paris : Editions d'Organisation Eyrolles

- Finger, M. et Ruchat, B. (1997). *Pour une nouvelle approche du management public : réflexions autour de Michel Crozier*. Paris : Editions Seli Arslan
- Fogliérini-Carneiro, I. (1992). *Organisation et gestion des entreprises*, Paris : Aengde-Dunod
- Hatch, M.-Jo. (2000). *Théorie des organisations*. Bruxelles : De Boek Université.
- Haut Conseil de la Coopération Internationale (2005). *Europe et coopération décentralisée: vademecum pour les collectivités territoriales françaises souhaitant participer aux programmes de coopération internationale de l'Union européenne*, Paris : HCCI
- Institut universitaire d'études du développement (2004). *Annuaire suisse de politique de développement : les ONG de développement, rôles et perspectives*. Genève : Dossier, vol. 23, n°2.
- Institut universitaire d'études du développement (2005). *Annuaire suisse de politique de développement : partenaires public-privé et coopération internationale*. Genève : Dossier, vol. 24, n°2.
- Institut universitaire d'études du développement (2006). *Annuaire suisse de politique de développement : paix et sécurité, les défis lancés à la coopération internationale*. Genève : Dossier, vol. 25, n°2.
- Institut universitaire d'études du développement (2006). *Annuaire suisse de politique de développement : Faits et statistiques*. Genève : Dossier, vol. 25, n°1.
- Jobert, G. (2004). L'intelligence au travail. In Carré, P. et Caspar, P. (sous la direction de). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. 2^{ème} édition. Paris : Dunod.
- Johnson, R., Kaste F.E et Rosenzweig, J.E. (1967). In Fogliérini et Carneiro (1992). *Organisation et gestion des entreprises*, Paris : Aengde-Dunod, p. 28
- Kaufman, J.-C. (2003). *L'entretien compréhensif*. France : Editions Nathan.
- Krell, M. (2006). De l'opérationnel au plaidoyer : contributions des organisations suisses de développement à la promotion de la paix. In Institut universitaire d'études au développement *Annuaire suisse de politique de développement : Paix et sécurité : les défis lancés à la coopération internationale*. Dossier, vol. 25, n°2, pp. 159-176, Genève.
- Lapeyre F. (2005). Logique de l'accumulation versus logique de développement : les enjeux des nouveaux partenariats public-privé. In Institut universitaire d'études du développement, *Annuaire suisse de politique de développement : partenaires public-privé et coopération internationale*. Dossier, vol. 24, n°2, pp. 23-41, Genève.
- Le Boterf, G. (1985). *L'ingénierie du développement des ressources humaines : de quoi s'agit-il ?* Education permanente, n°81.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : éditions d'organisation

- Le Boterf, G. (2004). L'ingénierie de la formation : Quelles définitions et quelles évolutions ? In Carré, P. et Caspar, P. (sous la direction de), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. 2^{ème} édition, pp. 365-382, Paris : Dunod.
- Le Boterf, G. (2005). *Ingénierie et évaluation des compétences*. 4^{ème} édition. Paris : Editions d'Organisation.
- Le Boterf G., (2007). *Professionnaliser : le modèle de la navigation professionnelle*, Editions d'Organisation : Eyrolles.
- Loi fédérale suisse du 19 mars 1976 sur la coopération au développement et l'aide humanitaire internationales (RS 974.0), chapitre 2, article 5
- Marguerat, Y. (2004), Les ONG internationales à Genève. In Institut universitaire d'études du développement, *Annuaire suisse de politique de développement : les ONG de développement, rôles et perspectives*. Dossier, vol. 23, n°2, p. 33-48, Genève.
- Meignant, A. (2003). *Manager la formation*. 6^{ème} édition. Paris : Editions Liaisons
- Miles et Huberman (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : Edition De Boeck
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Edition d'Organisation
- O'Hare, J.A. (2005). Le système éducatif et l'action humanitaire. In Cahill, K.M. *Traditions, valeurs et action humanitaire*. Paris : Nil éditions.
- Paffenholz, T. (2006). Promotion de la paix et coopération internationale : histoire, concept et pratique. In Institut universitaire d'études au développement, *Annuaire suisse de politique de développement : Paix et sécurité : les défis lancés à la coopération internationale*. Dossier, vol. 25, n°2, pp.19-46, Genève
- Perroulaz, G. (2004). Le rôle des ONG dans la politique de développement : forces et limites, légitimité et contrôle. Institut universitaire d'études du développement, *Annuaire suisse de politique de développement : les ONG de développement, rôles et perspectives*. Dossier, vol. 23, n°2, pp. 9-24, Genève.
- Plane, J.-M. (2003). *Théorie des organisations*. Paris : éditions Dunod, 2^{ème} édition
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In Poupart, Deslauriers, Groulx, Lapperrière, Mayer, Pires, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Canada : Edition Gaëtan Morin.
- Quivy R. et Van Campenhoudt L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : éditions Dunod, 2^{ème} édition

- Richter, J. (2005). Partenariat public-privé et politique de développement. In Institut universitaire d'études au développement, *Annuaire suisse de politique de développement : partenaires public-privé et coopération internationale*. Dossier, vol. 24, n°2, p. 197, Genève.
- Ryfman, P. (2004). *Les ONG*. Paris : La Découverte, Coll. Repères,
- Santelmann, P. (2004). *De l'efficacité en formation continue*. Paris : Editions Liaisons
- Strauss et Corbin (2002), *Les fondements de la recherche qualitative*. Fribourg : Academic Press Fribourg
- Tschirgi, N. (2006). L'articulation développement-sécurité : de la rhétorique à la compréhension d'une dynamique complexe. In Institut universitaire d'études au développement, *Annuaire suisse de politique de développement : Paix et sécurité : les défis lancés à la coopération internationale*. Dossier, vol. 25, n°2, pp.19-46, Genève.
- Tschumi Canosa, X. et Pfaffenholz, T. (2006). En guise d'introduction : objectifs et contenu du dossier. In Institut universitaire d'études au développement, *Annuaire suisse de politique de développement : Paix et sécurité : les défis lancés à la coopération internationale*. Dossier, vol. 25, n°2, pp.11-16, Genève.
- Ulrich, P. et Wettstein, F. (2005). Le concept de « partenariat public-privé » est-il bien posé ? La coresponsabilité de l'économie privée en politique de développement. In Institut universitaire d'études au développement, *Annuaire suisse de politique de développement : partenaires public-privé et coopération internationale*. Dossier, vol. 24, n°2, pp. 42-55, Genève.
- Van der Maren (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Edition De Boeck
- Van der Maren (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. («2^{ème} éd.»). Bruxelles: Edition De Boeck
- Von Bertalanffy, L. (1968). *La théorie générale des systèmes*. Paris : PUF.
- P. Zarifian (1999). *Objectif compétence : Pour une nouvelle logique*. Paris : Edition Liaisons.

Webographie:

p. 28 (note 16) :

<http://www.un.org/french/aboutun/charte/txt.html>

p. 28 (note 17) :

http://194.2.24.170/cgi-bin/recherche_docs/search.pl?q=ccoop%E9ration%20internationale&showurl=http://www.hcci.gouv.fr/lecture/synthese/metier-profession-cooperation-internationale.html

p. 30 (note 18) :

http://www.ddc.admin.ch/fr/Accueil/La_DDC/Breve_presentation

p. 31 (note 20) :

<http://www.haybachdban.org/Armenie-Occidentale/cna/Convention/Convention-de-la-Haye-1907.pdf>

p. 32 (note 23) :

<http://www.un.org/french/millenniumgoals/>

p. 36 (note 27) :

http://www.deza.admin.ch/ressources/resource_fr_24237.pdf

p. 36 (note 28) :

http://www.ddc.admin.ch/fr/Accueil/Activites/Strategie/Reduction_de_la_pauvrete/Empowerment

p. 38 (note 29) :

<http://www.un.org/french/ha/dpi/1-prevention.html>

p. 38 (note 32) :

<http://www.un.org/french/ha/dpi/1-pnud.html>

p. 40 (note 36) :

<http://www.ddc.admin.ch/printPreview.php?langID=2&navID=21866>

p. 40 (note 37) :

http://www.ddc.admin.ch/fr/ressources/resource_fr_164056.pdf

p. 43 (note 38) :

http://www.ddc.admin.ch/fr/ressources/resource_fr_164056.pdf, p.3

Documents internes aux institutions:

Institution A :

Rapport annuel 2006

Valeurs et principes de gestion des ressources humaines

La politique des Ressources Humaines [...] : La gestion des acteurs internationaux sur les programmes (2007)

Organigramme des Directions (document interne et confidentiel)

Site web de A : les offres d'emploi pour les fonctions expatriées

Institution B :

Rapport annuel 2006

Cadre de référence de la Formation (octobre 2007, en révision)

Site web de B : les offres d'emploi pour les fonctions expatriées

Institution C :

Rapport annuel 2006

Document "Rules and Regulations"

Organigramme

Site web de C : les offres d'emploi pour les fonctions expatriées

8. LES ANNEXES

Deux corpus d'annexes accompagnent le texte principal : les annexes publiques peuvent être consultées par tous les lecteurs, alors que les annexes confidentielles ne sont remis qu'aux membres du jury pour des raisons de confidentialité des données.

Nous souhaitons souligner que les documents présentés ne constituent pas la totalité des données documentaires recueillies, puisque nous avons décidé de ne pas inclure toutes les offres d'emploi consultées sur les sites respectifs des ONG, ni les cahiers des charges et les descriptifs de postes de toutes les fonctions internationales. Nous avons effectué des choix afin de soumettre les données les plus significatives pour la compréhension de la présente recherche. Cependant, les données institutionnelles publiques sont disponibles sur les sites internet de chaque ONG.

Université de Genève
Faculté des Sciences de l'éducation

Mémoire de Licence

LES ANNEXES PUBLIQUES

Une étude comparative des systèmes de formation au sein de trois institutions
oeuvrant pour la coopération internationale

NGUYEN Alexandra

N° d'étudiante : 92-308-485

DIRECTEUR DE MEMOIRE : Stéphane Jacquemet

JURY : Laurent Filliettaz

Cecilia Mornata

Mai 2009

Domaines	Dimensions	Variables	Indicateurs
Contextes	Externe à l'institution	Politique de la coopération internationale	Principes de coopération internationale (ONU), Les objectifs des organisations internationales, définitions des mandats de coopération internationale et règlements,...
		Politique, économie et sécurité nationale dans les pays d'intervention	Description dans les discours et les textes de références de la réalité politique et quotidienne dans les pays concernés par la coopération internationale
	Interne à l'institution	Structure organisationnelle	Organigramme
		Histoire et genèse	Plaquettes de présentation des institutions, rapport annuel, discours
		Politique de gestion des ressources humaines, management des compétences	Règlements, procédures, fonctionnement (textes?)
		Politique de formation	Document formalisé, finalité, buts, objectifs du système de formation, présence ou absence du document, les acteurs, le chaînage,...
Contenus de formation	Compétences	Métiers, professions	Référentiels de compétences, descriptifs de postes et de fonctions, objectifs spécifiques des formations existantes, offres d'emplois.
		Expatriation	
	Savoirs de référence	Disciplines convoquées, ancrages théoriques	Objectifs pédagogiques
Acteurs, apprenants, professionnels expatriés	Professions ou métiers	Médecins, techniques, militaires, juristes,...	Organigramme, offres d'emplois, descriptifs de fonctions et de postes
	Fonctions	Cadres, autres	
	Niveaux de formation	Universitaire, tertiaire, secondaire	
	Culture de la formation	Formation continue régulière, pas de formation continue, rapport difficile à la formation	Politique de formation, dispositifs existants ou non dans l'institution, discours, fréquentation des formations par les expatriés.

Construction des questions pour le recueil des données

La construction des questions pour le recueil des données se veut une aide pour le cadrage de l'étude des documents, des interviews des personnes responsables de la formation dans les organisations et pour le questionnaire final. Il s'agit dès lors de formuler les questions spécifiques pour le recueil des données permettant de tester les hypothèses de recherche, attenantes à la question générale de la recherche. Afin de créer une cohérence interne à l'outil et pour assurer une pertinence des questions, nous avons tout d'abord décliné la question générale et les trois hypothèses de recherche en domaines d'investigation¹¹³ : les contextes externe et interne à l'organisation, le contenu des formations et les acteurs, clients de la formation. Ensuite, nous avons défini chaque domaine et déterminé les indicateurs qui permettent d'opérationnaliser les questions de recherche sous-jacentes aux hypothèses. Finalement, nous avons élaboré un tableau de synthèse qui permet de vérifier l'affiliation des questions de recueil de données aux domaines investigués ainsi qu'aux hypothèses de recherche. Cette étape nous aidera à canaliser les informations lors de l'analyse des données recueillies.

Rappels :

La question de recherche est la suivante :

De quelle ingénierie de formation doit se doter une organisation de la coopération internationale, pour que ses collaborateurs expatriés puissent assurer leur fonction, à la fois de professionnel fournissant une prestation de service et de représentant d'une organisation internationale auprès d'un pays bénéficiaire?

H1 : Nous faisons l'hypothèse qu'une formation pertinente et efficace doit se baser sur une ingénierie de formation qui tienne compte de son contexte externe, la politique de coopération internationale et la réalité nationale du pays bénéficiaire, et de son contexte interne, la structure et la dynamique de l'organisation.

H2 : Nous faisons l'hypothèse que les principes et les pratiques de la coopération internationale doivent être observables dans la politique de formation, dans les bases et choix de conception des dispositifs de formation et dans les documents formalisés (cahiers des charges, descriptifs de poste ou référentiels de compétences) attendant à la fonction de collaborateur expatrié.

H3 : Nous faisons l'hypothèse que les contenus prévus dans l'ingénierie de la formation des collaborateurs expatriés se réfèrent aux compétences professionnelles liées à la fois au rôle attendant à la fonction dans l'organisation et au statut d'expatrié.

¹¹³ Déclinaison qui reprend le modèle d'analyse (version 3)

Domaine I : Contextes de l'organisation

Contexte externe à l'organisation

Définition : Le contexte externe aux organisations non gouvernementales (ONG) correspond à l'environnement politique et économique de la coopération au développement ainsi qu'à la réalité concrète rencontrée par les délégués sur le terrain de l'activité professionnelle.

Indicateurs : - les documents généraux de la politique de l'organisation
→ finalités, buts, objectifs
→ statuts, bases légales
→ règlement
- la sécurité des délégués dans leur activité sur le terrain (actuelle, évolution)
- les partenaires de projets, les bailleurs de fonds.
- la présence ou l'absence de référence à la politique internationale de coopération au développement dans les documents de cours existants.

Contexte interne à l'organisation

Définition : Le contexte interne à l'organisation comprend la structure organisationnelle, les objectifs généraux, la politique de gestion des ressources humaines, le type de management des compétences, et la politique de formation.

Indicateurs : - organigramme
- les documents généraux de la politique de l'organisation
→ finalités, buts, objectifs
→ statuts, bases légales
→ règlement
- les règlements, procédures d'évaluation des collaborateurs
- la politique de promotion et de mobilité des collaborateurs
- les documents formalisés de la politique de formation (FBO)
- les documents formalisés des cours existants
- les évaluations de besoins en compétences ou en formation identifiés par les responsables ou par les délégués

Domaine II : Contenus des formations

Définition : Le contenu des formations est déterminé, d'une part par les *compétences* attendues à l'issue des formations. Elles correspondent aux compétences requises sur le terrain par l'activité des délégués internationaux. D'autre part, ce contenu est basé sur les *savoirs de références* exigés par ces formations.

Indicateurs : - les référentiels de compétences
- les descriptifs de postes, de fonctions

- les documents d'évaluation des compétences
- les objectifs spécifiques des formations
- les offres d'emploi
- les contenus enseignés (disciplines, sujets, thématiques)
- les séquences pédagogiques
- les questionnaires de satisfaction, d'évaluation des formations

Domaine III : Les clients de la formation

Définition : Les clients concernés par la formation sont les délégués invités ou obligés de suivre des formations relatives à leur activité de délégués internationaux. Différentes *professions* peuvent être concernés (médical, militaire, technique,...), ainsi que différentes *fonctions* et niveaux hiérarchiques (délégué, responsable d'équipes, responsables de projets,...). Ces délégués présentent donc des parcours de formation et des *niveaux de formations* différents. Comprendre ces clients de la formation revient également à aborder leur *culture de la formation*.

Niveau de mesure : ordinal, quantitatif

Indicateurs :

- l'organigramme des délégués
- les offres d'emplois pour les fonctions de délégués, de cadres
- les descriptifs de postes, de fonction
- les statistiques relatives aux formations suivies, aux proportions de collaborateurs ayant suivi des formations durant leur période d'emploi dans l'organisation étudiée

Les questions pour le recueil de données

Questions générales :

01. En quelle année a été créée l'organisation ?
02. Combien de collaborateurs comporte-t-elle ?
03. Combien de délégués internationaux ?
04. Combien de collaborateurs « locaux », engagés dans les pays bénéficiaires ?
05. Combien de cadres délégués ?
06. Combien de personnel administratif ?

Domaine I : Contextes de l'organisation

Contexte externe à l'organisation

1. En quoi les situations que rencontrent les délégués sur le terrain diffèrent-elles de celles auxquelles les mêmes professionnels peuvent être confrontés hors du champ d'action de la coopération au développement ? (un médecin en mission en Afrique comparé à un médecin dans un hôpital en Suisse, par exemple) ?
 - 2.1. La sécurité des délégués en mission a-t-elle évolué durant les dix dernières années ?
 - 2.2. De quelle manière ?
 - 2.3. Quelles sont les conséquences de cette évolution sur l'activité des délégués en mission et sur les compétences requises ?
 - 2.4. Y a-t-il également des conséquences de cette évolution sur la formation des délégués ?
- 3.1. Qui finance les projets de l'organisation ?
- 3.2. En quoi le type de financeur influencent-ils les prestations de l'organisation ?
- 4.1. Les formations existantes prévoient-elles d'informer les délégués à propos du contexte international de la coopération au développement ?
- 4.2. Les principes de la coopération au développement sont-ils enseignés ?
- 4.3. Comment les formations préparent-elles les délégués à adapter leur pratique professionnelle au contexte de la coopération au développement et, en conséquence, à la posture spécifique de délégué international ?

Contexte interne à l'organisation

- 5.1. Quelle est la structure de l'organisation ?
(Mintzberg : Quel type d'organisation)
(Meignant : Comment est agencé le chaînage des acteurs)
- 6.1. Quels sont les finalités, les buts et les objectifs de l'organisation ?
- 6.2. Quelles sont les priorités actuelles ?
- 6.3. Y a-t-il des références explicites aux principes de la coopération au développement dans les documents généraux de l'organisation, c'est-à-dire dans les objectifs généraux, dans les règlements internes, dans les statuts et dans les bases légales de l'organisation ?

- 7.1. Quelle place occupe la fonction-formation dans l'organisation et qui en est responsable ?
- 7.2. Quels sont les objectifs de la politique de formation ? (cf. : annexe : « Tableau des finalités de la politique de formation »)¹¹⁴
- 7.3. Y a-t-il un document formel les exposant ?
- 7.4. Y a-t-il un lien entre ces objectifs de formation et :
 - les objectifs ou les priorités de l'organisation ?
 - la coopération au développement (principes de coopération, recommandation ONU)

- 8.1. Comment s'effectue l'analyse des besoins de formation ?
- 8.2. Quelle méthodologie d'analyse des besoins de formation ?
- 8.3. Quels outils d'évaluation des compétences ?
- 8.4. Quels sont les facteurs inducteurs des besoins de formation considérés par l'organisation ? (manques, attentes, dysfonctionnements, demandes)¹¹⁵

- 9.1. Les compétences requises par l'activité professionnelle des délégués sur le terrain sont-elles explicitées et décrites dans un document formel ? Lequel ? (cahier des charges, référentiels des compétences, descriptif de poste, autres)
- 9.2. Les compétences des délégués, spécifiques à l'action de coopération au développement, sont-elles requises lors de l'embauche ? Si oui, comment sont-elles explicitées ? Si non, pourquoi ?
- 9.3. De quelle manière ces compétences sont-elles identifiées ? (analyse de l'activité, méthodes d'évaluation des compétences par l'organisation, écarts entre compétences attendues et compétences réelles repérés par les délégués eux-mêmes, autres)
- 9.4. La formation est-elle une solution choisie pour le développement des compétences en matière de coopération des délégués ? Quelles sont les autres options choisies ?

10. Comment la politique de formation articule-t-elle les différents besoins de formation ? (Formations à thématiques spécifiques ou formations intégrant différentes dimensions de l'activité de délégué ?)

Domaine II : Contenus des formations

Compétences

- 11.1. Les compétences des délégués en matière de coopération au développement font-elles l'objet de formations proposées par l'organisation ? Lesquelles ? (formation d'accueil, formation continue, autres)
- 11.2. Existe-t-il des formations au sein de l'organisation qui concernent exclusivement les compétences en matière de coopération au développement ? Si oui, lesquelles ? Si non pourquoi ?

- 12.1. Les finalités, buts et objectifs des formations existantes incluent-elles la dimension de la coopération au développement ?
- 12.2. Si oui, comment ?

¹¹⁴ Meignant, A. (2003). Manager la formation. 6^{ème} édition. Paris : Editions Liaisons

¹¹⁵ Ardouin, T. (2006). Ingénierie de formation pour l'entreprise : analyser, concevoir, réaliser, évaluer. 2^{ème} édition. Paris : Dunod

- 12.3. Si non, pourquoi ?
- 12.4. Les objectifs de formation, correspondent-ils aux compétences attendues sur le terrain en matière de coopération au développement ?

Savoirs de références

- 13.1. Les contenus des formations se réfèrent-ils à des savoirs inhérents à la coopération au développement (les principes de la coopération, les habiletés de communication, les politiques internationales en la matière, la diplomatie, autres) ?
- 13.2. Quels sont les savoirs de références convoqués en matière de coopération au développement ?
- 13.3. Les savoirs enseignés sont-ils des savoirs techniques, théoriques ou des savoirs socio-comportementaux ?

Domaine III : Les clients de la formation

Professions et fonctions

- 14.1. Quels sont les collaborateurs de l'organisation qui suivent des formations ?
- 14.2. Les délégués en font-ils partie ?
- 14.3. Y a-t-il des différences de participation aux formations selon le niveau hiérarchique des délégués, ou selon la profession initiale des délégués ?

Niveaux de formation

15. Quel est le niveau de formation des délégués ?

Culture de la formation

- 16.1. Quel est le rapport au savoir et à l'apprentissage de cette population¹¹⁶?
 - 16.2. Sont-ils habitués à suivre des formations ?
 - 16.3. La culture de la formation au sein de l'organisation, et chez les délégués, est-elle de l'ordre de l'obligation, de l'apprentissage, de l'employabilité, de la promotion ?
17. Lors des formations, les groupes sont-ils homogènes ou hétérogènes ? (niveaux, types de professions) ?

¹¹⁶ Les délégués

Lexique des codes

Codes	Définitions	Commentaires
Contexte externe		
ctextsecu	Situations de sécurité nationale et internationale	Evocation de la sécurité ou du danger pour les acteurs du terrain du point de vue de la situation internationale ou spécifique au pays d'intervention
ctexthisto	Evolution du contexte international dans le champ de l'aide humanitaire et de la coopération au développement	Quels sont les changements observés depuis le début du 20 ^{ème} siècle du point de vue des conditions d'intervention? Les représentations ont-elles évolué en ce qui concerne les acteurs de l'humanitaire et le développement ?
ctextpol	La politique internationale de l'intervention internationale (aide humanitaire et coopération au développement)	Les principes d'intervention, les cadres légaux et juridiques des organisations, les préconisations d'action, les textes de référence. La politique internationale a-t-elle changé ?
ctextempl	Le marché de l'emploi dans le domaine de l'intervention internationale	Y a-t-il de la concurrence concernant le recrutement des acteurs ? quels sont les filtres pour l'embauche ?
ctextfor	Les formations existantes et identifiées dans le champ de l'intervention internationale	Existe-t-il des formations initiales de délégués internationaux, d'acteurs professionnels expatriés, lesquelles ? Quelles formations conduisent à l'action professionnelle internationale ? Comment sont proposées les formations continues dans le domaine de l'intervention internationale ?
ctextcollab	La collaboration des structures, organisations, acteurs de l'intervention internationale	Qui sont les différents acteurs de l'intervention internationale sur le terrain ? Y a-t-il des interactions entre eux ? de quel ordre ?

Contexte interne		
ctintstruct	La structure organisationnelle de l'institution	Chaînage des acteurs et des départements, organigramme, taille
ctintobj	Finalités, buts et objectifs de l'organisation	FBO généraux et objectifs spécifiques actuels de l'organisation
ctintpcp	Les principes d'action, les valeurs	L'éthique, la déontologie, les principes d'action
ctintrh	Politique de Ressources humaines	Quelle est la politique de gestion des compétences, des métiers, des salaires ?
ctinthisto	Historique de l'organisation	Age, fondements, fondateurs, évolution et changements
ctintjuri	Statut juridique	Association, fondation, autres
ctintacc	Politique institutionnelle d'accueil et d'intégration des nouveaux collaborateurs	Quelles sont les procédures prévues suite à l'embauche des collaborateurs ? (formation, coaching, tutorat,...)
ctintcap	Stratégies de capitalisation des savoirs	

La formation		
forpol	Politique de formation	Existe-t-elle ? Où en est la formalisation? Qui l'a demandée ? Qui l'a élaborée ?
forfinal	Les finalités de la politique de formation	Consolider l'existant, préparer l'avenir, accompagner les mouvements individuels
forunit	L'unité de formation, le département, les acteurs de la formation	Existe-t-il un service de formation ? Comment s'inscrit-il dans l'organisation ? Comment est-il lié ou non aux autres départements de l'organisation ? Qui sont les acteurs de la formation ? La professionnalisation des formateurs ?
forhisto	L'historique de la formation au sein de l'organisation	Depuis quand la formation existe-t-elle ? Comment s'est-elle développée ? Selon quels facteurs de besoin ? Comment les acteurs de la formation ont-ils évolué ?
forprati	Les pratiques de formation existantes	Quels sont les pratiques actuelles ? quels sont les dispositifs en vigueur ?
foranalbes	L'évaluation des besoins de formation	Quels sont les dispositifs ? Qui les a créés ? Qui évalue ces besoins ?
forevalfor	L'évaluation des formations suivies	Des évaluations sont-elles prévues ? Lesquelles ? (transfert, satisfaction, pertinence, etc)
forchain	Chaînage des acteurs de la formation	Comment se coordonnent les différents acteurs, départements autour de la formation ? Comment les dispositifs impliquent-ils le management de proximité ?
profjuri	Statut juridique, contractuel, les fonctions	Quel est le statut juridique ? quelles sont les fonctions différentes ?

Le profil des professionnels internationaux, expatriés		
profmet	Les métiers, la formation initiale des acteurs	Quels sont les métiers des internationaux de l'organisation?
profniv	Le niveau de formation des internationaux à l'embauche	Niveau de formation initiale : secondaire, tertiaire, universitaire
profcultfor	La culture de la formation des internationaux	Habitude ou non de suivre des formations ? rapport à l'apprentissage facile ou difficile ?
profcomp	Les compétences professionnelles spécifiques des intervenants internationaux de l'organisation étudiée	
profmob	Les profils/les compétences pour une mobilité interne	
profid	L'identité professionnelle des acteurs internationaux	
profjuri	Statut juridique, contractuel, les fonctions	Quel est le statut juridique ? quelles sont les fonctions différentes ?

Formation	Institution B
<p>Politique</p> <p>Existence-Genèse de la fonction formation</p>	<p>- évolution de la fonction et du statut de la formation : volonté du DRH de professionnaliser la formation : « C'est une longue histoire puisque l'organisation est ancienne et que la formation existe depuis très longtemps. C'est plutôt des phases je dirais. Très clairement, ma prise de fonction correspond à une volonté de professionnalisation de la formation. » (p. 20)</p> <p>-<u>Documents</u> : Politique de formation élaborée par le RF et validé par le comité de pilotage (voir documents en annexe : Cadre de référence de la Formation au B ; Les aspects essentiels du cadre de référence de la formation au B). Comporte Les finalités de la formation au sein de B, les principes directeurs, le dispositif de formation (acteurs et chaînage) et les annexes (le cadre-déontologie, autoformation. Evaluation ; la structure et les types de formation, l'accès à la formation et financement de la formation) ;</p> <p>→ les objectifs (p.8) : garantir l'adéquation entre les besoins tant institutionnels qu personnels en matière de développement de compétences, et le dispositif de formation de B ; assurer la cohérence du système de formation ; mettre en œuvre des évaluations de l'impact de la formation ; favoriser la transparence de l'utilisation des ressources engagées dans le domaine de la formation ; diffuser des informations complètes et accessibles concernant la formation à tout le personnel de B.</p> <p>- systématisation des systèmes d'ingénierie dans la conception des cours et formalisation des critères de qualité et de cohérence des formations : évaluation, objectifs : «« Cela est un vrai changement. Et puis la volonté d'arriver à un système cohérent plutôt qu'une multiplicité de formations qui sont plutôt les unes à côté des autres. Mais d'arriver à un système cohérent au niveau de la formation. Donc, ça ce sont des changements majeurs dans l'organisation. » (p. 16)</p> <p>- élaboration en cours d'un manuel d'évaluation selon les niveaux et outils d'évaluation</p> <p><u>formation des formateurs</u> : formation interne pour les formateurs occasionnels (grands principes FA, animation, bases ingénierie) ; formation certifiante pour les formateurs fixes</p> <p>- évolution de l'identité des formateurs: « Les carrières se construisent au fil des expériences du terrain, des affectations (...)Et donc la formation c'était pareil. Il n'y avait pas un cursus formation typique. Les gens avaient une expérience terrain, ils s'intéressaient à la formation et puis, devenaient formateurs. (p.6) (...) Là où il y a eu un changement consciemment voulu par le directeur des ressources humaines au moment où j'ai été engagé, c'est une professionnalisation de la formation, au sens de dire « on veut que le responsable de la formation soit un professionnel de la formation et non pas un délégué qui s'intéresse à la formation ». (p.7)</p> <p><u>financement</u> : pourcentage important de sa masse salariale consacré à la formation de ses collaboratrices et collaborateurs. Le financement de la formation fait l'objet d'une budgétisation annuelle et bénéficie d'outils de pilotage adaptés permettant de superviser l'ensemble des coûts : les cours institutionnels sont financés à 100% par B, pour tout le personnel, les cours de perfectionnements professionnels sont soumis à une réglementation selon le contrat avec l'employé (de 0% à 100% de financement par l'organisation), les formations de type évolution de carrière sont financés à 100% par l'employé, les consultants externes pour les formations au sein de B sont négociés par RH-FOR.</p>
<p>Acteurs-chaînage</p>	<p>« Les carrières se construisent au fil des expériences du terrain, des affectations (...) Et donc la formation,c'était pareil. Il n'y avait pas un cursus formation typique. Les gens avaient une expérience terrain, ils s'intéressaient à la formation et puis, devenaient formateurs. » (p.6)</p> <p>Une répartition des responsabilités est organisée entre les différents niveaux hiérarchiques et les différents départements de l'organisation concernés par le développement des compétences des employés : la Direction, le Département des opérations, le Département des Ressources humaines, la Hiérarchie directe, les divisions et Unités fonctionnelles, les Employés.</p> <p>Plus spécifiquement :</p> <p><u>La Direction</u> : orientation s générales et validation des priorités de la formation, fixe les compétences nécessaires à la réalisation du mandat de l'institution</p> <p><u>Le groupe de pilotage</u> : présidé par DRH adjoint+ tous les directeurs adjoints des départements+responsable RH-FOR ; définition des grandes orientations stratégiques de la formation par rapport aux priorités institutionnelles ; garant de la cohérence du système de formation ; validation des différents cursus existants, des objectifs généraux, des nouvelles formations, les modifications importantes aux formations existantes, supervisions des dispositifs d'évaluation des formations</p> <p><u>Conseil des formateurs</u> : tous les responsables de formation des départements métiers et les formateurs, présidé par le RF : négocie les politiques communes, supervision des dispositifs de formation : relais entre le pilotage et la pratique, assurer la mise en œuvre du cadre de référence de la formation dans les unités, identifier les besoins de formation, coordonner la mise en œuvre, concevoir et coordonner le dispositif d'évaluation des programmes de formation, créer une culture de la formation.</p> <p><u>RHFOR</u> : Département/Service Formation au sein des RH : responsable des compétences transversales (RF et formateurs) + coordination globale des formations (RF et conseil des formateurs) : une équipe de formateurs dont 2 personnes responsables du module de base du cycle d'intégration-siège, recours à des experts pour certaines animations</p> <p><u>Les unités de formation fonctionnelles</u>: dans la ligne hiérarchique du département métier (protection, assistance, communication, coopération, droit, finance, etc.); conception et mise en œuvre des formations liées aux activités spécifiques des départements, divisions et unités,lien avec les organes de pilotage (analyse de besoins en formation, conception et évaluation des dispositifs de formation)</p>

Formation		Institution A	
Politique	Existence, genèse de la fonction formation	<u>Politique de formation</u> en cours de formalisation	<u>Politique de formation</u> élaborée par le RF et validé par le comité de pilotage (voir documents en annexe : Cadre de référence de la Formation au B ; Les aspects essentiels de formation, l'accès à la formation et financement de la formation) ; systématisation des systèmes d'ingénierie dans la conception des cours et formalisation des critères de qualité et de cohérence des formations : évaluation, objectifs , élaboration en cours d'un manuel d'évaluation selon les niveaux et outils d'évaluation
		<u>Documents</u> : en cours de réflexion et d'élaboration, les informations sont accessibles dans un document web	<u>Documents</u> : existence d'un documents formalisé de la politique de formation

Tableau inter-site : exemple

référence de la

<p><u>Finalités :</u> 1. définition d'axes stratégiques pluriannuels définis par la direction 2. élaboration de modules de formations internes 3. ssure l'un accord d'entreprise sur le Droit Individuel à la Formation 4. assurer un accès aux bilans de compétences et au Congé Individuel de Formation pour les salariés siège et expatriés 4. accompagner les mouvements individuels : fidéliser les expatriés par l'intégration précoce, la promotion ou la mobilité interne. Eviter la mobilité externe car marché de l'emploi très compétitif 5. assurer la pérennité des programmes, retraits des internationaux et empowerment des nationaux.</p>	<p><u>Finalités:</u> 1.garantir l'adéquation entre les besoins tant institutionnels qu personnels en matière de développement de compétences, et le dispositif de formation de B ; 2. assurer la cohérence du système de formation ; 3. mettre en œuvre des évaluations de l'impact de la formation ; 4. favoriser la transparence de l'utilisation des ressources engagées dans le domaine de la formation ; 5. diffuser des informations complètes et accessibles concernant la formation à tout le personnel de B.</p>
<p><u>financement :</u> pas d'informations</p>	<p><u>financement :</u> pourcentage important de sa masse salariale consacré à la formation de ses collaboratrices et collaborateurs. Le financement de la formation fait l'objet d'une budgétisation annuelle et est régi par la réglementation selon le contrat avec l'employé (de 0% à 100% de financement par l'organisation) ; les formations de type évolution de carrière sont financés à 100% par l'employé ; les consultants</p>
<p><u>formation des formateurs:</u></p>	<p><u>formation des formateurs</u> (internes ou certifiante), évolution de l'identité des formateurs</p>

Extrait d'un entretien codé et trié par ordre alphabétique

Entretien codé-trié Organisation B (12/2007)

I : Interviewer

RH : Responsable du secteur des Ressources humaines et responsable de la formation

Italique : passage ou note de l'auteur nécessaire pour contextualiser le segment identifié et lié au code choisi.

ctexthisto.o2 Oui. Alors, bien entendu, il y a eu un contexte majeur dans le contexte international, c'est le post 11 septembre 2001. Avec le début de tout ce qu'il est convenu d'appeler la guerre contre le terrorisme, donc un déplacement des problématiques humanitaires, déplacement partiel, parce qu'évidemment, le contexte africain existait bien avant et continue et reste un contexte majeur. Mais en termes de visibilité des conflits, il y a là un champ qui a pris une ampleur énorme. Plus sur le plan médiatique et symbolique, je dirais presque, que sur le plan quantitatif ou objectif, à l'exception évidemment de l'Irak qui là est vraiment un très, très gros contexte objectif. Donc là, il y a une influence grande, une grande influence du contexte international avec des problématiques nouvelles, avec un contexte qui pourrait être caractérisé plus imprévisible, plus volatile, plus dangereux, avec une multitude d'acteurs étatiques, non étatiques, difficiles à cerner, si l'on compare à l'époque de la Guerre froide, où l'on avait des blocs clairs, etc. Donc, ça, c'est une caractéristique qui rend le travail humanitaire plus complexe, avec aussi une multitude d'acteurs dans le domaine humanitaire, une utilisation de l'humanitaire à des fins politiques, voire militaires. Donc, les frontières entre l'humanitaire, le politique et le militaire sont plus floues, d'où une plus grande difficulté à faire respecter les acteurs humanitaires et donc un plus grand danger lié à ça aussi ; les acteurs humanitaires étant partiellement des cibles directes, pour certains acteurs. Ce sont, dans les grandes lignes, les points essentiels.

ctintacc.o2 I : Et qui évalue cet écart ? (*écart entre compétences attendues et compétences actuelles*) RF : Cela dépend pourquoi il est engagé. Parce que c'est justement ça. Il y a tous les cas de figure. On ne peut pas généraliser parce que, il va être engagé où ? Pour quelle fonction ? et cela va varier d'une fonction à l'autre, d'un département à l'autre... I : Selon la fonction pour laquelle il est engagé, celui qui le recrute ou qui l'engage, fera cette évaluation de l'écart entre ce qu'il a déjà en termes de compétences et ce qui est attendu et qui proposera... RF : S'il est engagé avec une fonction métier, c'est ça, C'est le département. S'il est engagé avec une fonction généraliste, ça c'est ce qui se fait dans le cycle d'intégration. C'est la fonction du cycle d'intégration. I : D'évaluer cet écart ? RF : D'évaluer et de le combler ! I : Mais en même temps, vous dites que pour chaque embauché, pour chaque engagé, l'écart peut être différent. RF : Oui, l'écart peut être différent.

ctintacc.o2 Alors, on a deux cours, deux types de cours distincts. On a le cours qu'on appelle « Bienvenu dans notre organisation » qui est un cours qui est seulement de quelques jours et qui concerne les personnes ... celui-là est le cours minimum que tout le monde doit avoir suivi. Par exemple ici au siège, les gens qui sont engagés dans des fonctions de secrétariat ou de service, comme ça, ils ne sont pas directement reliés à des opérations, ils vont suivre un cours comme ça. Même les stagiaires qui passent chez nous vont suivre ce cours. Sur le terrain, tous ceux qui

sont recrutés par notre organisation, systématiquement, suivent ce cours-là. Il y a une variation un peu entre le terrain et le siège, mais en gros, c'est la même ... c'est la présentation des principes de base, le mandat de l'organisation, qui nous sommes ce que nous faisons, etc. [...] C'est un cours complètement hétérogène en termes de profils. Là, on est en train de travailler, éventuellement de différencier un peu sur le terrain pour les différents types de publiques, mais pour l'instant, en principe c'est un cours tout public confondu qui s'adresse à n'importe quel collaborateur de l'organisation.

ctintjuri.o2 le droit international humanitaire, c'est le mandat de l'organisation. C'est-à-dire que l'organisation a été...s'est vue confier par la communauté internationale le mandat d'être le garant du droit international humanitaire. C'est la raison pour laquelle c'est notre cadre de référence en terme légal. C'est-à-dire c'est ce qui donne le cadre d'action de l'organisation et ce qui fonde la légitimité de l'organisation. Pour quelle raison, nous entrons dans les prisons pour visiter les prisonniers, c'est parce que dans le cadre du droit international humanitaire, il y a...fait référence à la manière dont les prisonniers de guerre doivent être traités et il est dit qu'une organisation comme la nôtre doit pouvoir s'assurer que les pays qui ont signé les conventions du droit international humanitaire, applique vraiment les conventions qui sont signées.

ctintobj.o2 [...] le mandat spécifique de l'organisation est le droit international humanitaire, donc la situation de conflit. [...] c'est vrai que la notion de développement n'est pas incluse dans le mandat de l'organisation. On se trouve amené à en faire, mais l'idée serait ensuite qu'on transfère à d'autres organisations dont c'est le mandat. Par exemple Programme Nations Unis pour le développement ou des choses comme ça. À partir du moment où l'on est plus dans une situation où le DIH s'applique, donc où il n'y a plus de conflit, normalement le mandat de notre organisation en réalité s'arrête. Mais, c'est clair que les frontières ne sont pas très nettes.

Présentation de l'institution A :

Présentation générale :

- Association de la solidarité internationale spécialisée dans le domaine du handicap. Elle est non-gouvernementale, non-confessionnelle, sans affiliation politique et à but non lucratif.
- Elle intervient dans près de 60 pays et dans tous les contextes aux côtés des personnes en situation de handicap. Elle compte 240 projets.
- Elle est constituée d'un réseau de huit associations nationales (Allemagne, Belgique, Canada, France, Luxembourg, Suisse, Royaume-Uni, USA) qui travaille pour la mobilisation des ressources, pour la co-gestion de projets et pour le rayonnement des principes d'action de l'organisation.
- Des antennes régionales complètent la structure des sections nationales. Elles comptent des centaines de bénévoles. Leurs actions consistent en la médiatisation de l'institution et elles récoltent des fonds pour les projets.

Buts généraux et spécifiques :

- La mission est d'intervenir dans tous les contextes aux côtés des personnes en situation de handicap, pour leur prêter assistance et les accompagner dans leur prise d'autonomie. Trois grands axes orientent les objectifs et les actions de l'association : l'intervention d'urgence, le développement et la militance sur la scène internationale.
- Les objectifs spécifiques sont :
 - o Intervenir dans les situations d'urgence en cas de conflit ou de catastrophe naturelle et porter secours aux populations vulnérables, handicapées, déplacées ou réfugiées.
 - o Mener des missions de développement dans les domaines de la santé, de la prévention, de l'insertion sociale et économique (accès à l'éducation, à la formation professionnelle, à l'emploi, au sport, à la culture et aux loisirs).
L'institution soutient également les associations locales de personnes handicapées.
 - o Militer sur la scène politique internationale au niveau national et international, pour une meilleure prise en compte des personnes handicapées dans les projets et les politiques de développement. Son objectif : défendre et promouvoir l'accès aux droits fondamentaux pour les personnes handicapées.
 - o S'engager dans le combat contre les mines antipersonnelles et les bombes à sous-munitions.

Activités :

- L'action d'urgence : gestion et distribution de l'aide humanitaire, assistance aux réfugiés et aux déplacés, accessibilité à l'eau et assainissement, assistance aux victimes (réadaptation physique, appareillage orthopédique, soutien psychosocial), santé préventive, soins et réadaptation dans les camps, réhabilitation et reconstruction d'habitats, prévention des accidents par mines et déminage.
- La réadaptation : l'appareillage (prothèses, orthèses, etc.) et la rééducation (marche, parole, mobilité des membres, etc.) ainsi que la mise en place de formation de techniciens orthoprothésistes.
- Les actions contre les mines : actions politiques, soins, appareillages, assistance, sensibilisation et déminage.
- La santé physique et mentale : prévention des maladies invalidantes, création de services de santé de proximité, soutien psychologique auprès des victimes, campagnes de vaccination, informations et dépistages, formation de formateurs concernant les maladies répandues dans les différentes régions, le renforcement de l'accès aux soins de qualité, mise en place de réseaux de professionnels locaux.
- L'insertion professionnelle, scolaire, civique, sportive, culturelle par le soutien individuel ou collectif de projets professionnels dans le milieu local, par la création d'établissements scolaires spécialisés ou par des classes spécialisées au sein des écoles normales.
- Militance par le soutien à l'élaboration des lois nationales en faveur des personnes handicapées et par le soutien des associations de personnes handicapées dans les pays d'intervention.

Contextes d'intervention :

- Interventions dans les pays où les personnes handicapées se trouvent en situation de grande vulnérabilité (contexte d'urgence ou de projets de développement). L'institution développe des partenariats avec les associations, les professionnels et les autorités locales/nationales, afin d'assurer la pérennité de ses actions. Le personnel expatrié apporte la formation, l'expertise et le soutien technique aux acteurs locaux avec pour objectif le partage et le transfert des acquis.
- Dans les domaines du droit et de la politique du handicap : participation et aide au développement des lois nationales et de conventions internationales qui concernent les droits des personnes handicapées.

Historique – genèse :

- 1982 : fondation de l'association en Thaïlande dans un camp de réfugiés cambodgiens
- 1984 : premier mandat des Nations unies pour créer un atelier d'appareillage
- 2003 : création d'une fédération internationale regroupant les huit sections

Profils des acteurs internationaux expatriés :

Dès sa fondation, l'institution a engagé des professionnels pour les expatrier dans les pays bénéficiaires de programmes humanitaires et de coopération au développement.

Le type de professionnels concernés a évolué en fonction des missions définies et de son champ d'action, diversifiant par la même occasion les profils des professionnels engagés :

- 1°. Les professions du médical et de la réhabilitation
- 2°. Les professions du développement par l'insertion économique et sociale (dont les professionnels de l'éducation)
- 3°. Les professionnels spécialisés dans les actions d'urgence (médicaux et paramédicaux)
- 4°. Les démineurs

Les professionnels expatriés peuvent être regroupés selon le type de fonction :

- les fonctions liées aux problématiques du handicap (professionnels médicaux, paramédicaux, sociaux, éducatifs)
- les fonctions liées au management : directeurs de programmes, administrateurs, financiers

Parmi les expatriés, il existe des statuts différents liés au contrat d'engagement :

- Le volontariat : entre le bénévolat et le salariat, les collaborateurs sont constitués de professionnels (novices ou confirmés) qui souhaitent s'engager dans une mission humanitaire et qui n'ont généralement pas ou peu d'expérience dans le champ de l'intervention internationale. Les conditions salariales et de travail sont définies par le Droit français (ils perçoivent une indemnité).
- Le salariat : les professionnels engagés comme salariés représentent les collaborateurs expérimentés en matière d'intervention internationale et de gestion managériale. L'expérience a été acquise soit au sein de l'institution soit dans une autre ONG.

Les acteurs de la formation et leur fonction

Les acteurs de la formation sont internes et externes au service de formation :

Le service de formation existe depuis 2007. Il est composé d'une responsable, d'un chargé de formation et de deux assistantes (secrétaires et responsables du volet administratif des formations).

La responsable de formation bénéficie d'un *Master* de Ressources humaines et d'un diplôme d'école de commerce international, le chargé de formation détient un diplôme *Master 2* de l'Institut du soin social. Ils constituent les personnes responsables des pratiques de formation au sein de l'institution.

- La responsable de formation est garante non seulement des formations « Programme », c'est-à-dire toutes les formations qui concernent les collaborateurs expatriés, mais également des formations des salariés au siège de l'institution.
- Le chargé de formation est responsable des formations « Tronc commun » et « Modules » ; il supervise et accompagne les animateurs dans la conception des séquences pédagogiques.

Les autres acteurs intervenant pour la formation :

- La direction générale et la direction des ressources techniques¹¹⁷ élaborent le « positionnement » éthique et philosophique des actions au sein de l'institution selon les différents ancrages disciplinaires et conceptuels. A l'issue de ce « positionnement », le service de formation et le coordinateur technique définissent les contenus de formation.
- Les directeurs de programmes, les référents techniques de chaque programme et le service gestion des emplois et des compétences-programmes mènent l'évaluation des besoins de compétences et de formations dans tous les programmes de l'institution. Cette démarche est appelée « Revue RH » et elle a lieu une fois par an.
- Les animateurs de formation sont des experts dans un domaine d'action spécifique, actifs dans l'institution, et ils interviennent dans les modules liés à leur expertise. Ils conçoivent entièrement ou partiellement les séquences pédagogiques ; cela dépend de leurs connaissances en matière de conception pédagogique. Ils sont aidés par le chargé de formation s'ils n'ont pas bénéficié d'une formation pédagogique.

Les dispositifs de formation pour les collaborateurs expatriés/internationaux

Il existe deux catégories de formations internes¹¹⁸ pour les professionnels expatriés:

- a. *Les formations « intégration »* : élaborées en trois temps
 - *Le cours « Tronc commun »* : obligatoire pour tous les nouveaux collaborateurs (volontaires ou expatriés), il ne l'est cependant pas pour le personnel national. Il représente la porte d'entrée pour l'intégration des personnes engagées. Il a lieu quatre à cinq fois par an. Pour des raisons organisationnelles, toutes les personnes concernées ne bénéficient pas de cette formation.

¹¹⁷ En général, un coordinateur technique participe à ce processus

¹¹⁸ Se référer à la page 6 : présentation graphique et détaillée

- *Les cours « modules »* : ils concernent les fonctions de chef de projets, d'administrateur et de directeur de programme. Ils consistent à transmettre les connaissances et les outils nécessaires à la prise de fonction et à la réalisation de l'activité spécifique sur le terrain.
- *Les « stages-terrain »* : les professionnels travaillent durant une période de trois à neuf mois dans un autre programme que celui pour lequel ils ont été engagés. Il s'agit d'une « formation pratique » avant l'entrée en fonction, afin de compléter l'expérience pour une fonction spécifique. Cette immersion dans la pratique réelle se fait en doublon, c'est-à-dire que le professionnel exerce l'activité liée à sa fonction avec un autre collègue pour un même poste.

b. *Les autres formations* :

- *Le séminaire annuel pour les directeurs de programme* : conçu en deux temps, le premier temps consiste en deux jours de formation selon une thématique définie avec les directeurs de programme. Le deuxième temps est consacré à un atelier, un échange de pratiques. La durée du séminaire est d'une semaine.
- *La formation « PEPAM »* : « [...] éducation, prévention à l'action contre les mines, qui est un module métier spécifique aux démineurs et aux chefs de projet « mines ». Il est tellement spécifique, qu'il est porté par la direction qui travaille sur les mines. » (Entretien avec l'institution A, p. 21)

Les professionnels bénéficient également de *formations externes* :

- *Les formations linguistiques* :
 - A distance : organisées et conduites par un organisme de formation externe à l'institution : exercices sur le web, corrections par des tuteurs, entretiens téléphoniques.
 - Par des stages d'immersion dans un pays dont la langue fait l'objet de l'apprentissage visé.
- *Les formations spécifiques* : les spécialisations, les perfectionnements dans un domaine circonscrit ou dans une pratique professionnelle.

Schéma des formations existantes- Organisation A

« Formation au départ » / « Formation Intégration »

« Tronc commun » (1 semaine)

destiné à tous les nouveaux collaborateurs :

- expatriés salariés ou volontaires : obligatoire
- nationaux : non obligatoire

1ère partie

- la connaissance de l'association, son histoire, son mandat, ses champs d'intervention, ses principes d'action, son éthique,
- des éléments chiffrés : le nombre de collaborateurs, les budgets
- la politique des ressources humaines : quelques éléments sur les différents statuts avec lesquels les personnes sont envoyées sur le terrain : les salariés, les volontaires.
- la politique statutaire de l'association : des éléments sur la sécurité et la santé ; une journée sur l'interculturalité

2^{ème} partie

Les outils à utiliser sur le terrain :

- gestion de projet,
- gestion de budget,
- du management d'équipe
- des éléments sur l'information professionnelle (« Où trouver de l'information quand on travaille dans un projet, où trouver cette information, comment l'utiliser, comment la capitaliser [...] » (p.25)

« Stage terrain »

3 à 9 mois de travail dans un autre programme que celui pour lequel le professionnel est engagé

« Modules »

destinés aux expatriés salariés selon leur fonction sur le terrain

« Chef de projet » (7 jours)

→ outils de la gestion de projet :

- cycle de projet,
- le cadre logique,
- des éléments de gestion budgétaire

→ Cas pratiques, mises en situations, opérationnalisation de certains concepts abordés théoriquement au « tronc commun »

« Administrateur » (12 jours)

- la gestion du budget
- la comptabilité
- l'administration des ressources humaines
- gestion des contrats

« Directeur de programme » (7 jours)

Les outils de mise en place de stratégies programmes ou gestion au niveau d'un programme ou d'une structure.

Autres dispositifs de formation internes à l'organisation

« PEPAM »

« (...) éducation, prévention à l'action contre les mines, qui est un module métier spécifique aux démineurs et aux chefs de projet mines. » (p.26) La responsabilité de la formation incombe à la direction technique liée aux actions contre les mines.

Séminaire annuel « Directeurs de programme » (1 semaine)

Articulé en deux temps :

- deux jours de formation préalables au séminaire
- des ateliers de réflexion, d'échange de pratique

Formations externes

Formations linguistiques

- formations à distance conçue et menée par un organisme externe : exercice sur web, corrections personnalisée sur site, suivi et coaching par entretiens téléphoniques
- stages d'immersion au sein d'un organisme, dans un pays dont la langue fait l'objet de l'apprentissage

Formations et spécialisations métiers

Par les organismes et les institutions de formation liées à différents métiers, hors du contexte de l'institution.

Présentation de l'institution B :

Présentation générale :

- Organisation humanitaire neutre, impartiale et indépendante (organisme privé à caractère non gouvernemental). Son mandat lui est conféré par les Etats au travers des conventions de Genève et son rôle est spécifié par le Droit international humanitaire (DIH).
- Développe ses interventions dans environ 80 pays du monde. Les délégations sur le terrain s'organisent, selon les besoins, en couvrant des territoires nationaux ou régionaux concernant parfois plusieurs pays.
- Du point de vue organisationnel, B est une institution qui compose, avec trois autres instances, un mouvement international plus large. Néanmoins indépendante, elle dispose de ses propres statuts et objectifs spécifiques.
- Les collaborateurs sont engagés pour travailler au siège de l'institution (pays européen) ou dans les délégations à l'étranger. Dans le premier cas, environ 800 personnes, et dans le deuxième cas, environ 11 000 personnes dont une partie sont ressortissants du pays bénéficiaire et une autre partie constituée de collaborateurs internationaux (expatriés de leur pays d'engagement).

Buts généraux et spécifiques :

- La mission est de fournir assistance et protection aux victimes civiles et militaires des conflits armés et de la violence interne d'un pays ; ceci dans le but plus général de prévenir et d'alléger les souffrances humaines et de protéger la dignité de la personne sans discrimination.
- Les objectifs spécifiques sont :
 - o En temps de guerre, de protéger les populations civiles et les personnes privées de liberté, ainsi que de rétablir les liens familiaux.
 - Porter assistance aux victimes de conflit et diminuer les conséquences d'un conflit sur leur avenir (maladies, blessures, pénuries alimentaires ou expositions à des éléments naturels)
 - Assister les ménages en vue d'une autosuffisance économique (moyens de production nécessaires pour couvrir l'ensemble des besoins économiques essentiels d'un ménage et fourniture des ressources nécessaires à la satisfaction de ces besoins).

- Garantir aux victimes des conflits l'accès à des prestations de santé préventives et curatives essentielles (selon les normes universellement admises).
- Faire connaître les règles du Droit international humanitaire comme action préventive visant à réduire et limiter les effets néfastes des conflits.

Activités :

- Visiter les prisonniers de guerre et les détenus civils
- Rechercher les personnes dont les proches sont sans nouvelles ou portées disparues
- Organiser l'échange de messages entre les membres des familles séparés par un conflit
- Faciliter le regroupement des familles dispersées
- Fournir la nourriture, l'eau et les soins de santé aux civils privés d'accès à ces biens et services essentiels
- Faire mieux connaître le droit humanitaire et en contrôler le respect
- Attirer l'attention sur les violations du droit humanitaire et contribuer à son développement

Contextes d'intervention :

- Sur les territoires confrontés à des conflits armés : activités opérationnelles selon ses objectifs spécifiques.
- Dans le domaine du droit : développement de nouvelles normes juridiques.

Historique – genèse :

1863 : Fondation d'un comité de secours aux blessés de guerre

1949 : Adoption des quatre Conventions de Genève pour le renforcement de la protection des populations civiles en temps de guerre et détermination du mandat de l'institution B.

1977 : Protocoles additionnels aux conventions de Genève.

Profils des acteurs internationaux expatriés : *Les professions et les fonctions*

Le personnel expatrié est constitué de deux types de fonctions : les spécialistes (50%) et les délégués (50%) :

Les spécialistes sont par définition spécialisés dans un domaine technique ou professionnel. Ils sont médecins, juristes, secrétaires, ingénieurs, informaticiens, interprètes, administrateurs, agronomes, etc. Leurs missions durent généralement entre six mois et une année et ils doivent

déjà avoir une expérience professionnelle de trois ans à l'engagement. Les critères de recrutement sont souples quant à l'âge, l'état civil et le plurilinguisme.

Les délégués sont polyvalents et généralistes. Ils visitent les personnes privées de liberté, organisent et exécutent des programmes d'assistance et sont chargés de la diffusion du DIH¹¹⁹. Ils ont entre 25 et 35 ans et présentent une formation universitaire au minimum (Droit, Médecine, HEI, autres).

Les acteurs de la formation et leur fonction

Une répartition des responsabilités est définie entre les différents départements de l'institution et les différents niveaux hiérarchiques, concernés par le développement des compétences des employés :

- La direction : elle définit les orientations générales et elle valide les priorités de la politique de formation. Elle détermine les compétences nécessaires à la réalisation du mandat de l'institution.
- Le groupe de pilotage (le niveau stratégique de la formation): présidé par le directeur des ressources humaines, il est constitué des directeurs adjoints de tous les départements de l'institution ainsi que du directeur du service de formation. Il veille à ce que les grandes orientations de la formation soient alignées sur les grandes orientations institutionnelles. Il est responsable de la validation des différents cursus de formation existants, des objectifs généraux de la formation, des nouvelles formations, des modifications importantes dans les programmes de formation, de la supervision des dispositifs d'évaluation de toutes les formations. Il se réunit trois fois par an.
- Le conseil des formateurs (le niveau opérationnel de la formation) : présidé par le responsable du service de formation, il est constitué de tous les responsables de formation provenant des départements métiers. La fonction est ici de coordonner les grands dispositifs en négociant les politiques communes, d'assurer la mise en œuvre du cadre de référence de la formation, d'identifier les besoins de formation et de concevoir et coordonner les dispositifs d'évaluation des programmes de formation. Ce conseil des formateurs participe à la création d'une culture de la formation au sein de l'institution.

¹¹⁹ Droit International Humanitaire

- Le service de formation : il fait partie du département des ressources humaines et il est responsable des compétences transversales et de la coordination globale de toutes les formations existantes. Il est constitué du responsable de la formation et de formateurs.
- Les unités de formation fonctionnelles : elles se situent dans les lignes hiérarchiques des départements-métiers (par exemple : la communication, le droit, la finance, etc.). Elles conçoivent et mettent en œuvre les formations liées aux activités spécifiques des départements, des divisions, des unités. Elles sont en lien avec le conseil des formateurs et conduisent l'analyse des besoins de formation, la conception et l'évaluation des dispositifs de formation.
- Les unités de formation régionales : elles sont constituées par des réseaux de « délégués-formation »¹²⁰. Ces derniers sont des délégués de la communication ou des délégués de coopération, et ils font « remonter » du terrain les informations relatives aux besoins de formation pour toutes les catégories de personnel. Ils créent des dispositifs de formation, les soumettent au service de formation pour validation et déploient ces formations sur le terrain.
- L'unité RH/SAR : « Informe et conseille sur les questions relatives à la transition de carrière et la mobilité professionnelle lorsque les personnes quittent l'institution. Elle les soutient dans l'élaboration de leurs projets personnels de développement en vue de maintenir et de développer leur employabilité. » (Cadre de référence de la Formation au B, p. 8)

Les dispositifs de formation pour les collaborateurs expatriés/internationaux¹²¹

L'institution B présente une catégorisation de la formation des professionnels expatriés clairement définie dans son « Cadre de référence de la formation ». Il existe trois types de formation correspondant à des finalités différentes :

a. Les formations institutionnelles :

Elles permettent à l'institution de « transmettre l'essentiel des valeurs, de ses modes d'action et des compétences nécessaires à la mise en œuvre de sa mission ». (p.12) elles sont généralement obligatoires, collectives et non-certifiantes. Elles sont nécessaires pour accomplir les tâches liées à chaque fonction. Elles sont en principe effectuées lors de la première année d'exercice dans l'institution. Elles se présentent sous trois formes :

- *Les formations transversales* : « elles sont destinées à renforcer l'apprentissage des compétences communes à l'exercice des différentes fonctions et des différents

¹²⁰ l'appellation d'origine est « training release »

¹²¹ une figure des offres de formation de l'institution est présentée à la page 5 (issue du « Cadre de référence de la formation », p.12)

métiers dans l'institution. » (ibidem, p.13) Elles sont organisées par le service de formation RH.

Elles sont organisées selon trois cycles : le cycle d'intégration, le cycle de consolidation et le cycle de direction. Chacune correspond à une phase du cursus expérientiel au sein B : l'intégration accompagne les nouveaux collaborateurs dans la phase initiale qui suit l'embauche ; la consolidation bénéficie aux collaborateurs expérimentés qui souhaitent approfondir certains aspects de leur activité ; le cycle de direction concerne le personnel orienté vers les fonctions stratégiques ou managériales supérieures.

Lors de l'entretien avec le responsable de la formation, c'est le cycle d'intégration qui a été le plus explicité : ce dernier est lui-même décomposé en trois phases :

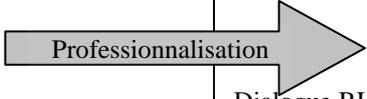
- une première partie à distance
 - une deuxième partie comprenant un tronc commun (8 jours) et une formation-métiers pris en charge par les différents départements spécialisés (durée en fonction des métiers)
 - prise de fonction sur le terrain
 - un module d'approfondissement dans les centres régionaux sur la base de leurs expériences sur le terrain.
- *Les formations fonctionnelles* : « elles sont destinées à renforcer les compétences dans les domaines d'activité à caractère technique » (p.13) et sont organisées par les divisions et les unités fonctionnelles.
- *Les formations ponctuelles* : sont organisées selon les besoins du terrain et « sur mesure » des besoins des équipes.

b. *Les formations dédiées au perfectionnement professionnel* :

elles visent à « approfondir la maîtrise d'une activité » ou à « acquérir de nouvelles compétences » (p.14). Elles concernent généralement les formations linguistiques, les formations non certifiantes dans des domaines variés et circonscrits ainsi que les formations certifiantes dans un large domaine de compétences.

c. *La formation liée à l'évolution des carrières* :

Elle vise à renforcer l'employabilité des professionnels. Elle émerge des besoins individuels des collaborateurs. Elles sont externes. Le service RH/SAR conseille et oriente les collaborateurs.

Offre de formation de l'institution B			
	Formation institutionnelle	Perfectionnement professionnel	Evolution de carrière
Initiative	Institution	Responsabilité partagée institution-collaborateur/trice	Collaborateur/trice
Objectifs	Transmission des valeurs Adhésion aux orientations institutionnelles. Compétences génériques, institutionnelles et techniques	Approfondissement des compétences professionnelles compétences techniques	Employabilité interne ou externe projet professionnel
Type	Formations régulières internes et externes	Formations externes certifiantes ou non	Formations externes certifiantes ou non
Besoins	Collectifs	(+) Individuels (-) Collectifs	Individuels
Critères	Cursus de formation lié à la fonction: formation requise	Cursus de formation lié à la fonction: formation individualisée	
			
Accès	Décision RH en consultation avec la hiérarchie	Dialogue RH - collaborateur (sur la base d'un plan de parcours professionnel)	Dialogue RH - collaborateur - RH/SAR
Organisation	RH/FOR = cycles Divisions = cours fonctionnels +	RH/FOR	RH/SAR
	Formations ponctuelles		

Document interne : « Cadre de référence de la formation », p. 12

Présentation de l'institution C :

Présentation générale :

- Organisation humanitaire internationale privée (Fondation de droit privé), indépendante et à but non-lucratif. Créée en 1997, elle est basée dans un pays européen et elle intervient dans plus de 20 pays concernés par la problématique des mines antipersonnelles.
- La structure de C est constituée d'un comité, d'un quartier général (Headquarter) et d'unités de support administratif et comptable.
 - Le conseil de fondation : 5 personnes
 - Le quartier général comprend 4 départements : la communication, les opérations et le développement des programmes, le contrôle financier et les ressources humaines (environ 15 personnes en tout)
 - Les unités de support administratif et comptable : 7 unités dans les pays bénéficiaires et chapeautées par le personnel de la direction des opérations.
- Nombre de collaborateurs : forte variabilité en cours d'année, en fonction de l'ouverture/fermeture de projets-terrain. Lors de la récolte de données, 60 consultants internationaux, 600 personnels nationaux, une quinzaine de personnes dans les fonctions de direction et services de support reliés au siège.

Buts généraux et spécifiques :

- La finalité concerne la lutte contre les mines antipersonnelles. Elle vise à réduire l'impact économique, social et environnemental des mines non explosées, en vue de créer des conditions favorables à la reconstruction et au développement des pays concernés.
- Les objectifs spécifiques sont :
 - Déminage : évaluation et étude générale de l'impact des mines, liaison avec les communautés désaffectées, signalisation des zones présumées dangereuses, repérage et délimitation des champs de mines, nettoyage et neutralisation des mines et autres engins non explosés (UXO).
 - Transfert des compétences : création des capacités nationales de déminage dans les pays d'intervention
 - Prévention des risques liés aux mines et autres engins non explosés par des actions de sensibilisation et de formation des populations affectées et du personnel humanitaire dans les zones dangereuses.
 - Destruction de stocks de mines, d'armes et de munitions.

- Promotion de meilleures pratiques dans le domaine du déminage manuel et mécanique.

Activités :

Les activités se subdivisent en trois axes :

- les opérations de déminage humanitaires
- la formation des démineurs nationaux
- la prévention et la sensibilisation à la problématique de mines antipersonnelles

Contextes d'intervention :

- Pendant les conflits armés : aide et assistance aux organisations partenaires ou autres acteurs humanitaires (expertise en déminage, planification et réalisation d'opérations d'urgences humanitaires)
- Pendant la phase transitionnelle après le conflit armé : assistance aux gouvernements et aux agences d'aides dans le rapatriement des réfugiés et dans l'assistance humanitaire ; participation, par les opérations de déminage, à la reconstruction d'une société de paix (accès sécurisé pour la population aux centres de vote, etc.)
- Pendant les phases de développement : les terrains sécurisés et nettoyés de mines antipersonnelles permettent la reconstruction des pays (plantations agricoles, construction de logements et d'écoles, acheminement d'eau potable, etc.)

Historique – genèse :

- 1997 : Création de l'association
- 2003 : Changement de statut juridique, l'association se transforme en « Fondation ».

Profils des acteurs internationaux expatriés : *Les professions et les fonctions*

Les professions que l'institution C recrute en vue des fonctions expatriées sont constituées de militaires experts en déminage, de médecins, d'administrateurs, de logisticiens, de mécaniciens, d'ambulanciers, d'infirmiers.

Les fonctions sont réparties selon une hiérarchie pyramidale :

Le chef de projet/programme : responsable financier, contractuel avec le donateur, représentant vis-à-vis des autorités nationales, garant des standards internationaux dans le domaine du déminage ; rend compte au siège

Le chef des opérations/le coordinateur des opérations techniques: issu des métiers du déminage

Le comptable/l'officier financier: responsable de la gestion financière des programmes

Les superviseurs/les conseillers techniques/experts en déminage: formation du personnel national aux techniques physiques de déminage ; constituer des équipes de professionnels

L'officier logistique: responsable de tout ce qui concerne le matériel (état, acheminement, entretien, etc.)

Ingénieur mécanicien, mécaniciens et opérateur de machines

Le médecin superviseur et les équipes médicales

Les acteurs de la formation et leur fonction

L'institution ne possède pas encore de service dont le rôle spécifique est de gérer les processus de formations internes.

Les acteurs de la formation au sein de l'institution sont les formateurs des démineurs nationaux, engagés dans les pays bénéficiaires des différents programmes. Plus précisément, il s'agit des superviseurs et des chefs des opérations. Les chefs de projets ajustent les dispositifs de formation au contexte local et les directeurs des opérations sont garants des dispositifs de formation génériques.

En ce qui concerne la formation continue des internationaux, la personne responsable des ressources humaines est actuellement mandatée pour évaluer le besoin de développer ce volet. L'intégration des nouveaux collaborateurs constitue également un sujet de réflexion attendant au développement de la fonction-formation au sein de l'institution.

Les dispositifs de formation pour les collaborateurs expatriés/internationaux

La formation des nationaux est fortement développée et formalisée¹²².

La formation continue des expatriés constitue un projet d'évolution organisationnelle au sein de l'institution. Au moment de la récolte des données, la direction générale a souligné la volonté de développer la formation continue des expatriés et l'accompagnement des carrières des collaborateurs. La responsable des ressources humaines mène une évaluation des besoins de formation continue des expatriés. Elle prévoit également de développer un dispositif d'accueil et d'intégration des nouveaux collaborateurs.

La formation continue est existante pour le domaine technique lié aux évolutions technologiques de déminage. Elles sont fréquentes et données par des organismes externes.

¹²² Elle ne constitue pas cependant le sujet de la recherche que nous menons.

Entretien avec l'institution A (10/2007)

Interviewer (I) : Comme je disais à madame, la confidentialité est tout à fait un engagement de ma part, avec différents degrés de confidentialité et d'anonymisation des données.

Chargé de formation (CF) : Bien, d'accord

I : A posteriori, une fois que mon mémoire sera soutenu et, je l'espère reçu, je vous enverrai le document.

CF : Volontiers

Responsable de formation (RF) : Oui, volontiers

I : J'ai déjà été sur votre site afin de prendre un maximum d'informations qui nous évitent les redites. Celles qui me restent sont en partie liées au contexte, mais de manière plus approfondie, ce sont celles liées aux compétences et à la formation.

RF : Oui

I : Alors pour me dé-stresser et être plus à l'aise, je vais commencer par ...

RF : Soyez à l'aise, il n'y a pas de quoi, vous n'êtes pas en soutenance donc il n'y a pas de problème. Allez-y. (rires)

I : Alors, j'ai donc vu un peu l'historique de votre organisation et puis l'ampleur de votre organisation, mais la manière dont vous répartissez les différents professionnels, pour ce n'était pas clair le nombre de délégués internationaux.

RF : Alors ce que vous appelez les délégués internationaux sont les expatriés ?

I : Oui.

RF : C'est les gens qui partent pour nous en expatriation.

I : Oui.

RF : On était parti de ce principe avec ce que l'on a fait (elle regarde le **CF** et les prises de notes manuscrites devant eux).

CF : Oui. Comment les nommez-vous ?

RF : Chez nous ce sont les salariés expatriés ou les volontaires expatriés.

CF : Ceux qu'on appelle globalement le personnel des missions en fait, des missions sociales.

RF : ...en mission.

I : D'accord.

CF : Quand vous parlez de délégués internationaux, cela suppose qu'ils soient sur le terrain ? Est-ce que ça a une autre définition par rapport à la finalité de leur activité ou pas du tout ? C'est vraiment une question de localisation ?

I : Oui. Pour le moment, là où j'en suis, le public qui m'intéresse sont des professionnels que vous engagez pour une prestation de service dans le cadre de vos actions. Et , de part leur posture d'expatriés, ils ont un rôle de délégués, plus ou moins explicite selon les organisations.

CF : D'accord. Donc, c'est vraiment ce à quoi on avait pensé. C'est grosso modo l'ensemble des populations expatriées, pas expatriées d'ailleurs, mais

RF : ...travaillant sur le terrain

CF : ...travaillant sur le terrain. Puisque vous allez voir qu'on a aussi une distinction entre les personnes qui sont expatriées et les personnes qui sont recrutées sur le terrain, qu'on appelle « personnel national » ...

I : Mais ceux-ci ne sont pas délégués...

CF : Ils travaillent dans le cadre des missions sociales ...

RF : Voilà

CF :... mais ne sont pas expatriés au sens ...

RF : ... contrat de travail. Si vous voulez, on a des gens qui sont engagés ici pour une mission spécifique. On peut prendre n'importe quel exemple de mission, de programme, de pays. Et on a les personnes qui sont engagées sur place : des Togolais au Togo, des Vietnamiens au Vietnam, ou autres nationalités. Mais en tous cas des gens qui vivent déjà dans le pays où se déroule le programme. Cela c'est vraiment deux types de personnel déjà.

I : Oui. Alors, les personnes qui m'intéressent d'étudier du point de vue de leur formation sont les personnes expatriées.

CF : Il y a vraiment la composante d'expatriation qui entre dans votre recherche. D'accord.

I : Donc, je ne sais si vous avez les chiffres en tête...

RF : On les a cherchés

CF : Oui, on les a cherchés. La population expatriée en 2006 ...

RF : Oui en 2006.

CF : ... s'élevait à 146 personnes, dont ... 54 sont des volontaires de développement.

I : C'est-à-dire ?

RF : C'est une spécificité française, en fait

CF : C'est un statut intermédiaire , qui est effectivement spécifique à la France. Ce ne sont pas des salariés au sens propre. C'est un statut intermédiaire. Ces gens-là ne sont pas salariés, ne touchent pas de salaire, ils touchent une indemnité en fait. Et leurs conditions de travail sont définies dans le cadre d'un accord avec le Fongem, je crois.

I : Donc c'est un intermédiaire entre des bénévoles et des salariés.

RF,CF : tout à fait, voilà, oui.

I : OK. Donc ces personnes-là, volontaires, ont aussi une formation initiale déjà ...

CF : Oui, tout à fait, on ne les distingue pas au niveau de la formation.

I : D'accord, c'est une question de statut.

RF : Oui.

I : Par rapport aux collaborateurs nationaux, vous les appelez comme cela, vous ?

CF. Oui, personnel local ou national.

RF : 4000 personnes. Environ. Et au siège, nous sommes 240 personnes aujourd'hui.

I : Dans la troisième question de recherche, j'ai précisé le public, vous avez vu, c'est-à-dire les cadres délégués parce qu'il me semble que (inaudible) de responsabilité dans cette casquette de délégué. Combien de cadres délégués vous avez ?

CF : A priori, la totalité des délégués sont cadre, grosso modo.

I : D'accord. Donc les expatriés sont cadres des équipes sur place.

CF : Oui, sachant qu'on a aujourd'hui une tendance forte à faire monter sur des positions d'encadrement, des personnels « nationaux ».

I : D'accord. Mais pour démarrer un programme, vous ...

RF : Pour démarrer un programme, non. Ce sont des expatriés qui partent avec une formation et qui sont cadres. Et ensuite, je pense, pour assurer la pérennité d'un programme, dans le but futur d'un éventuel retrait de l'institution, on n'a pas vocation de rester non plus de façon indéfinie dans un pays ou sur un programme ; on a effectivement une montée en puissance de certains nationaux, qui deviennent de fait, qui prennent des fonctions d'encadrement.

I : D'accord. Je rebondis, je ne suis pas l'ordre des questions...

RF : Oui, oui.

I : Donc, ces délégués cadres que vous engagez pour envoyer, ils ont quel type de profil déjà à l'embauche ? Est-ce que vous attendez qu'ils aient déjà une formation de cadre ou pas ?

CF : C'est, me semble-t-il, assez variable.

RF : Oui.

CF : Il y a quand même une tendance aujourd'hui, jusqu'à aujourd'hui à prendre plutôt des gens expérimentés.

I : Dans la gestion de personnel ?

CF : Oui tout à fait. Puisque si on reprend la distinction entre salariés et volontaires dont on parlait tout à l'heure, les volontaires sont plutôt des « juniors », des premiers départs, les salariés sont des profils expérimentés.

RF : Donc ce sont des personnes qui souvent ont eu, là on parle des cadres, des salariés, des premières expériences, soit au sein d'autres associations humanitaires, soit au sein d'un autre programme de l'institution. Donc, on a des gens qui viennent de « Médecins sans frontières », de différents profils, sachant que dans les volontaires on a, je pense, un peu tous types de public, mais on a depuis quelques années des diplômés qui se sont mis en place en France qui se sont spécialisés dans l'humanitaire. Donc, je pense qu'il y a aussi pas mal de monde qui vient de là, de ce secteur-là. Maintenant, il faudrait vérifier. Maintenant, pour les cadres, salariés expatriés, là on a des gens quasiment avec une bonne expérience, même s'ils viennent de l'extérieur, dans l'humanitaire.

I : D'accord.

CF : Si ce sont des gens qui n'ont pas d'expérience préalable du domaine spécifique de l'humanitaire, ce sont des gens qui ont une expertise technique telle qu'on a besoin de faire venir dans la structure.

I : D'accord. Donc, certains ont déjà une expérience dans cette fonction de délégué, d'autres c'est vraiment une expertise dans un domaine spécifique, du type médical ou ...

RF : ... orthopédie, ou quelque chose comme ça.

CF : Tout à fait. Mais la majorité ont quand même une expérience internationale ou dans le développement.

RF : D'ailleurs, comme tu disais très justement, j'entendais dans une réunion quelqu'un qui disait que les volontaires, que tous ceux qui étaient soit des ex- expatriés qui travaillent maintenant au siège, ou qui sont des actuels expatriés, beaucoup parmi eux, beaucoup ont été d'abord volontaires. Donc, ils se sont fait une première expérience sous le statut de volontaire.

I : donc une mobilité interne importante ?

RF : Non, je ne dirais pas ça comme ça. Parce qu'ils ont pu être volontaires mais dans d'autres ONG, dans d'autres associations. C'est vrai que si on peut favoriser la mobilité interne, on le fait, puisqu'on a plusieurs cas de gens qui sont partis, j'ai dans l'idée dans la dernière session on avait quelqu'un du siège qui partait sur le terrain, stage d'expatriation sur le terrain, comme on dit. Donc, ça c'est une réalité, oui. On essaie de le favoriser. Maintenant, ça ne se trouve pas.... C'est pas simple. C'est vraiment de la gestion de carrière, là.

I : Par rapport à ces formations initiales, tous ont déjà une formation professionnelle minimum.

RF : Plus que minimum, puisque tous nos cadres ont le baccalauréat (en France) plus quatre années d'études, voire cinq années d'études, voire plus après le bac.

I : D'accord. Là, je pensais à tous les expatriés.

RF : Oui, tous ont bac plus trois ou bac plus quatre. Maintenant, quels types de diplôme, c'est très variable. Soit, un diplôme spécialisé dans l'humanitaire, comme on en a. Il faudrait qu'on fasse le « récap » de ce qui existe, ce serait bien pour notre culture de ce qui existe dans ... (en s'adressant au **CF**).

CF : C'est essentiellement des Masters.

RF : Voilà, oui.

CF : Et puis, quelques formations un peu à part, qui ne sont pas liées, je dirais, au cycle de l'éducation nationale, comme « bioforce », vous avez dû en entendre parler, qui est une formation professionnelle, vraiment. Mais je ne crois pas qu'il y ait une reconnaissance par l'Etat sur les mêmes ...

RF : Non, je ne crois pas non plus, je pense que c'est sectoriel ...

CF : ... sur les mêmes niveaux.

RF : ... mais c'est tout.

CF : Oui.

I : D'accord. Toujours par rapport à la formation, maintenant spécifiquement aux cadres. Donc, soit ils ont de l'expérience, mais en terme de formation diplômante, de certificat, avez-vous des exigences à l'embauche ou alors, en termes de formation continue.

RF : Non, je pense qu'il y a des exigences à l'embauche. Il y a un niveau minimum, même s'il y a de l'expérience, il faut que la personne ait une expérience énorme pour ne pas avoir un minimum bac plus trois, bac plus quatre. Je pense que dans les annonces qui sont passées, même dans le vivier qui est entretenu, des personnels potentiellement aptes à travailler assez rapidement dans nos missions, on a ces niveaux-là.

CF : De part les métiers abordés, en fait, que ce soit dans le champ médical où les formations sont déjà ... (inaudible car les voix se chevauchent) ou sur d'autres champs d'activités où on est plutôt sur de la polyvalence, pour tout ce qui est « gestion de projet » ou autre, on est tout de suite sur des cursus à bac plus quatre. Donc, effectivement à l'embauche, cela doit ressortir quasi systématiquement, je pense.

I : D'accord. Est-ce que par rapport à ça, vous me dites oui ou non, est-ce que je pourrais avoir des exemples d'appel d'offres.

CF : Qu'appellez-vous « appel d'offre » ?

RF : Je pense que c'est les profils de poste. Vous les trouvez sur internet.

CF : Sur le site de l'Organisation, vous trouvez ...

RF : Dans la rubrique des Ressources humaines, vous avez les annonces des recrutements en cours. Il y a aucun problème.

I : D'accord. Avant de revenir à la formation, car j'ai des questions plus précises, par rapport au contexte externe à l'organisation, est-ce que d'après vous le contexte d'intervention a évolué durant les dix dernières années ?

CF : Difficile à dire. Comme, tous les deux, nous ne sommes pas anciens dans l'organisation, moi je ne me positionnerais pas par rapport à ce qui a pu être. Je peux vous en parler au jour d'aujourd'hui éventuellement.

RF : Ce que l'on va faire, c'est noter les questions. Peux-tu le faire (s'adressant au **CF**)?

CF : Oui. Quand vous dites « contexte », c'est dans quel sens ?

I : Politique internationale, sécuritaire, et puis selon votre expertise, comment ce contexte changeant, c'est une question bête peut-être, mais je voulais avoir des détails, comment est-ce que, d'après vous en tant que responsable de formation et chargé de formation, ce contexte influe sur les dispositifs de formation que vous offrez, sur les contenus, sur les compétences attendues ?

CF : Je pense qu'il n'influe pas tant sur les compétences attendues que sur les éventuels contenus que nous pouvons proposer, plutôt en termes de sensibilisation. Si on parle « contexte », prenons par exemple le thème de la sécurité, aujourd'hui on a deux séquences spécifiques ...

RF : Il y a certains postes où les choses évoluent, par exemple dans le déminage, il y a les démineurs. Et c'est vrai que là, ce ne sont pas forcément des gens diplômés, mais ce sont des gens qui ont une expertise dans le déminage. Donc de fait, ce sont des gens dont les compétences ont évolué au fur et à mesure de l'apparition de ce type d'appareils, on va dire.

I : Oui et des technologies ...

RF : Exactement. Ce sont des gens qui sont formés régulièrement. Donc, effectivement le contexte, de fait, même si c'est très négatif mais, le contexte de fait a beaucoup évolué pour eux et influe sur la formation et sur leurs compétences aussi. Mais après, pour les autres postes, on ne peut pas dire que ce soit en termes de compétences ça va plus relever de la psychologie pour ce qui concerne les zones non sécuritaires, ça va plus relever effectivement de la formation interne qu'on propose et dont on vous a parlé, avec des contenus qui sont plus adaptés, avec des choses qui seront ajoutées, ou (inaudible).

CF : Ce qui est sûr, c'est que au-delà de la formation, les expatriés qui partent sur le terrain ont des éléments d'informations contextualisés, qui leur sont donnés dans le cadre des briefings, donc des entretiens de personne à personne avec des responsables techniques ou des managers quand ils arrivent sur terrain. Donc là, ils sont mis alors complètement dans le contexte dans lequel ils vont travailler et sensibilisés aux éventuelles contraintes culturelles, ou de sécurité, etc.

I : Donc, ils ne reçoivent pas une formation à proprement parler située par rapport au contexte dans lequel ils vont, mais plutôt d'un accompagnement personnalisé par l'encadrement direct.

RF et CF : Oui. Tout à fait.

CF : La formation fait une sensibilisation générale, effectivement la contextualisation se fait au siège ou sur le terrain de personne à personne en fonction de leur affectation.

I : Alors, cette sensibilisation générale, elle recouvre quoi ?

RF : Alors, elle est organisée sous forme de ... Il y a une première partie qui dure deux semaines, que l'on appelle le tronc commun. Donc, cette formation est organisée depuis plusieurs années, ici, Lyon. Elle est destinée à tous les expatriés, qu'ils soient sous le statut volontaire ou d'expatriés, et quelques personnels nationaux. Cela c'est ce que l'on appelle le tronc commun. Le **CF** entrera plus dans le détail car je pense qu'il est plus apte à le développer. Ensuite les personnes se séparent pour accéder à une formation qui est plus, qu'on appelle « modules », qui est plus destinée aux types de postes, aux types de fonctions que chacun va occuper sur le terrain. Donc, on a le module, par exemple, « chef de projet », on a le module « administrateur », on a le module « directeur de programme », voilà principalement.

I : « chef de projet », ...

RF : « administrateur » et « directeur de programme ».

I : D'accord.

RF : Pour le détail je te laisse faire (s'adressant au **CF**)

CF : Alors, la première partie, effectivement le tronc commun. Elle se distingue elle-même en deux parties. La première semaine, c'est grosso modo la connaissance de l'association, son histoire, son mandat, ses champs d'intervention, ses principes d'action, son éthique, on va dire, au sens large. Quelques éléments chiffrés aussi, le nombre de collaborateurs, les budgets, pour savoir un peu dans quelle masse on se situe. Après on entre un peu plus dans l'organisation : quelles sont les grandes directions de l'organisation, quel est leur lien avec le terrain. On pourra parler également de la politique des ressources humaines. On donne quelques éléments sur les différents statuts avec lesquelles les personnes sont envoyées sur le terrain : on en a parlé un petit peu, les salariés, les volontaires. Qu'est-ce que cela veut dire d'être salariés, d'être volontaires ; la politique statutaire de l'association, des éléments sur la sécurité et la santé au sens très large vraiment, plutôt en termes de prévention. « Vous partez dans un certain contexte ... »

I : La santé pour eux-mêmes ?

CF : Santé pour eux-mêmes. Oui, oui, santé pour eux-mêmes. Donc, c'est effectivement de prendre soin, un peu, de sa santé quand on est sur le terrain, et tout ce que cela veut dire. Et puis, en termes de sécurité, effectivement, plutôt les éléments de bon sens qui font que l'on ne se met pas dans des situations à risque. Voilà. On termine cette première partie par une journée sur l'interculturalité, l'idée étant que l'on part dans des pays où le contexte socio-culturel est potentiellement différent de celui qu'on connaît. Comment on peut se décentrer de sa position d'européen pour essayer de ne pas faire d'impair, on va dire, en rencontrant des personnes de la culture locale. Cela, c'est une journée de mise en situation. La deuxième partie du tronc commun, c'est plutôt tout ce qui touche aux outils qu'ils vont être amenés à utiliser sur le terrain : un petit peu de gestion de projet, un petit peu de gestion de budget, du

management d'équipe et on termine par des éléments sur l'information professionnelle. Où trouver de l'information quand on travaille dans un projet, où trouver cette information, comment l'utiliser, comment la capitaliser car c'est très important. Vous êtes au centre de formation mais aussi au centre d'information qui se trouve juste à côté, et qui est une source importante à la fois en interne mais aussi en externe. On demande donc, notamment aux chefs de projet, d'être vigilants sur ces aspects de capitalisation tout au long de leur mission, c'est-à-dire de faire remonter, essayer de formaliser l'information qu'ils ont pu exploiter, qui permettra de la ré-utiliser, je dirais à l'avenir, pour eux ou pour d'autres. Voilà. Donc le tronc commun, c'est deux semaines grosso modo sur tous ces éléments. Après, on a les modules ...

I : Je peux vous arrêter déjà parce qu'il y a des choses qui m'intéressent. Par rapport à... Dans la première semaine, vous avez parlé de principes et d'éthique de l'organisation. Pouvez-vous en dire plus ?

CF : Il y a les grands principes d'action. Pour cela, vous pouvez ...

RF : Tout cela, on va vous le laisser (elle désigne un dossier sur la table). De toute manière. Donc là vous avez l'organisation. Je pense que là-dedans vous allez avoir pas mal d'éléments dans les documents que l'on va vous remettre.

I : D'accord. Donc sans venir dans les détails de ces principes et cette éthique, quel ancrage ...

CF : Il y a les principes d'action, je dirais, qui sont liés au projet qu'on mène, c'est-à-dire tout ce qui touche à la perception des personnes en situation de handicap, le principe qu'on applique dans l'action dans les projets. Il y a les principes d'action en tant que salariés, on est plutôt sur des valeurs humaines au sens global qui s'appliquent dans notre organisation mais qui pourraient s'appliquer dans n'importe quelle entreprise. Ce sont ces deux grands champs, c'est les actions que l'on mène et comment on travaille en tant qu'individu. Sachant que notre organisation est vigilante et met de l'importance à cette éthique de l'action.

I : Alors, comme ce qui m'intéresse c'est l'articulation entre le contexte et la formation, est-ce que vous faites une référence explicite à certaines données que l'on voit apparaître sur le site par rapport aux recommandations, aux principes des Nations unies, que ce soit par rapport aux Objectifs du Millénaire, ou aux principes de partenariat, ou ...

CF : J'ai parlé effectivement tout d'abord des principes d'actions qu'on pratique dans nos projets, c'est ce genre effectivement d'éléments de contexte que l'on va utiliser, qui viennent je dirais de la réflexion liée spécifiquement au champ du handicap ou plus globalement du champ de la réflexion sur les actions de développement, vous parlez du partenariat, typiquement c'est un champ que l'on retrouve de manière un peu récurrente chez les gens qui pensent le développement. Si l'on pense plus particulièrement au champ du handicap, il y a ce que l'on appelle la « double approche », le principe de subsidiarité, ne pas se substituer aux personnes en situation de handicap, ou en tous cas aux associations qui les représentent, autant que possible de donner les moyens à ces structures de mener elles-mêmes les actions. En tous cas dès que c'est possible, je dirais, se retirer, donc effectivement qu'on ne fasse pas « à la place de » mais qu'on accompagne la mise en place des actions, le partenariat, c'est ça aussi.

I : Mais, est-ce que vous les traitez en tant que concepts, en tant que principes généraux, ou est-ce que vous les ancrez vraiment dans tout le dispositif international. Est-ce que c'est

explicitement cette référence, ou en tant que personne qui suit cette formation, j'entends parler de ces principes-là mais sans les affilier très explicitement au contexte externe, international ?

CF : On a la démarche sur les deux points de vue. On en parle en tant que concept, en disant un petit peu, en effet, d'où cela vient, qui sont les gens qui ont fait émerger ces thèmes-là, pourquoi c'est important de se poser ce genre de questions, et d'agir selon ces principes-là, donc d'un point de vue, peut-être philosophique, éthique. Et en termes d'actions, ces principes sont repris et mis en œuvre dans le cadre de grands dispositifs, les Objectifs du Millénaire, il existe aussi des conventions spécifiques aux personnes en situation de handicap, qui elles-mêmes reprennent un certain nombre de ces concepts. On ancre effectivement l'action des projets d'handicap dans ces références explicites.

I : D'accord.

CF : Elles sont citées, développées, présentées. Et on travaille également sur leur utilisation dans la mise en œuvre de nos projets. Dans la formation, il y a des séquences qui sont dédiées à « comment j'utilise la convention sur les droits de la personnes handicapées dans le cadre d'un projet, d'un plaidoyer ou tout type d'action ». Voilà.

I : Oui. Cela répond à ma question. Est-ce que c'est dans ce tronc commun que ces principes que vous énoncez, expliquez... est-ce que c'est déjà dans le tronc commun, ou plus tard, ou pas du tout, que vous donnez des outils d'articulation entre ces principes généraux et vraiment l'action en tant que telle, comme ils vont la trouver sur le terrain ?

CF : Dans le tronc commun, oui.

RF : Dans le tronc commun.

I : Malgré le fait qu'il y ait des professionnels très différents ?

CF : Très différents ? Il existe quand même des outils très génériques qui, après, peuvent être déclinés en outils plus spécifiques. Mais, en effet, on essaie de donner quelques exemples de l'utilisation de ces outils. Ce qui ne veut pas dire pour autant que l'on exploite de manière exhaustive comment on les utilise. Ce qui ne serait en effet pas possible en un temps aussi réduit.

I : D'accord. Par rapport au contexte interne à l'organisation, pourrais-je avoir un organigramme ?

RF : Le problème est que l'organigramme que je pourrais vous donner serait plus un organigramme interne qui ne ... , on va dire siège, qui ne développe pas toute la partie expat'.

CF : Oui, les programmes.

RF : Je ne vois pas de ...

CF : Il faut voir dans les éléments que tu as récupérés là.

RF : Moi, je n'en ai pas vu ça.

CF : Là, vous avez plutôt les éléments liés au centre d'intervention. Donc, là il ne s'agit pas d'un organigramme. Mais vous avez au moins les grandes zones dans lesquelles on intervient, la liste des programmes.

I : L'idée de ma question ...

CF : Oui ?

I : L'organigramme du siège m'intéresse aussi dans la mesure où j'aimerais comprendre quelle place a ...

RF : (Elle s'est déplacée dans le bureau) Je ne sais pas si on a un organigramme pas trop détaillé que l'on puisse communiquer. J'ai un document interne mais je ne suis pas sûre que l'on puisse le donner comme ça. Je vais voir si on m'autorise à le communiquer en externe tel quel. Ou si on a un organigramme simplifié qui donne les grandes lignes de chaque grande direction.

I : Ce ne sont pas les noms ou ce genre de détails qui m'intéressent mais...

RF : Oui justement, c'est justement pour ça et à mon avis on a quelque chose de simplifié, sans noms, sans que ce soit nominatif et qui puisse être communiqué. Pour cela, on se renseignera.

I : D'accord. Je vais quand même rebondir là-dessus pour aller plus loin. L'organigramme m'intéresse, en fait, pour voir quelle place a la fonction-formation dans votre organisation.

CF et RF : Ah oui !

I : Donc, ne serait-ce déjà, pas encore au niveau de la pratique mais déjà au niveau politique.

CF : Si on donne une description très synthétique de l'organisation, il y a quatre grandes directions : l'organisation et les moyens, qui seraient le financier, les ressources humaines, le système d'information, la communication, au sens interne et externe, les ressources techniques qui sont toutes les expertises-métiers qu'on peut développer, et les programmes, l'implantation hiérarchique au siège de tous nos programmes sur le terrain. La formation est rattachée à la direction des ressources humaines, en lien avec toutes les autres directions. On a un certain nombre d'instances qui font le lien entre cette instance-formation et les autres directions qui sont impliquées dans la définition des contenus de formation.

RF : Cela, je pense pouvoir vous faire une photocopie. Donc la formation, elle est là dans la direction des ressources humaines. Donc, par rapport aux programmes, elle est complètement détachée.

I : D'accord.

RF : Par rapport aux délégués internationaux, elle ne fait pas du tout partie de la même direction.

I : D'accord. Et comme elle est donc rattachée à la DRH, plus précisément encore, si l'on regarde... j'en viens à vous... Votre fonction est-elle spécifique à la formation ? Oui, en ce qui vous concerne (s'adressant au **CF**) puisque vous êtes chargé de formation, j'imagine.

CF : Oui.

I : Mais vous, en tant que responsable de formation, quelle est votre fonction précisément, alors ?

RH : Alors moi, elle est spécifique à la formation, aussi. Sachant qu'étant spécifique à la formation, j'ai deux casquettes. Une casquette « formation-programme », donc formation des expatriés, peu importe le statut. Et « formation des sièges », des salariés-sièges, puisqu'on est quand même 240 personnes. Donc le service en lui-même est organisé, si on rentre un peu plus dans le détail, une responsable formation, moi-même, X qui est chargé de formation qui est plus voué à ce que l'on vous a décrit tout à l'heure les formations du tronc commun, et deux assistantes qui s'occupent chacune de tout le volet administratif des formations-sièges ou des formations-programmes. Ce que l'on vous a décrit tout à l'heure concernant le tronc commun, on n'a pas fini de décrire les modules, on va dire que cela est la plus grosse partie, c'est la partie sous l'eau de l'iceberg, parce que c'est la grosse partie de formation pour les expatriés. Mais, il y a quand même quelques autres petites actions, ou grosses actions selon comment vous voyez les choses, qui sont des formations effectivement plus techniques, qui sont des formations en langues, et qui ne correspondent pas en termes de coûts et en termes d'heures au gros du programme.

I : Oui. D'accord. J'aimerais beaucoup y revenir après. Je reviens sur votre service. Vous quatre personnes, pensez les compétences, le développement des compétences avec une réponse formation.

RF : Non, c'est plus compliqué que ça. La direction des ressources humaines est organisée en fait en trois gros pôles. Vous avez la direction... Même en quatre. En fait vous avez le secteur formation, le service formation, vous avez le service gestion sociale, qui s'occupe de tout ce qui contrats de travail, payes, etc. Vous avez le service de gestion des emplois et des carrières siège, pour les salariés du siège, et vous avez le même service pour les salariés expatriés. Donc, ce qui se passe en formation, et cela va répondre, je pense, en partie aux questions que vous allez poser un peu plus loin, je pense alliez poser. Ce qui se passe, c'est que la réponse-formation vient en bout de chaîne de toute une problématique qui est étudiée bien avant. C'est effectivement pas X et moi qui décidons comme ça de monter un programme... non. Cela va se faire en concertation avec les référents techniques des programmes, des directeurs de programmes et, à l'issue d'une étude de besoins en compétences, qui a lieu une fois par an et qui s'appelle « revue RH ».

I : Et qui mène cette revue ?

RF : C'est le service gestion des emplois et compétences programme. Donc en collaboration avec chaque programme. A l'issue de ça, apparaît la nécessité de participer à un certain nombre d'actions collectives ou individuelles, qui sont soit des formations techniques, soit des formations en langues, soit des formation en management quand le besoin apparaît. Mais, également, on a un grand principe ici, qu'on a un peu de mal à respecter, parce techniquement on n'y arrive pas, c'est de dire que tout expatrié nouvellement embauché, normalement doit, dans le cadre de son intégration, doit passer par tronc commun et module. C'est-à-dire que chaque fois qu'on a un nouvel arrivé dans les futurs expatriés, dans nos futures missions, cette personne devrait normalement passer deux semaines minimum à un mois, ici dans nos locaux au siège, pour être formée à ce que le **CF** commençait à vous décrire.

I : Oui.

RF : Donc la formation des programmes, des personnes en mission, est à la fois anticipée, le besoin en formation est à la fois anticipé dans le cadre de l'inscription même au tronc commun et modules, et à la fois étudié a posteriori au travers des revues RH qui ont lieu chaque année.

I : Le tronc commun et module est un peu comme une formation-accueil, une porte d'entrée.

RF : C'est ça. Normalement cela devrait être un pré-requis à l'intégration.

CF : C'est tout à fait ça.

RF : Alors, je dis « normalement » parce que dans les faits, on se rend compte qu'on a du mal à faire coïncider en fait les dates de tronc commun et modules, parce qu'il faut savoir que tronc commun et modules mobilisent des formateurs en internes qui sont nombreux et qui font un travail énorme et qui ne sont pas que formateurs. C'est-à-dire que nos formateurs internes qui interviennent dans ces formations-là sont des gens qui ont une autre casquette et même principalement une autre casquette, dans un autre service qui s'occupe de tout à fait autre chose, et qui, cinq fois par an vont intervenir deux jours, trois jours, quatre jours, en fonction des personnes sur des termes spécifiques qui sont inscrites dans « tronc commun » et ou « modules ».

I : Donc, ce sont des, entre guillemets, des experts...

RF : Oui oui, vous pouvez dire comme ça, ce sont des experts. On a quelqu'un qui vient du service « comptabilité » qui fait tout ce qui est budgétaire, tout ce qui est comptabilité, tout ce qui tourne autour des finances, on a des gens du domaine technique qui s'occupent de communiquer sur certains aspects techniques, il y a toi, (elle s'adresse au **CF**) tu intervies du point de vue de la formation, on a quelqu'un qui vient de la documentation...pour ne citer qu'eux.

I : Tous ces formateurs, ont-ils une formation de formateur ?

RF : Pour la plupart, ils l'ont eue. Je pense qu'ils l'ont quand même eue.

CF : Une partie, oui.

RF : De plus en plus même, je dirais.

CF : Lorsque cela n'a pas été fait au préalable, on essaie de les accompagner...

RH : Quand on peut.

CF : ... au fil de l'eau pour affiner, préciser les modalités d'intervention.

RF : Quoi qu'il en soit, ce sont des gens qui ont l'habitude de ces différents publics, qui sont pédagogues... ce n'est pas possible sinon.

I : D'accord. Est-ce que ces formateurs, qui sont responsables de certaines parties, créent eux-mêmes leurs séquences ou est-ce qu'il y a une ingénierie de la formation des séquences ?

CF : C'est une ingénierie commune.

RF : Commune.

CF : On intervient, cela dépend un peu comment s'est fait la genèse de la séquence. Pour certaines d'entre elles, ce sont des gens qui intervenaient déjà dans d'autres contextes. Donc, on a pu utiliser des contenus déjà existants, les adapter aux objectifs et la durée qu'on pouvait mettre en œuvre ici. Pour d'autres, on est parti de rien. On a vraiment fait une ingénierie commune de formation pédagogique avec eux. Pour quelques personnes, elles ont déjà un cursus en ingénierie de la formation, elles ont donc pu travailler seules. On n'a fait que valider ensemble une première mise en œuvre pour s'assurer que ce qui avait été fait correspondait bien aux attentes et aux conditions de mise en œuvre. C'est assez variable tout compte fait.

I : C'est donc vous qui êtes garant de la cohérence du tronc commun ...

CF : Oui.

RF : C'est X spécifiquement.

I : D'accord. Et donc de l'ingénierie plus meso.

CF : Oui. Tout à fait.

I : Est-ce qu'il est possible d'avoir les objectifs... y a-t-il des documents formalisés de cette ingénierie ?

CF : Il y a des fiches pédagogiques pour l'ensemble des séquences. On a aussi des documents qui définissent les objectifs, de manière plus globale, pour le tronc commun et pour les modules, sachant que ça correspond grosso modo à ce que je vous ai dit tout à l'heure. Une partie qui est plutôt sur l'acquisition d'une culture partagée, ensuite quelques éléments méthodologiques, eux-mêmes partagés par l'ensemble des collaborateurs, et ensuite des contenus métiers en fonction des activités.

I : Est-il possible d'avoir accès à ces, au « microscope » que vous voulez...

CF : J'entends bien.

I : Les objectifs en tout cas.

CF : Il faut peut-être que l'on fasse le point là-dessus avec la directrice des ressources humaines.

RF : Oui. Voir ce que l'on peut vous communiquer.

CF : ... Voir ce que l'on peut vous donner.

RF : c'est vrai que l'on pêche un peu du fait que l'on est récent dans la structure. Je peux paraître un peu réticente mais je préfère quand même vérifier.

I : Oui, je comprends.

CF : En tous les cas, nous sommes vigilants effectivement à essayer de formaliser ces documents de formation, tant au niveau des supports d'animation utilisés par les formateurs que tout ce qui est documents pédagogiques plutôt propres au service formation, puisque c'est aussi là-dessus que l'on peut s'appuyer pour s'assurer qu'il y ait une vraie cohérence d'ensemble dans la formation. Et même dans l'évolution des contenus, on a remarqué qu'il est plus facile de faire évoluer les contenus quand on a une idée claire des objectifs, des modalités. Cela offre une vraie base de travail et de réflexion pour faire vivre ce cursus.

I : Oui. Alors, je reviens un peu à la politique de formation. Est-ce que vous avez des documents formalisés de cette politique de formation, avec les objectifs de votre service à vous ?

RF : Je pense déjà que si X peut vous fournir les quelques éléments du « tronc commun », « modules », ce sera déjà plus formalisé. Maintenant les grands axes de volonté d'intervention de l'organisation pour les salariés expatriés, on ne peut pas dire que ce soit formalisé dans des documents spécifiques.

I : D'accord.

RF : C'est quelque chose qui est actuellement en travail. Donc, là, vous arrivez un peu trop tôt.

CF : La réflexion est en cours.

RF : On est en plein dedans.

I : Pour clore cette partie-là et pour voir si j'ai bien compris : votre secteur fait partie de la DRH et donc, dans une interaction avec les trois autres ...

RF : Surtout avec UN autre, surtout avec (inaudible) programme, donc avec « gestion des emplois et des carrières », siège, programme expat'.

I : Surtout avec ces deux-là.

RF : Non, avec eux, oui, moi, mon action spécifique, oui, je travaille avec eux au siège pour les salariés du siège et effectivement je travaille avec eux pour les salariés expat'. Oui, pour mon poste spécifique, oui.

I : Et pour votre poste spécifique (s'adressant au **CF**) plutôt avec les expat' ...

CF : Je dirais avec des interventions ciblées des autres directions en fonction des thématiques abordées.

I : Lorsque eux ont fait toute cette évaluation des besoins, est-ce qu'ils vous font part de ces besoins et vous regardez si la formation est une réponse ou est-ce qu'ils vous mandatent, vous service de formation, pour répondre à un besoin ?

RF : Encore une fois, il faut distinguer les nouveaux arrivants et les arrivés récemment ou les gens qui ont changé de poste au sein des missions, des programmes à l'expatriation. Là, le premier éléments de réponse reste quand même « tronc commun » « modules ». Ensuite, ce qui ressort des revues RH, effectivement commence déjà à s'exprimer en terme de besoins de

formation directement. Quelquefois, effectivement, on se rend compte que ce qui s'exprime en termes de formation n'est pas encore suffisamment bien mûri. J'ai eu le cas, encore il n'y a pas longtemps de quelqu'un qui était parti, un expatrié qui était parti sur une demande de formation et qui, en fin de compte, avec les premiers échanges que j'ai eus avec lui, on se rend compte qu'il n'a pas encore bien mûri son projet. Donc je me demande à ce stade si effectivement si sa réponse va être en termes de formation. Donc, on a pour beaucoup de cas, des gens qui expriment des besoins de formation en langues. Et là, c'est clair et net, on dit oui ou on dit non. Ou d'autres personnes qui ont eu l'occasion d'être témoin d'une formation qu'ils souhaitent transposer dans nos équipes qui va effectivement s'exprimer en termes de formation. Et puis, il y a certaines personnes pour lesquelles cela va être beaucoup plus flou, donc je dirais que c'est la partie un peu mouvante, qui est un peu difficile à budgétiser à l'avance parce que c'est quelque chose un peu au cas par cas. Alors maintenant, c'est vrai que notre organisation, on a eu encore une réunion hier à ce sujet-là, essaie de déterminer des axes stratégiques d'intervention-formation qui répondraient à des axes stratégiques d'évolution des compétences au sein des programmes. Mais, je dirais que l'on est à mi-chemin entre les deux. Comme on vous le disait, il y a deux minutes, vous venez un peu trop tôt. Pour l'instant, la première grosse réponse que l'on donne en termes de compétences et de volonté d'intégration dans de bonnes conditions, c'est « tronc commun » « modules ». Et c'est quelque chose qui est déjà très développé. Ce n'est pas rien. Moi qui viens d'un tout autre secteur, quand j'ai su comment cela se passait, je me disais que c'est vraiment quelque chose de solide.

I : Vous parlez du besoin de formation qui émerge du salarié, est-ce que des demandes de formation émergent aussi de l'encadrement direct.

RF : Oui, lorsque je parle des revues RH, cela peut effectivement être les deux. Cela peut être effectivement le manager qui se rend compte qu'une personne est trop faible en anglais écrit, par exemple, et qui fait remonter ça. Oui, on a les deux cas.

I : Est-ce que dans la préparation de l'avenir, au niveau de votre politique de formation ... J'ai bien compris que pour les investissements technologie, matériel, ce sont les programmes et les corpus de métiers qui déterminent le besoin.

RF : Oui. Mais c'est quand même déterminé en relation avec les programmes eux-mêmes, qui expriment leur volonté d'être plus pointus sur un thème ou sur un autre, en fonction de l'endroit où ils se trouvent aussi. Qu'est-ce que tu en penses ? (s'adressant au **CF**) On ne peut pas dire non plus que tout vienne du siège. Il y a vraiment une interaction constante...

I : Ascendante et descendante...

RF : Oui, oui, c'est vraiment... au niveau de la formation aux programmes, mise à part « tronc commun » « modules », c'est vraiment ascendant –descendant.

CF : Il y a vraiment une impulsion stratégique et une impulsion opérationnelle en fonction des besoins du terrain.

I : D'accord.

RF : La volonté maintenant, c'est effectivement de travailler sur des axes stratégiques qui répondent à la fois aux volontés de l'évolution de l'organisation dans les trois, quatre, cinq ans à venir, et qui répondent effectivement aux souhaits émergents du terrain. La réunion des deux, c'est tout à fait ça.

I : D'accord, et dans la préparation de l'avenir, même si vous êtes jeunes dans l'organisation, avez-vous perçu une évolution dans les qualifications requises pour les délégués ? Ou est-ce assez stable de ce point de vue-là ?

CF : de ce que l'on sait, mais c'est plutôt, ...

RF : ...dans le ressenti.

CF : ... dans le ressenti, dans les programmes, l'organisation travaillait plutôt dans le secteur de la réhabilitation ou dans le champ médical. Son action s'est ensuite portée plutôt vers les métiers du développement au sens de l'insertion économique, sociale, par l'éducation, ce genre de projet. Puis, a intégré les champs de l'urgence. Et essaie aujourd'hui de faire la synthèse de tous ces champs d'interventions en essayant de donner une cohérence de son champ d'action. Tout cela s'est ressenti, bien sûr en termes de formation, au fur et à mesure des années, pour aboutir à ce que l'on connaît aujourd'hui.

RF : Et puis, je pense que même, les compétences ont dû évoluer avec l'émergence de nouvelles associations, c'est vraiment devenu, peut-être pas un secteur économique ce serait trop... C'est presque devenu un secteur économique à part entière, avec l'apparition de diplômes qui n'existaient pas il y a quelques années. Donc, cela est vraiment symptomatique. Et quelqu'un, avec qui j'en discutais il n'y a pas très longtemps, m'a dit, avant les gens qui intervenaient sur le terrain étaient un peu des têtes brûlées, des missionnaires, des militants vraiment à fond dans l'humanitaire. Maintenant, ce sont toujours des militants, ce sont toujours des gens qui y croient et qui sont volontaires dans ce type de démarche, mais ce sont aussi des gens qui envisagent une carrière, qui ont des enfants, on va dire qui se sont un peu plus normalisés, par rapport aux plus anciens. Donc, en termes d'évolution des compétences, oui, je pense que cela va avec.

CF : Il faut peut-être parler aussi en termes d'éléments de contexte, d'une forte demande de professionnalisation venant des bailleurs de fonds et des intervenants extérieurs. C'est vrai qu'il y a de plus en plus de vigilance, on va dire, des bailleurs de fonds, que ce soit Europe, bailleurs nationaux ou Nations unies, sur le fait de faire intervenir des professionnels formés, compétents et avec une vraie demande de justification par le fait de fournir des C.V., de former les gens en formation continue. Donc, cela se ressent aussi sur nos interventions en formation.

I : Oui. Donc, autant de la part ceux qui commanditent ou qui payent les interventions. Mais aussi, comme vous dites, par une évolution du marché du travail.

RF : Oui. Je pense que cela s'exprime dans les deux niveaux, et cela est interactif. Cela va dans les deux sens. D'ailleurs, le responsable de « REGEC », le responsable de l'évolution, de des emplois et des compétences - programme, me disait qu'ils ont même du mal à maintenir un vivier de personnes bien diplômées, bien formées et avec une expérience très intéressante et bien sûr polyglottes, qui restent sur le marché du travail. Ces gens-là ne restent pas sur le marché du travail. Ils sont happés par les autres organisations.

CF : C'est un marché de l'emploi compétitif.

I : La fidélisation est compliquée, aussi ?

RF et CF : Oui, oui.

RF : Cela est une problématique importante pour nous aussi.

I : Oui. Est-ce que la formation est une réponse à cette problématique ?

RF : Nous, on pense oui, on va dans ce sens-là parce que, par exemple, on en parlait tout récemment encore, même pour les personnels nationaux, on arrive sur un programme en commençant par placer des partenariats avec des associations locales, ensuite on commence à employer nous-mêmes des personnes qui avaient une bonne assise politique ou de lobbying sur place, ou tout simplement de petites associations qui faisaient des actions qui allaient tout à fait dans notre sens. Et bien, très souvent, cela arrive qu'on se les fasse « piquer » par de plus grosses associations.

I : ... débaucher.

RF : Donc bon, cela c'est le marché du travail. Donc, le fait de les former, de les faire venir au siège, voire même d'avoir des politiques de formation, ou en tous cas un début de volonté de politique de formation, notamment envers ce personnel-là et de les faire grimper les échelons, je pense va dans le sens de la pérennité des programmes, puisque encore une fois, le but n'est pas de rester de façon indéfinie dans les programmes, mais également de les fidéliser à notre organisation. Une vraie approche entreprise.

I : Oui. Je pense que cela doit être un grand enjeu.

RF : Oui. C'est vrai que je suis là depuis un mois et demi et je l'ai entendu à plusieurs reprises. C'est quelque chose qui est prégnant.

CF : Oui, la fidélisation, c'est un gros enjeu.

RF : On ne recrute pas comme ça ! (Elle fait claquer ses doigts) Apparemment, une période de recrutement, d'ailleurs ils sont nombreux au service recrutement, Gestion des emplois et des carrières, c'est un gros service. Il y a des recrutements toute l'année qui se font, à plusieurs personnes et, apparemment, ils ne recrutent pas du jour au lendemain. D'ailleurs, c'est un problème pour la partie « action d'urgence ». On a un département qui est en fait issu de la fusion d'une association « X », qu'on a intégrée il y a deux, trois ans, et qui maintenant un département d'actions d'urgence, et c'est vrai que la problématique c'est d'avoir tout le temps sous la main des gens qui soient capables de partir, tout de suite, en moins d'un mois, sur une action d'urgence, parce qu'il y a un conflit, parce qu'il y a un tremblement de terre, ou je ne sais pas quoi.

CF : ... qui du coup échappent souvent, « échappent » façon de parler, qui ne passent pas par le tronc commun de la formation.

RF : Bien que pour eux, on a une problématique de formation, qu'on a pas encore résolue, qu'on cherche à résoudre en travaillant avec le service concerné. Le **CF** va commencer à y travailler, sur une espèce de tronc commun, module simplifié, qui soit plus réactif que le tronc commun- module qui est organisé sur cinq sessions dans l'année, bien définies.

I : Vous revenez sur cette formation d'insertion. Le tronc commun, vous en avez parlé, et les modules ?

CF : On parle d'intégration, nous.

I : Pour les modules, vous dites ?

CF : Oui, « Tronc commun, modules », on appelle ça généralement « préparation au départ » ou « Formation-intégration ».

I : Formation-intégration. Et donc, ces modules ?

CF : Oui. Alors les modules.

I : Technique et langages, j'ai noté.

CF : Alors trois grand modules effectivement : Le chef de projet, l'administrateur, le directeur de programme. Le chef de projet : on est surtout centré ..., sur sept jours.

I : Sept jours.

CF : Surtout centré sur les outils de la gestion de projet, mais finalement des outils aujourd'hui assez normés, assez classique : le cycle de projet, le cadre logique, des éléments de gestion budgétaire. Mais cette fois-ci, sous une forme plus concrète par le biais d'un cas pratique. On essaie de développer un maximum ces modalités de mise en situation qui nous semblent plus pertinentes par rapport à la réalité du module, qui est vraiment d'investir les outils du métier dans la pratique professionnelle.

I : Donc, c'est là que se fait la possibilité d'articulation entre les principes que vous développez au tronc commun et ensuite ...

CF : ...elle se fait un petit peu dans le tronc commun pour des outils liés vraiment spécifiquement au handicap ; et là elle se fait plus sur des outils méthodologiques de gestion de projet. Mais effectivement, on garde et on ré-investit les éléments qui ont été relevés dans le tronc commun sur la problématique du handicap.

I : D'accord.

CF : Et à ça, s'ajoute depuis peu une problématique assez prégnante qui est le lien entre les actions de développement et les actions d'urgence. On essaie d'investir en formation là-dessus, puisqu'on s'est aperçu que c'était quelque chose qui n'allait pas de soi sur le terrain.

I : De les différencier, vous dites ?

CF : Non, effectivement de les articuler. Plutôt de les articuler en fait dans une logique d'intervention d'urgence, du Tsunami par exemple, peut devenir après quelques temps une action de développement, où les acteurs ne sont pas forcément les mêmes, où les outils ne sont pas les mêmes. Mais il faut qu'il y ait une continuité dans l'action et une cohérence vis-à-vis des partenaires terrains notamment qu'on aura identifiés et avec lesquels on aura commencé à travailler. Aujourd'hui, c'est l'une des thématiques fortes, le partenariat aussi. On en parlait. C'était une chose qui était vue plutôt sous un angle théorique jusqu'à aujourd'hui, sensibiliser les professionnels là-dessus. Aujourd'hui, on essaie vraiment d'en faire une séquence de mise en situation sur le développement le suivi d'un partenariat. C'est des formations qui sont évolutives, « tronc commun et modules » ; ça a changé à maintes

reprises et ça va changer parce que les champs d'intervention évoluent et en plus une actualité fluctuante dans le secteur. On essaie d'être réactif à ce niveau-là.

I : C'est vous qui êtes garant de cette réactivité, de cette adaptation ?

CF : L'impulsion vient plutôt des acteurs du terrain, des acteurs techniques, des ressources techniques qui nous sollicitent quand ils identifient un besoin d'évolution. On essaie d'avoir un rôle de veille, mais les champs d'action sont tellement larges, que nous sommes plutôt en réception et en accompagnement.

I : Donc, concrètement, ils viennent vers vous et vous disent : « Attention ce module-là, il faut l'adapter, il n'est plus à jour. »

CF : Par exemple, oui.

I : D'accord.

RF : Attends, on a des évaluations qui sont organisées très régulièrement, chaque semaine quasiment.

CF : Oui.

I : Des évaluations des formations.

CF et RF : Oui.

RF : Et des formateurs.

CF : Et c'est effectivement l'impulsion vient des formateurs qui sont des experts, mais elle vient aussi des stagiaires qui sont des gens du terrain.

RF : On leur demande de remplir une fiche d'évaluation qui comprend un certain nombre de questions de fond et de forme, je pense.

CF : Oui.

RF : Et ensuite, il y a un échange qui se fait à la fin de chaque ...

I : A chaud.

RF : Oui. Et un échange tout à fait libre sur la base de quoi, on fait d'éventuels changements...

CF : ... et cela alimente une réflexion quasiment continue sur les contenus de formation.

I : On ouvre des boîtes, comme ça. Alors je saute sur celle qu'on vient d'ouvrir.

RF : Oui, oui.

I : Par rapport à l'évaluation. Vous faites cette évaluation de satisfaction des participants et des formateurs à l'issue de chaque partie.

RF et CF : Oui.

I : Et puis, est-ce que vous faites d'autres types d'évaluation de formation, en termes de ... que ce soit des transferts de compétences, d'acquisitions de compétences, de pertinence ...

CF : Le tronc commun n'est pas aujourd'hui identifié comme une formation qui doit déboucher sur une acquisition de compétences. On est plutôt sur de la sensibilisation, du contenu, de transfert de connaissances au mieux. Mais la durée et les modalités ne nous permettent pas vraiment de prétendre à une acquisition de compétence. Cela n'empêche pas l'idée d'une évaluation à plus long terme, une évaluation à froid... c'est dans l'air. Mais aujourd'hui, cela n'a pas fait l'objet de notre part d'une formalisation. Par contre cela s'est fait à l'initiative des terrains. C'est ça qui était intéressant. L'année dernière, par exemple, on a eu ce choix fait par une zone, ce qu'on appelle un desk, une zone géographique, une région qui a choisi de travailler, qui a envoyé un nombre important de collaborateurs en formation au siège, qui a choisi de faire ce travail-là, à terme de réunir les gens qui étaient passés en formation.

I : Après six mois ou ...

CF : Oui, c'était ça. C'était très intéressant pour nous. C'est vrai. Mais cela n'était qu'une initiative ponctuelle, pour le moment.

I : Oui.

RF : Et puis, je pense qu'en plus, « tronc commun et modules » abordent tellement de sujets à la fois très liés et très différents que ce serait quand même difficile en l'espace de moins d'un mois, disons en un mois au plus court, disons trois semaines au plus court, de dire c'est vraiment une réelle acquisition de compétence. Ce serait très ambitieux. Ce serait du bourrage de crâne et c'est pas possible. Il y a une étude de cas assez longue en plein milieu, il y a ... Ce n'est pas non plus un master résumé en trois semaines, c'est plus une session qu'on estime indispensable pour une bonne intégration en termes de, aussi bien de début de compétences que de connaissances minimum pour bien travailler au sein de notre organisation sur un programme.

CF : C'est aussi un parti pris de l'organisation de recruter des gens qui ont déjà un certain nombre de compétences. On s'attelle à les faire évoluer, mais pas tant de faire naître des compétences. Ce n'est pas notre objet.

I : D'accord.

RF : Comme on disait, les gens qui ont bac +3, bac+ 4, on quand même l'habitude d'apprendre, l'habitude de ... un certain niveau.

I : Vous avez parlé du module « chef de projet ». Les deux autres ont les mêmes contenus ?

CF : Non. Non. L'administrateur a un contenu très centré sur la gestion du budget, sur la comptabilité, et l'administration des ressources humaines, qui est payés, gestion des contrats, ce genre de choses. C'est le plus long en fait. Il fait 12 jours. Le dernier c'est le directeur de programme, qui est plutôt positionné sur des outils de mise en place de stratégies programmes ou gestion, à un niveau plus macro, d'un programme, d'une structure. Lui fait sept jours

comme le chef de projet. À côté de ça, il existe d'autres modules spécialisés, mais qui ne sont pas portés par le service formation. On en a un exemple qui s'appelle « PEPAM », éducation, prévention à l'action contre les mines, qui est un module métier spécifique aux démineurs et aux chefs de projet mines. Il est tellement spécifique, qu'il est porté par la direction qui travaille sur les mines. Donc, c'est vraiment un contenu extrêmement ...

RF : ça oui, on peut même dire que ça fait partie des formations techniques qui sont données par ailleurs

CF : Oui, tout à fait.

RF : Au même titre qu'une formation en orthopédie, ou autre chose.

I : Oui.

CF : Mais, portée à l'interne, par contre. C'est la particularité de cette formation-là. Elle tellement spécifique qu'elle est montée et mise en œuvre par notre organisation.

I : D'accord

CF : Alors que si l'on prend le champ de l'orthopédie, par exemple, il existe nombre d'écoles à l'extérieur qui portent ces cursus-là.

I : D'accord. Alors ces autres formations, peuvent-elles s'apparenter aux formations continues des salariés ?

RF : Oui. Oui. Formation continue.

CF : Quand vous dites « ces autres formations... ? »

I : Donc, pas les formations (inaudible)

RF : Oui, voilà, tout à fait.

I : Donc, il y a « PEPAM », sinon, vous faites appel à des organismes externes pour répondre à des besoins de formation ?

RF : Oui. Alors, tout ce qui est langue, soit c'est une réponse locale, c'est-à-dire dans le programme, dans le lieu où se trouve le programme, il y a des formateurs, des organismes. Tout dépend de la localisation. C'est vrai que si l'on est dans une grande ville ou si l'on est dans la brousse ... Donc, là on a une réponse sur place. Sinon ... Là, je suis en train de regarder un peu les formations à distance pour ce qui est langue aussi.

I : C'est un projet ?

RF. C'est même plus qu'un projet. Cela va être mis en place, donc, on a effectivement certains programme où l'on a pas de quoi localement. Alors, plutôt que de partir sur de grands déplacements pour quelques heures de langues ... J'ai reçu un organisme de formation qui offre ce genre de prestations, sachant que c'est en train de se développer de plus en plus. Donc, je pense que l'on va de plus en plus vers ce type d'intervention.

I : Donc, vous mandatez un organisme externe pour créer un dispositif ...

RF : C'est un dispositif qui existe déjà. C'est sous forme de ... , celui auquel je pense particulièrement, c'est ... Pour vous expliquer le contexte : j'avais une expatriée qui a fait une demande plus spécifiquement sur de la formation écrite, de l'anglais écrit. Parce qu'elle me disait qu'elle s'exprimait correctement en anglais oral, quelques heures supplémentaires de formation orale pourraient être bénéfiques mais que c'était surtout l'écrit qui avait besoin de renforcement. Donc, l'organisme m'a fait une réponse en termes de propositions qui s'expriment par la possibilité de se connecter à un site où vont se connecter des exercices à réaliser, ces exercices étant corrigés, cela fait partie de la prestation ; et, complétées par des séances au téléphone. Donc, c'est vraiment de la formation à distance, aussi bien par travail volontaire que par suivi téléphonique. Cela c'est pour les formations langue. Sinon, on a des stages d'immersion, donc pareil, cela va toujours dans la formation langue. On a quelques cas aussi de personnes qui demandent des remises à niveau en anglais ou en portugais, très rapide soit parce qu'ils doivent prendre d'autres fonctions, soit parce que cela devient urgent. Et là, effectivement, on charge des organismes qui accueillent ... quelqu'un est parti dans le sud de la France pour une semaine pour une mission en immersion. Je suis en train de parler avec cet organisme, de négocier pour quelque chose carrément dans le long terme, une famille anglaise avec une école à l'appui. Donc, ça aussi, c'est quelque chose qui va se développer. Sinon, en formations autres, tout ce qui est technique, on a des ... j'espère ne pas vous dire de bêtises, on a des formations qui sont proposées par des écoles, de formation en kinésithérapie, ou autre chose et là, ce sont des formations spécifiques qui sont proposées à certaines personnes. De vous en parler plus, je crains de ne pas être suffisamment au point pour l'instant. Je n'en ai pas encore suffisamment vu pour en parler. Mais je sais que cela se fait.

I : Mais cela existe.

RF : Oui. Sachant aussi que l'intermédiaire entre les deux, dont on n'a pas encore parlé, entre la formation initiale et la formation terrain, c'est qu'on a des stages terrain aussi, qui sont proposés ...

I : Vous dites formation terrain, c'est ce que vous venez de dire, « PEPAM », stages de langues ... ?

RF : Cela, c'est autre chose. Cela, ce sont les stages techniques, c'est vraiment la formation continue, ça.

I : D'accord.

RF : Formation continue. Ce dont je vais vous parler, on peut dire que cela fait presque partie de la formation initiale, dans le sens où ce sont des personnes qui sont recrutées pour être expatriées sur tel ou tel poste, et dont on estime que l'expérience par rapport au poste qui va être occupé n'est pas suffisante ou peut-être trop sectorisée. On a des cas particuliers et de fait on organise de fait des stages qui vont de trois, à six, voire neuf mois d'intégration, ce que l'on appelle des stages terrain. C'est-à-dire qu'ils partent dans le programme, qui ne va pas être le leur, et on finit de les former sur le terrain par de l'expérience. Donc, cela bien sûr, c'est pour des postes qui ne sont pas à pourvoir immédiatement parce que sinon on ne pourrait pas se le permettre. Mais, on a régulièrement des personnes qui partent sur tel ou tel programme pour compléter une expérience pendant trois mois, quatre mois, cinq mois. Et cela est budgétisé à l'avance, c'est prévu. Il y a des cas comme cela. Cela est donc l'intermédiaire entre la formation initiale « tronc commun » « modules » et avant de se jeter dans son nouvel emploi, on les immerge sur un autre programme, on les immerge et ...

I : Sur le tas... en fonction ...

RF : Voilà. En doublon sur des fonctions similaires à celles qu'ils vont occuper après. Je pense que ce sont des personnes sur lesquelles on investit aussi.

CF : Oui, des profils un peu différents.

RF : Pour reprendre la question du vivier et notamment l'intervention d'urgence, je pense que ce sont des personnes sur lesquelles on investit, dans le sens où, derrière on n'a pas forcément tout de suite une mission pour eux, mais dans les mois qui vont suivre il va se passer quelque chose. Je pense qu'ils ont quand même des profils sur lesquels on investit.

I : Pour les salariés cadres, il arrive aussi qu'ils bénéficient de ce type de stage ? Ou bien, en principe, ils ne sont pas censés devoir passer par là ?

RF : Cela doit se produire aussi. Je pense que cela doit se produire aussi. Comme tu disais tout à l'heure (s'adresse au **CF**), on peut avoir des profils très techniques comme des médecins, des orthopédistes ou des gens comme ça, qui sont super intéressants parce qu'ils sont détenteurs d'une technique particulière qui nous intéresse particulièrement dans un programme et qui, à côté de ça, manquent un petit peu d'expérience sur le terrain. Cela peut être des cadres, tout à fait, des chefs de missions ... Oui, oui, parce que c'est justifié soit par un profil à la base, soit le futur poste à occuper, soit les deux.

I : D'accord. La place de la fonction formation, on en a parlé. Vous-mêmes, quelle formation avez-vous ?

RF : Le même type de formation, en fait. L'IGS, Institut du soin social, master 2, et toi aussi (s'adresse au **CF**).

CF : J'ai effectivement un master de Ressources humaines et avant ça, une école de commerce international.

I : D'accord. Analyse des besoins, on en a parlé un peu. La méthodologie d'évaluation des besoins et des compétences, c'est sous quelle forme qu'elle se passe ?

RF : Ce sont des entretiens annuels

CF : On avait parlé de la Revue RH, tout à l'heure.

RF : La revue RH, en fait, elle est faite à l'issue des entretiens annuels. Alors, ce n'est peut-être que ce n'est pas aussi formalisé ... quoique ça le soit déjà pas mal grâce à la Revue RH, mais c'est vrai que pour les salariés siège, de fait on est sur le droit commun français « le droit de la formation », et là c'est obligatoire, l'entretien annuel.

I : Oui.

RF : Donc, là c'est déjà beaucoup plus formalisé avec des fiches à remplir, etc, etc. Alors qu'en ce qui concerne les « expats », c'est un peu plus informel, mais il y a la Revue RH au final qui sert d'entonnoir.

I : D'accord. Pour les référentiels compétences, pourrais-je avoir accès, si cela vous semble pertinent, à des documents de référentiels de compétences ou des descriptifs de postes ?

RF : Pour... ?

I : Pour les trois fonctions clés : chefs de projet, administrateur et directeur de programme.

RF : Cela je pense que oui, on doit pouvoir vous les transférer. Là comme ça immédiatement sous la main, je ne les ai pas, mais on va noter et on va pouvoir vous les transférer.

I : D'accord.

RF : Surtout que cela doit être quelque chose qui doit être transversal, qui doit se trouver dans d'autres ONG.

I : Oui, oui. Cela m'intéresse de comparer.

RF : Cela m'intéresse aussi d'avoir un retour ultérieur, généralisé, bien entendu, mais juste connaître, savoir si on a le même type de descriptif de poste pour des postes comparables.

I : Toutes les formations que vous avez actuellement décrites, pour ce qui concerne la fonction de délégué ou de représentant de votre organisation à l'étranger, est-ce qu'il y a des modules spécifiques à cela, puisqu'il n'y a pas de formation spécifique à cela ? A cette posture-là.

RF : C'est-à-dire de représentant de l'organisation à l'étranger .

I : Oui.

RF : Le plaidoyer, ou...

CF : Alors, quelque part on peut dire que tout salarié de l'organisation est représentant de l'association.

I : Oui...

CF : De ce fait, c'est pour cela que dans le « tronc commun », on insiste sur les valeurs, l'éthique ...

I : Au travers des valeurs et de l'éthique ?

CF : Oui, cela c'est déjà une façon de représenter l'association. Après les gens dont c'est la mission spécifique, le plaidoyer, le lobbying. Je pense qu'ils ont des cursus propres à ces métiers-là.

RF : Des formations spécifiques, non. Je ne crois pas.

CF : Pas en interne.

RF : Je pense que c'est une histoire de personnalité, de ressenti. Non, je ne pense pas ... Je n'ai pas entendu parler de formation très spécifique.

I : Donc, ce serait plutôt dans les traits de personnalité des individus qu'ils développent ...

RF : Non, je pense que c'est dans les fonctions. C'est un peu obligatoire, au travers de certaines fonctions, de ... Après, je pense qu'il y a beaucoup de situations qui sont très différentes ... Moi, chaque fois que j'ai essayé de me faire expliquer l'organisation spécifique de chaque programme, on se rend compte que, même s'il y a une grande base commune, il y a des spécificités liées à chaque pays et à chaque situation de chaque programme. Donc, à l'intérieur de ça, certains administrateurs vont être, sans exagérer, ils vont avoir une casquette plus importante que d'autres administrateurs dans d'autres pays. Je pense que cela va dépendre de l'importance du programme plus que de la personnalité. La personnalité doit jouer, mais vraiment cela doit dépendre du programme.

I : Donc, du programme et de la fonction ?

RF : et de la fonction, oui.

CF : En tous les cas, si on parle en termes de référentiels de compétences, le rôle de représentation de l'organisation est identifiée dans la fonction du directeur de programme.

I : D'accord.

CF : Il est représentant de l'association dans son pays d'intervention. Mais comme je vous le disais chacun sur le terrain, de part son activité, représente l'association dans ses valeurs, etc. Mais, si on parle d'une compétence ou d'une activité propre, chaque directeur de programme représente l'association auprès des partenaires et des institutions dans le pays dans lequel il intervient, plus les gens dont c'est le métier, la communication, le plaidoyer, ...

I : Donc eux, ces directeurs qui sont plus particulièrement représentants de l'organisation, je pense par rapport aux financements, par rapport aux gouvernements sur place, est-ce que eux ont un suivi ou une formation plus spécifique par rapport à ce rôle là ? Ils ont une formation plus spécifique, mais je ne suis pas sûre qu'elle soit axée sur ce rôle-là. Si vous voulez, on a un séminaire annuel, dédié à cette population, aux directeurs de programmes, dans le cadre duquel il y a de la formation, il y a aussi des ateliers, de réflexion, d'échange de pratique, qui couvre ce champ des représentations. Maintenant il n'y a pas de cursus spécifique de représentation.

I : C'est ma question 3 de mon objet de recherche. Est-ce que vous pouvez m'en dire un peu plus ?

CF : Il se tient tous les ans, au mois de juin, ou de juillet. Il est articulé en deux temps : échange de pratique d'un côté, formation de l'autre. Il fait...

I : Formation... c'est-à-dire ?

CF : Chaque année, on définit avec ces personnes-là, un thème de formation pertinent en fonction ...

RF : Voilà, un besoin de formation pertinent. Cette année c'était quoi ?

I : C'est vous qui faites cette évaluation de besoin ?

RF : Oui, normalement c'est le rôle du Responsable formation. Moi, je ne l'ai pas encore fait parce que je viens d'arriver. Mais, je crois que cela se définit avec [inaudible] l'UGEC, la responsable [inaudible] compétence programme.

CF : L'année passée, il y avait un gros focus sur le management, par exemple.

I : D'accord. Il dure combien de temps, ce séminaire ?

CF : En tout, il doit faire une semaine.

RF : Plus deux jours de formation. Si j'ai bien compris, il y a deux jours préalables au séminaire.

CF : Oui, tout à fait. C'est une semaine avec la formation. Ce serait deux jours plus trois jours de séminaire.

I : Une semaine en tout.

RF : Voilà. Une semaine en tout, dont deux jours de formation.

I : D'accord. Je regarde le temps. J'ai encore dix minutes... ?

RF : Oui, oui. J'ai un rendez-vous après.

I : Par rapport aux savoirs de référence des contenus de formation. Je crois que c'est vous qui regardez cela de plus près (s'adressant à **CF**) Peut-être qu'avec les documents que vous allez peut-être me transférer je pourrai voir...

CF : Oui !

I : Quels sont les ancrages théoriques ? Vous m'avez parlé des droits, de votre approche du handicap.

CF : Oui.

I : ce sont ces ancrages-là ?

CF : On pourrait parler des différents champs d'ancrages effectivement. C'est porté par les domaines techniques. On parlait tout à l'heure des DRT, direction des ressources techniques. C'est vraiment eux qui définissent pour chacun des champs d'intervention, en lien avec la Direction Générale, parce que...un positionnement, ce que l'on appelle nous un positionnement, c'est-à-dire « j'interviens de telle manière sur tel champ d'action », c'est réfléchi, formalisé par un coordinateur technique et validé par la Direction Générale bien sûr, parce que cela engage l'ensemble de l'organisation. Donc, il existe effectivement des ancrages théoriques dans chacun des champs d'intervention de l'organisation. Si on prend les champs transverses comme les théories du management, là on est sur les champs classiques de ces champs d'activités-là.

I : Donc la validation d'un contenu se fait entre la Direction Générale, le responsable technique du corps métier.

CF : Pas la validation du contenu de formation, mais la validation du positionnement préalable à la définition du contenu de formation.

I : D'accord. Donc cette validation-là se fait par la DG, le responsable métier et vous !

CF : Pour le contenu ?

I : Pour le positionnement.

CF : Non, on n'est pas intervenant dans les positionnements. C'est vraiment entre le corps de métier et la Direction. Par contre, de ce positionnement découlera ensuite ce que l'on mettra dans un contenu de formation.

I : Et là, quels....

CF : Les intervenants sont la coordination technique concernée, qui vont faire les apports de fonds, nous qui allons travailler sur les méthodologies de formation à employer, et puis après un travail de consensus avec tous les acteurs de la formation pour voir comment cela peut s'insérer...

I : D'accord. Plus les formateurs.

CF : On a quand même une enveloppe temps donnée, dans laquelle on doit essayer de rester cohérent pour qu'il y ait une représentation un peu équilibrée des différents corps de métier et pour s'assurer qu'il n'y ait pas non plus une inflation des contenus de formation, parce qu'on a aussi une exigence de réactivité. On ne pourrait pas proposer une formation « intégration » de trois ou quatre mois. Ce ne serait pas accepté par les programmes.

I : Oui. Et ces contenus sont ensuite validés par la Direction générale ?

CF : Non. La coordination technique est porteuse, garante du positionnement.

I : D'accord. Du point de vue de la fréquentation des formations, avez-vous noté une différence de participation selon les corps professionnels, les corps métiers, ou selon les niveaux hiérarchiques ? entre les cadres et ...

CF : Si on prend les départs en 2006 ...

RF : On a eu des nouveaux expatriés en 2006, commençant leur contrat en 2006.

I : Des premiers départs.

CF : On avait 35 chefs de projet, 20 administrateurs, 5 coordinateurs techniques, 12 coordinateurs-sites et 10 directeurs de programmes. Cela vous donne un peu la répartition par corps de métier. Grosso modo cela veut dire que le gros de l'effectif c'est des chefs de projet. C'est vraiment eux qui font tourner les programmes. Après, vous avez les administrateurs, donc il y a normalement un administrateur au moins par programme. On constate souvent qu'il y a plus d'un administrateur puisqu'il y en a un au niveau du pays, et puis il peut y avoir ensuite un administrateur délégué au niveau d'un site ou d'une région. Et puis on a, mais de manière plus marginale, des coordinateurs techniques, c'est des gens, il y en a nettement moins. Et puis, le dernier corps de métier, c'est les coordinateurs-sites, qui seraient en quelque

sorte les délégués des directeurs de programmes pour une région ou une ville en particulier. Le gros de l'effectif c'est les chefs de projet.

I : D'accord. Et donc, les salariés nationaux bénéficient-ils de ces mêmes prestations de formation ?

CF : Ils bénéficient de la formation « intégration », donc « tronc commun » et « modules », mais elle n'est pas obligatoire pour eux. C'est plus une volonté du directeur de programme. En termes de formation continue, l'évaluation individuelle, de la même manière, n'est pas systématique mais elle tend à se développer. C'est-à-dire qu'on constate et on pousse effectivement une évaluation et un suivi systématique des populations cadres sur le personnel national. C'est lié à ce que l'on disait tout à l'heure. Dans l'objet même de notre action, il y a le « faire –passer », le relais à des acteurs locaux. Et c'est lié aussi à un constat que dans un certain nombre de régions, on a des personnes compétentes, formées et compétentes, qui sont de plus en plus disponibles sur le marché du travail local. On en a un exemple très fort, en Asie du Sud, l'Inde, le Népal, le Bangladesh, le Srilanka, on a des personnes de très haut niveau avec un vrai cursus universitaire, qu'il soit fait localement, aux Etats Unis ou en Europe, qui reviennent travailler dans leur pays d'origine et là, on a des niveaux de compétences au moins équivalent de ceux que l'on peut trouver chez nos expatriés. Donc, on investit de plus en plus sur ces population-là.

I : Vous appliquez la même politique d'organisation sur les nationaux que sur les expatriés.

CF : Tout à fait.

I : Vous dites que c'est une tendance.

CF : Une tendance, tout à fait. On va vers cette normalisation-là.

I : J'imagine, de par l'évolution de l'organisation, qui va au fur et à mesure des années tendre à se retirer et donc de faire adapter la politique institutionnelle.

CF : D'adapter la politique institutionnelle sur le terrain, oui, tout à fait.

I : Deux questions pour avoir une réponse de vous. La culture de la formation dans l'organisation, et particulièrement chez les délégués, elle est de l'ordre de l'obligation pour le « tronc commun » ?

CF : Oui.

I : Pour ce qui est de la formation continue, c'est selon la demande, que ce soit du management ou bien des personnes. C'est cela ?

CF : Oui, oui.

I : Et puis, les groupes de formation sont hétérogènes dans le « tronc commun », dans la formation « insertion », mais ensuite devient très homogène par la suite pour les formations continues, puisque c'est selon les corps métier ?

RF : Les formations pour les domaines techniques, pour toi, sont par corps métiers ? Donc, administrateurs, tout ça ?

CF : Oui, il y a une homogénéité plus forte, effectivement, puisqu'on est vraiment ciblé sur des fonctions.

RF : Et puis même sur une problématique qui n'est pas forcément transversale à toutes les fonctions.

CF : Oui, tout à fait.

RF : Oui, je pense que cela s'homogénéise après.

I : D'accord, moi j'ai fait le tour à toute vitesse de ce que je voulais. Je voulais juste voir encore avec vous, avant de conclure, les documents que je souhaitais de votre part, en plus de ce que vos m'avez laissé : l'organigramme ...

RF : Je vous l'ai donné.

I : L'organigramme ...

RF : Du siège. Ce n'est pas un organigramme type d'un programme, par exemple.

I : Cela serait possible aussi ?

RF : Cela, il faudra que je regarde si cela existe parce que ça m'intéresse aussi. Moi, j'avais posé la question parce que c'est quelque chose que je voulais savoir et connaître et on ne m'a jamais proposé de document. Un organigramme type programme.

I : Donc, du service formation, vous me l'avez dit, donc c'est bon. Pour la politique de formation, vous m'avez dit qu'il n'y en a pas de formalisé pour le moment, ...

CF et **RF** : Non.

I : ...qu'elle s'exprime au travers ...

RF : ...des revues RH, notamment, et du « tronc commun », « modules », la formation « intégration ».

I : Voilà, de vos documents d'ingénierie à vous, en fait. J'aimerais beaucoup les voir aussi. Et les référentiels de compétences ou les descriptifs de postes pour les délégués, en fait les salariés expatriés. Les descriptifs de cours, les contenus, statistiques de participations et de répartitions, vous m'avez donné les chiffres. Les grands objectifs de l'organisation, je les trouverai dans les documents que vous m'avez fournis.

RF : Oui. Je vous donne ce dossier. J'espère que l'on aura répondu à vos questions et que l'on pourra y répondre un peu plus en détails avec les points que vous avez évoqué en dernier.

I : Merci encore beaucoup pour votre disponibilité et je m'engage vraiment à vous faire un retour.

RF : Vous voyez encore deux autres ONG ?

I : Oui.

RF : De taille plus importante ?

I : L'une est plus grosse, l'autre plus petite.

RF : Vous ne pouvez pas nous dire les noms ?

I : Non, puisque pour eux aussi je garde la confidentialité, mais vous trois agissez dans les mêmes domaines, excepté la dernière qui ne fait que du déminage. Mais l'autre, œuvre dans les mêmes champs. Vous, vous avez une spécificité qui est le handicap mais les champs de la santé ...

RF : Et pourquoi avez-vous orienté votre étude sur la formation dans les ONG ?

I : C'est vraiment très subjectif. Quand j'étais jeune, je voulais être déléguée, j'ai fait la formation infirmière pour ça. Ensuite, je suis partie dans la psychiatrie et plus particulièrement les soins aux familles, donc la thérapie de famille. Les choses ont fait que ça s'est passé autrement.

RF : Donc par intérêt personnel.

I : Voilà, mais je voulais aussi que mon mémoire soit utile, plutôt que juste un autre papier à la bibliothèque. J'ai un peu mélangé tout ça et ai regardé ce qui pouvait être, ce qui pouvait peut-être apporter un plus de savoir. Un mémoire pour un mémoire, je ne trouvais pas ça très intéressant.

RF : Et bien en tout cas, merci.

CF : Pour nous cela pourra être une vraie source de réflexion. C'est vrai qu'on échange entre ONG sur nos pratiques de formation, mais c'est souvent sur des temps ponctuels, en séminaire ou lors d'une rencontre.

[Echange autour des projets personnels professionnels, des intérêts du travail dans une ONG.]

Entretien avec l'institution B (12/2007)

Intervueur (I) : Ce que je souhaite voir avec vous pour pouvoir répondre à mes questions concernent d'abord le contexte, votre compréhension du contexte externe à l'organisation, interne aussi. Et ensuite, surtout concernant les formations que vous organisez et que vous agencez, des questions sur la politique de formation, comment vous l'avez pensée et élaborée. Et puis, ensuite plus concrètement dans les dispositifs, ce qui est de l'ordre des contenus et des savoirs de références que vous privilégiez, vous.

Responsable de formation (RF) : D'accord.

I : Alors concernant le contexte externe à l'organisation, est-ce que, d'après vous et selon votre expérience, le contexte a beaucoup changé ? C'est-à-dire le contexte politique, économique, international au point de changer votre conception de la formation des délégués ? Disons depuis ces dix dernières années...

RF : Oui. Alors bien entendu il y a eu un contexte majeur dans le contexte international, c'est le post 11 septembre 2001. Avec le début de tout ce qu'il est convenu d'appeler la guerre contre le terrorisme, donc un déplacement des problématiques humanitaires, déplacement partiel, parce que évidemment, le contexte africain existait bien avant et continue et reste un contexte majeur. Mais en termes de visibilité des conflits, il y a là un champ qui a pris une ampleur énorme. Plus sur le plan médiatique et symbolique, je dirais presque, que sur le plan quantitatif ou objectif, à l'exception évidemment de l'Irak qui, là, est vraiment un très très gros contexte objectif. Donc là, il y a une influence grande, une grande influence du contexte international avec des problématiques nouvelles, avec un contexte qui pourrait être caractérisé plus imprévisible, plus volatile, plus dangereux, avec une multitude d'acteurs étatiques, non étatiques, difficiles à cerner, si l'on compare à l'époque de la guerre froide, où l'on avait des blocs clairs, etc. Donc, ça, c'est une caractéristique qui rend le travail humanitaire plus complexe, avec aussi une multitude d'acteurs dans le domaine humanitaire, une utilisation de l'humanitaire à des fins politiques, voire militaires. Donc, les frontières entre l'humanitaire, le politique et le militaire sont plus floues, d'où une plus grande difficulté à faire respecter les acteurs humanitaires et donc un plus grand danger lié à ça aussi ; les acteurs humanitaires étant partiellement des cibles directes, pour certains acteurs. Ce sont, dans les grandes lignes, les points essentiels.

Alors les conséquences sur la formation, c'est assez difficile à dire dans la mesure où l'idée est que la formation de base que l'on donne aux délégués doit leur permettre de s'investir dans n'importe quel contexte, vu qu'il y a deux types de collaborateurs pour l'organisation : 1) les collaborateurs qui vont avoir des missions expatriées, donc qui doivent être polyvalents et pouvoir s'engager partout dans le monde. Là, on doit tenir compte des contextes actuels, mais en même temps on doit leur donner une formation suffisamment polyvalente pour qu'ils puissent être engagés dans n'importe quel contexte ; 2) et puis d'autre part, il y a les collaborateurs recrutés localement, où eux ont des formations qui sont plus contextualisées puisqu'ils vont travailler dans un seul contexte, le contexte régional dans lequel ils ont été recrutés. Donc ça fait une assez grande différence entre ces deux types de populations. Une population qui a une vocation internationale et donc polyvalente, et une population qui a une vocation plus locale, régionale.

Au niveau du recrutement, concrètement par exemple, cela signifie un plus gros accent mis sur certaines langues. Par exemple on a un grand besoin de délégués arabophones en raison des problématiques orientales. Cela est un exemple de conséquence directe d'une situation internationale sur des conséquences que l'on vise au recrutement, voire que l'on va

développer, en mettant par exemple un accent sur le développement d'une politique de certaines langues.

I : D'accord. Mais vous n'avez pas observé de différences, de décisions concernant la formation fortement liée, par exemple, au 11 septembre, comme vous dites qu'il y a eu un tournant à ce moment-là.

RF : Si, une conséquence directe de l'évolution, c'est la révision du cours d'intégration, sur lequel nous travaillons actuellement. Vu que dans le cours d'intégration, il y a un scénario de mise en situation qui a été créé à l'époque où le conflit majeur était le conflit de l'ex-Yougoslavie. Donc, il était un peu centré sur ce type de scénarios. Là, on est en train de réviser le cours d'intégration en changeant aussi un peu le scénario. Ceci dit, la volonté est d'avoir un scénario qui soit relativement universel et qui ne soit pas calqué sur un type de conflit spécifique, étant donné, encore une fois, que les collaborateurs doivent être capables d'aller dans n'importe quelle situation. L'autre conséquence ça a été... jusqu'à maintenant, on avait un cours d'intégration qui se faisait en une fois avant de partir sur le terrain et maintenant, ce que l'on va faire avec la révision, c'est d'avoir un cours d'intégration où il y a une partie qui se fait en amont avant de partir sur les terrains, une expérience de terrain, et ensuite une partie qui se fait au bout de six à huit mois sur le terrain. Cette deuxième partie-là sera plus contextualisée par rapport aux expériences effectives faites par les délégués en fonction de leurs affectations. Donc, on aura un retour des expériences vécues sur le terrain et des problématiques rencontrées, qui seront approfondies dans un deuxième module, un module d'approfondissement. Alors là, on ne peut pas généraliser parce que ce sera en fonction des régions, puisqu'on a des centres de formation régionaux. Donc les centres de formation régionaux répondront en fonction des contextes concrets dans lequel les participants auront été confrontés.

I : Le module post terrain ne se ferait pas au siège mais dans les régions d'insertion ?

RF : Oui.

I : D'accord. J'hésite entre vous suivre sur tout ce que vous m'apportez et rebondir dessus, ou revenir à ce que j'ai pensé moi...

RF : C'est à vous de savoir quels sont vos besoins...

(rires)

I : Je vais faire un peu des deux. Quand vous parlez du cours d'intégration, je me souviens avoir déjà pris connaissance de trois gros modules, trois grosses formations dont l'intégration, un autre pour le management et un autre encore pour le top management. Pour ce qui est du cours d'intégration, vous êtes en train de le modifier, mais est-il obligatoire pour toute personne engagée dans votre organisation ? Ou seulement pour les futurs expatriés ? Ya-t-il une différence selon la population ?

RF : Alors, on a deux cours, deux types de cours distincts. On a le cours qu'on appelle « Bienvenue dans notre organisation » qui est un cours qui est seulement de quelques jours et qui concerne les personnes ... celui-là est le cours minimum que tout le monde doit avoir suivi. Par exemple ici au siège, les gens qui sont engagés dans des fonctions de secrétariat ou de service, comme ça, ils ne sont pas directement reliés à des opérations, ils vont suivre un cours comme ça. Même les stagiaires qui passent chez nous vont suivre ce

cours. Sur le terrain, tous ceux qui sont recrutés par notre organisation, systématiquement, suivent ce cours-là. Il y a une variation un peu entre le terrain et le siège, mais en gros, c'est la même ... c'est la présentation des principes de base, le mandat de l'organisation, qui nous sommes, ce que nous faisons, etc.

I : Ils sont tous ensemble mélangés dans le même cours ? C'est un cours hétérogène ?

RF : C'est un cours complètement hétérogène en termes de profils. Là, on est en train de travailler, éventuellement de différencier un peu sur le terrain pour les différents types de publics, mais pour l'instant, en principe c'est un cours tous publics confondus qui s'adresse à n'importe quel collaborateur de l'organisation.

I : D'accord.

RF : Ensuite, il y a le cours d'intégration qui est à Genève et est réservé aux personnes, soit qui vont partir comme expatriés sur le terrain, soit qui au siège vont avoir des responsabilités liées aux opérations, aux mandats. Et sur le terrain, le cours d'intégration s'adresse aux personnes qui sont amenées à représenter l'organisation.

I : sur le terrain...c'est-à-dire ?

RF : C'est-à-dire les personnes qu'on recrute localement et qui vont participer au cours d'intégration, c'est seulement une partie des personnes que l'on recrute localement et ce sont celles qui ont des fonctions à responsabilité et qui vont les amener à représenter l'institution.

I : Et ces personnes-là, vous les faites venir à Genève ?

RF : Non, non. Ils le font sur le terrain dans les unités de formation régionales. Donc, on a le cours d'intégration « siège » et le cours d'intégration « terrain ».

I : D'accord. Dans ce cours d'intégration, quelles sont les thématiques que vous abordez, plus précisément ?

RF : Alors du cours d'intégration dans sa nouvelle version, cela ne sert à rien de parler de l'ancienne version qui est amenée à disparaître, je vais plutôt vous faire un schéma, alors il va vous falloir noter... (rires)

I : Oui.

RF : Il est composé de la manière suivante : D'abord, il y a un module de formation à distance qui est en préalable au présentiel. C'est le module 1. Et là, ce sont des informations concernant les principes de base de l'organisation, du mouvement sous-jacent, les modes d'action. C'est un certain nombre de connaissances théoriques que les gens devraient connaître, avoir, avant de pouvoir participer. Les gens ont déjà passé le recrutement au moment où ils font ça. Et ça c'est un cours qu'on est en train de mettre en place qui sera fait partiellement en ligne, partiellement en autoformation, avec probablement un certificat fait en ligne pour pouvoir participer en présentiel ensuite.

Ensuite, le module de base, qui est composé d'une première partie qui est un approfondissement et une révision des concepts de base, qui sont vraiment l'organisation de l'institution, les principes, la mission, etc. Et ensuite, il y a une simulation, donc une mise en situation où on a tous les matins des exercices pratiques et tous les après-midis des

debriefings, apprentissages, etc. ; qui sont la simulation d'une délégation, donc le cours devient une délégation de l'organisation, chacun va y accomplir les fonctions qu'il aura à accomplir sur le terrain. Cela va commencer par une sortie sur le terrain avec une analyse de besoins, d'action. Ensuite, il y aura la mise en place de l'action et ensuite il y aura l'action elle-même. A chaque fois, entre les deux, il y a debriefing, les leçons que l'on a apprises, comment on peut améliorer, etc. Donc, c'est vraiment une simulation d'une action de l'organisation. Ce qui permet par la même occasion de se rendre compte des départements qui existent, qu'est-ce qu'ils font, comment ils interagissent. Si l'on fait une sorte de... et que l'on va dans un camp de réfugiés, ils ont besoin de nourriture, on doit faire une évaluation des besoins de nourriture. Cela c'est le département X qui va faire ça, qui va revenir à la délégation, qui va contacter la logistique et qui va s'assurer que les sacs de blé sont là, ou que les camions pour les transporter sont là. Voilà, c'est toutes ces choses-là.

Après ce module de base, les gens partent sur le terrain, donc dans leurs affectations, chacun, là où il est envoyé. L'idée est que cela dure grosso modo six mois et que ces six mois c'est non seulement une expérience concrète mais aussi une réflexion sur la pratique. Et ce, avec des groupes de « action learning », avec des groupes de paires, avec des tutorats, du coaching, etc., de manière à ce que ces six premiers mois, les gens soient à la fois dans la pratique et en même temps c'est considéré comme une situation d'apprentissage.

Ensuite, il y a le module d'approfondissement, où il y aura un certain nombre de thèmes, qui de toute manière reviendront, comme le droit humanitaire, ou des choses comme ça, qui sont les bases du travail dans notre organisation. Et une grande partie sera de l'analyse de situations, des « case studies » réels que les gens auront envoyés ici, en amont. « Bon, voilà les situations que j'ai rencontrées, voilà les problèmes que j'ai rencontrés ». On va sélectionner deux, trois cas particulièrement emblématiques, particulièrement intéressants, particulièrement emblématiques pour cette région, qui sont repris là sous forme de « case studies », qui seront travaillés dans le module d'approfondissement.

Donc, ça c'est en gros la structure du nouveau cours d'intégration. Cycle d'intégration, on dit maintenant parce que l'idée n'est plus que ce soit un cours, mais tout un cycle qui dure un an grosso modo.

I : Un an en tout. Le module de base dure combien de temps ?

RF : Le module de base, il y a un tronc commun qui dure huit jours et ensuite, il y a des formations-métier qui varient en fonction des métiers. Par exemple, les administrateurs ont quasiment un mois pour apprendre les règlements spécifiques de l'organisation, tout ce qui est les procédures administratives. Ceux qui sont IT doivent apprendre à connaître les systèmes informatiques de l'organisation. Donc, ça varie ensuite. Les délégués vont faire des visites de prison, donc la formation-métier qui s'ajoute là, elle est prise en charge par les différents départements spécialisés. Donc la durée va varier énormément. Cela va d'une semaine à jusqu'à ... (inaudible) ou plus. Cela va dépendre aussi de ce que les gens ont comme base.

I : Donc la partie métier est ...

RF : ... elle est modulable.

I : D'accord. Mais elle est sur le terrain, en contexte ?

RF : Non, non elle est donnée au siège.

I : Les formateurs sont différents aux différentes étapes, ou il y a une continuité ?

RF : On a deux personnes qui sont responsables au siège du module de base. Et puis, sur le terrain, il y a l'équivalent sur le terrain. Sur le terrain, le principe est le même. À la différence que les gens qui font le cours d'intégration sur le terrain ont déjà de l'expérience sur le terrain, que les gens qui font le module au siège n'ont pas. C'est ça qui varie. Et puis, ce qui change c'est que après les deux publics sont mélangés dans le module d'approfondissement. Donc, là (module de base) on a deux publics distincts. Ici ce sont les expatriés, ici ce sont les employés recrutés localement. Et les deux publics sont ensemble pour le module d'approfondissement. Les formateurs : ici on a une équipe de base, transversale, qui gère le continuum et qui font appel à des experts. Pareil ici, on a les responsables des unités de formation régionales qui gèrent l'ensemble du module et qui font appel à des experts. Et ici, c'est la même chose. Donc, on a toujours à la fois les formateurs qui s'occupent de tout ce qui est transversal et puis, ensuite des experts qu'on fait intervenir. Par exemple sur les questions plus pointues, plus techniques, que ce soit sur le droit international humanitaire, que ce soit la logistique, que ce soit la protection, l'assistance...

I : D'accord. Alors puisque vous me parlez du droit international humanitaire, j'ai vu dans les documents que j'ai pu lire jusqu'à maintenant, que dans vos références éthiques, déontologiques, vous vous référez principalement au droit humanitaire ou aux droits de l'homme...

RF : Non, au droit international humanitaire, pas aux droits de l'homme.

I : Pas aux droits de l'homme.

RF : Non.

I : Est-ce qu'il y a d'autres ancrages de référence ?

RF : C'est-à-dire que, pour une raison très simple, le droit international humanitaire, c'est le mandat de l'organisation. C'est-à-dire que l'organisation a été... s'est vu confier par la communauté internationale le mandat d'être le garant du droit international humanitaire. C'est la raison pour laquelle c'est notre cadre de référence en termes légal. C'est-à-dire c'est ça qui donne le cadre d'action de l'organisation et ça qui fonde la légitimité de l'organisation. Pour quelle raison nous entrons dans les prisons pour visiter les prisonniers, c'est parce que dans le cadre du droit international humanitaire, il y a... fait référence à la manière dont les prisonniers de guerre doivent être traités et il est dit qu'une organisation comme la nôtre doit pouvoir s'assurer que les pays qui ont signé les conventions du droit international humanitaire, appliquent vraiment les conventions qui sont signées. Vous voyez ? Alors, évidemment de manière annexe, les droits de l'homme sont inclus, mais s'il y a violation des droits de l'homme en dehors du contexte du droit international humanitaire, ce n'est plus le mandat de notre organisation. C'est le mandat d'autres organisations comme par exemple l'ONU qui veille au respect des droits de l'homme. Alors que dans la mesure où le droit international humanitaire se recoupe avec des éléments du droit de l'homme, ils ont quelque chose en commun. Mais ce n'est pas notre mandat. Notre mandat, c'est nettement le droit international humanitaire, c'est-à-dire le droit en situation de conflit. La limite du mandat, c'est la situation de conflit, soit conflit international, soit conflit interne, etc. Il y a différents types de conflits. Mais c'est vraiment le droit en situation de conflit qui est le mandat de notre organisation.

I : D'accord. J'ai cru comprendre aussi que la frontière entre l'aide humanitaire et le développement, la coopération au développement, la séparation n'est pas très tranchée. Faites-

vous aussi référence aux principes de partenariat, d'empowerment dont parlent les Nations unies, comme guide d'action pour les différents intervenants internationaux, ou pas ?

RF : Oui, mais de manière très limitée, en raison du fait que le mandat spécifique de l'organisation est le droit international humanitaire, donc la situation de conflit. Donc, évidemment on fait de l'accompagnement post conflit, mais le mandat, c'est vraiment pas le développement, nettement pas. Evidemment, comme vous le dites et à juste titre, les frontières n'étant pas tranchées, les situations post conflit, para conflit, ou conflit étant très floues dans beaucoup de situations comme certains pays africains, le Congo, le Rwanda, c'est difficile de dire s'il y a encore conflit ou non, quand ça s'arrête... les frontières sont effectivement floues, mais c'est vrai que la notion de développement n'est pas incluse dans le mandat de l'organisation. On se trouve amenés à en faire, mais l'idée serait ensuite qu'on transfère à d'autres organisations dont c'est le mandat. Par exemple, le Programme des Nations unies pour le développement ou des choses comme ça. À partir du moment où l'on n'est plus dans une situation où le DIH s'applique, donc où il n'y a plus de conflit, normalement le mandat de notre organisation en réalité s'arrête. Mais, c'est clair que les frontières ne sont pas très nettes.

I : Pour ne pas l'avoir étudié le droit international humanitaire, est-ce qu'il comprend des aspects de cadre éthique ou déontologique de l'action ?

RF : Oui, mais sur le plan légal. On est dans le domaine du droit. Donc, le droit a toujours un aspect éthique mais ce sont des conventions légales. Nous avons deux choses qui sont distinctes : un code de conduite de nos délégués. Le code de conduite, ça c'est de la déontologie. Et puis on a le cadre légal. Ce sont deux choses distinctes. Alors le cadre légal a des conséquences déontologiques et éthiques, un code de conduite fait référence à des lois. Mais ce sont quand même des domaines distincts. L'un étant du domaine des valeurs, un cadre déontologique, éthique, à quoi on s'engage moralement. Et l'autre étant le cadre légal au sein duquel on peut agir. On peut avoir des tensions entre le légal et l'éthique. Par exemple, nous avons le droit et le devoir de visiter les prisonniers de guerre. Nous n'avons ni droit, ni devoir vis-à-vis des prisonniers de droit commun. Il se peut que dans une prison, il y ait des prisonniers de guerre, ce que l'on appelle des détenus de sécurité, et puis des détenus de droit commun. Il se peut que les prisonniers de droit commun subissent les mêmes violations de leurs droits que les détenus qui sont là pour des raisons de conflit. Notre mandat est limité théoriquement pour les détenus qui sont là pour des raisons de conflit. Nous n'avons ni droit ni devoir vis-à-vis des détenus de droit commun. Vous voyez ce que je veux dire ? Alors que moralement, en tant qu'être humain, notre devoir est le même, notre engagement est le même, mais légalement, il n'est pas le même. Ce n'est pas la même chose, ce qui est le cadre légal d'action du DIH qui délimite de manière très exacte quand est-ce que nous avons le droit et le devoir d'intervenir, et quand on n'a plus le droit et le devoir d'intervenir, par rapport à ce qui est le bon sens moral. Quand on voit quelqu'un souffrir, on se dit qu'on va l'aider. Mais ce sont deux choses quand même très distinctes, un cadre légal et un cadre éthique.

I : Votre cadre éthique, votre code de conduite, il prend tout son ancrage dans le droit international humanitaire, ou a-t-il d'autres ancrages ?

RF : Il le dépasse. Par exemple concret. Dans notre code de conduite, il est dit que les délégués de l'organisation, dans aucune situation, n'ont le droit de se faire monnayer des services sexuels. Donc pas de recours à la prostitution. Cela n'est pas dans le cadre, il n'y a pas de lois dans le DIH qui parle de prostitution. Il n'en est pas question. Il est question, par

exemple, de protéger les possessions civiles. La prostitution en tant que telle ne fait pas partie du DIH. D'ailleurs, dans beaucoup de pays, la prostitution peut être légale. Donc, il peut y avoir une différence entre le code éthique, qui dit « les collaborateurs de l'organisation n'ont pas le droit de faire monnayer ... », et dans certains pays c'est légal et dans d'autres pays c'est illégal. Il y a des pays où il n'y aurait aucun problème légal à avoir recours aux services d'une prostituée ou d'un prostitué, mais c'est néanmoins interdit. C'est autre chose le cadre légal et le cadre éthique. Là, ce sont des valeurs qui sont... il n'y a pas une référence, maintenant, théorique absolue. Ce n'est pas un code religieux, on ne fait pas appel, pas référence à une religion particulière, on ne fait pas référence à un système particulier. Ce sont simplement les valeurs défendues par l'institution, qui sont des valeurs humanistes, qui sont élaborées par consensus, par discussion. C'est autre chose que la référence à un cadre légal spécifique. Ce sont nettement deux choses distinctes.

I : Est-ce que je peux consulter ce code de conduite ?

RF : Le code de conduite est en cours de Regardez sur le site s'il y a quelque chose...

I : Je ne crois pas

RF : Je ne sais pas s'il est public. Il faut que je me renseigne.

I : J'ai vu sur les plaquettes de présentation des différents emplois que vous proposez, il y a certaines données, mais ce n'est pas...

RF : Oui, il faudrait que je regarde... Je ne sais pas si le code de conduite est réservé aux membres de l'organisation ou s'il est public.

I : Alors, pour que je puisse en dire quelque chose, est-ce juste de dire que ce sont des valeurs qui ont été discutées, élaborées, négociées par ... par qui en fait ? La direction de l'organisation ?

RF : C'est la hiérarchie de l'organisation en consultation avec les collaborateurs. Ceci dit, c'est toute une tradition qui s'ancre dans cent cinquante ans de vie institutionnelle. Donc les valeurs du mouvement, qui apparaissent déjà dans les sept principes que vous pouvez trouver. De là, c'est la mise en œuvre de ces principes et une réflexion d'opérationnalisation des valeurs qui sont à la base même de l'organisation. C'est simplement ensuite, comment on traduit ces valeurs qui sont connues, qu'on peut retrouver, sous forme de règlement, de code de conduite.

I : Par rapport au contexte interne à l'organisation, comment votre service de formation s'enchaîne avec les autres secteurs de l'organisation ? Je pense aux Ressources humaines par exemple. Comment êtes-vous insérés dans l'organisation ?

RF : Alors, c'est un système relativement complexe. Notre service est le service qui appartient au département RH. Nous on est RH-FOR. Donc, la formation qui dépend du département de la RH. Donc, nous sommes responsables de toutes les compétences transversales. Donc, les compétences qui s'appliquent de manière transversale à l'ensemble du personnel de l'organisation. Par exemple que l'on retrouve dans le dictionnaire des compétences et qui sont celles qui apparaissent dans les fiches d'évaluation, de qualification. Et puis, à côté de ça, il y a les différents départements métiers, qui eux ont des services de formations par rapport à leur métier. Par exemple, le service médical qui forme les médecins,

la logistique qui forme les logisticiens, la communication qui les forme eux à des compétences métiers, spécifiques à un domaine particulier. Et donc,...

Mais nous, mon département, a en même temps la responsabilité de la coordination globale de la formation. Et donc, on a deux fonctions distinctes. C'est d'un côté, on développe un certain nombre de compétences et des cours particuliers qui sont liés aux dimensions transversales, c'est pour ça qu'on s'occupe du cours d'intégration, du cours management, des choses comme ça. Mais en même temps on est censé coordonner l'ensemble des formations. Et ça c'est pour garantir la cohérence du système. La difficulté qu'on a avec ça, c'est qu'on doit garantir la cohérence de formations qui ne sont pas de notre responsabilité.

I : Mais vous avez un lien hiérarchique par rapport à ces services de formation ?

RF : On a un lien fonctionnel, mais pas hiérarchique. C'est-à-dire, ces services de formation dépendent hiérarchiquement de leur hiérarchie métier. Donc, c'est le chef du département de l'assistance qui est le chef du responsable de la formation de l'assistance. Ce n'est pas moi son chef direct. Son chef direct est le responsable du département.

I : Malgré le fait que vous fassiez partie du département RH.

RF : Les RH n'ont pas de lien hiérarchique avec les différents métiers. Par contre, ce qu'on a c'est des organes. Un organe qui est le conseil des formateurs dans lequel les responsables des formations dans les différents départements se rencontrent pour négocier des politiques communes, etc. Le conseil des formateurs que je préside. Et puis on a un comité de pilotage de la formation qui est constitué des directeurs adjoints de tous les départements, sous la direction du directeur des Ressources humaines. Alors ça, c'est le niveau stratégique, de définir les grandes orientations stratégiques de la formation par rapport aux priorités institutionnelles.

I : Vous en faites partie ?

RF : J'en fais partie, oui. Et le conseil des formateurs, c'est le niveau opérationnel de mise en œuvre des décisions stratégiques prises au niveau du comité de pilotage.

I : J'ai manqué une étape.

RF : D'accord. On a le comité de pilotage, ce sont les directeurs adjoints, c'est présidé par le directeur RH et moi j'en fais partie en tant que responsable de la formation. Cela est le niveau stratégique.

I : C'est ici qu'a été réfléchi la politique de formation ?

RF : En réalité la politique de formation, c'est moi qui l'ai rédigée. Mais c'est là qu'elle est validée, ce n'est pas eux qui conçoivent, mais c'est le niveau de validation. Et puis, ensuite, et ça c'est le niveau stratégique. De veiller à ce que les grandes orientations de la formation soient alignées sur les grandes orientations institutionnelles.

Ensuite il y a le conseil des formateurs qui est composé des responsables de formation des différents services et qui est présidé par moi-même. Et ça c'est le niveau opérationnel. Et c'est à ce niveau-là en fait que les politiques, les formations concrètes, les dispositifs sont mis en place, discutés, etc. Et puis, validés ensuite par le comité de pilotage. Le comité de pilotage se réunit trois fois par an. Donc, c'est vraiment juste les orientations très très macro, ce n'est pas du tout....

I : Tout ce qui est ingénierie ...

RF : Cela se fait au niveau ici. (il montre sur le tableau le conseil des formateurs)

I : Voilà. Macro, meso. Et le micro sera en fait au niveau des départements.

RF : Au niveau des départements, chaque département. C'est pour ça que je dis que j'ai une double fonction : ici, donc macro, donc au niveau de l'ensemble de l'institution ; ici, le méso, c'est la coordination des grands dispositifs ; et en plus de ça, je suis comme les autres, j'ai mon propre département de formation dans lequel j'ai mes propres dispositifs. Mais l'ingénierie des dispositifs se fait ici (il montre les services de formation dans les départements), et puis une coordination ici (conseil des formateurs) de manière à ce que par exemple tous les dispositifs répondent à un certain nombre de critères communs, etc, etc. Mais ce n'est pas moi ensuite qui vais vérifier si les contenus et les objectifs spécifiques d'une formation médicale... je n'en ai aucune idée. C'est les médecins qui savent ça. Moi, ce que je vérifie, c'est si les structures d'ingénierie sont transversales. Est-ce qu'il y a eu une vraie analyse des besoins de formation, est-ce que les objectifs généraux sont clairs, est-ce qu'ils sont validés, est-ce que le dispositif tient compte des principes d'éducation des adultes, est-ce qu'il y a un système d'évaluation qui a été mis en place, etc. Mais après, chacun fait ses propres dispositifs au niveau de son propre département.

I : Et ses propres évaluations ?

RF : Et ses propres évaluations.

I : Ajustements ?

RF : Exactement.

I : Ensuite, sur la pratique des formations, il n'y a pas de nécessité de rendre compte au niveau du conseil des formateurs ?

RF : Si. Après, il y a des... c'est par exemple, un département vient de monter une formation en négociation. Et puis, maintenant, ils vont nous ramener à la fin du mois l'évaluation qui a été faite de cette formation. Et ensuite, on va la discuter ensemble, on va proposer éventuellement des ajustements. Mais, c'est vraiment de manière assez générale. Ce n'est pas le détail de ce qui a été fait, quel jour, des choses comme ça.

I : D'accord. La place de la fonction-formation dans votre organisation a évolué ? Pouvez-vous m'en dire quelque chose ? À quel moment avez-vous été engagé ? À quoi cela correspond dans l'histoire ou les priorités de l'organisation ?

RF : C'est une longue histoire puisque l'organisation est ancienne et que la formation existe depuis très longtemps. C'est plutôt des phases je dirais. Très clairement, ma prise de fonction correspond à une volonté de professionnalisation de la formation. C'est-à-dire que dans notre organisation, c'est une organisation assez particulière qui fait que, au départ, la vaste majorité des collaborateurs sont recrutés comme délégués, presque indépendamment de leur formation initiale, j'ai envie de dire, à part quelques spécialistes. L'ensemble, la grosse majorité des collaborateurs sont recrutés comme délégués et, en fait, les carrières se construisent à partir d'expériences vécues. Pour vous donner un exemple concret, notre actuel Directeur des Ressources humaines, au départ est médecin. Mais il n'a plus du tout une fonction médicale,

il est DRH. Et cela c'est un petit pic de l'organisation où celui qui était chef de la formation, pas tout de suite avant moi mais encore avant, au départ il était ingénieur hydraulique. Les carrières se construisent au fil des expériences du terrain, des affectations, que ce soit au niveau hiérarchique, on peut avoir jusqu'au niveau du directeur des cursus très, très différents les uns des autres, qu'au niveau même des départements, parce qu'il y a des changements de filière, etc. Et donc la formation c'était pareil. Il n'y avait pas un cursus formation typique. Les gens avaient une expérience terrain, ils s'intéressaient à la formation et puis, devenaient formateurs. Là où il y a eu un changement consciemment voulu par le directeur des ressources humaines au moment où j'ai été engagé, c'est une professionnalisation de la formation, au sens de dire « on veut que le responsable de la formation soit un professionnel de la formation et non pas un délégué qui s'intéresse à la formation ». Et ce que j'ai essayé de mettre en place depuis que je suis arrivé et de manière systématique une professionnalisation de la formation. C'est-à-dire de demander à tous les formateurs de suivre une formation de formateurs. Donc on a une formation interne de formation de formateurs pour les formateurs occasionnels, qui est simplement les grands principes de l'éducation des adultes, l'animation, quelques bases d'ingénierie. Et puis pour les formateurs à plein temps, l'exigence que tous suivent une formation certifiante en tant que formateur d'adulte. Cela est une évolution. Une autre évolution a été une systématisation des systèmes d'ingénierie dans la conception des cours. Par exemple, là, on est en train de travailler à un manuel d'analyse des besoins de formation, qui va être ensuite LE manuel qui va être utilisé par tout le monde pour faire de l'analyse de besoins de formation. On est en train de travailler sur un manuel d'évaluation, où les différents niveaux d'évaluation sont non seulement listés, mais où il y a aussi des outils qui sont mis à disposition de manière à ce qu'il y ait des fonctions transversales d'évaluation.

I : Donc, pour toutes les formations...

RF : Pour toutes les formations. Pour toutes les formations, on veut qu'il y ait une évaluation des besoins qui soit faite en amont selon certains critères, une évaluation faite en aval selon certains critères, qu'il y ait des principes d'ingénierie qui soient mis en œuvre de manière systématique en termes de compétences visées, d'objectifs, etc. Cela est un vrai changement. Et puis la volonté d'arriver à un système cohérent, plutôt qu'une multiplicité de formations qui sont plutôt les unes à côté des autres. Mais d'arriver à un système cohérent au niveau de la formation. Donc, ça ce sont des changements majeurs dans l'organisation.

Un autre changement majeur, ça a été la volonté sur laquelle je travaille en ce moment, d'une part de faire un plan d'action sur quatre ans. Donc, la formation ne se (inaudible) pas plus d'une année sur l'autre, mais qu'on mette un accent sur quatre ans qui soit articulé au plan d'action de la direction. La mise en place d'un plan d'action avec des principes qui articulent la formation aux décisions stratégiques de l'organisation. Et puis, la volonté d'inclure la formation dans une conception plus large du développement des compétences, en disant le développement des compétences, ça s'articule entre trois domaines qui contribuent ensemble à développer les compétences : Un étant l'expérience professionnelle, donc l'expérience concrète, puisqu'une grande partie des compétences se développe effectivement dans le travail, en faisant. Mais, maintenant l'idée c'est de développer de manière beaucoup plus conséquente et consciente l'apprentissage en situation de travail. Ensuite un deuxième pôle de développement des compétences, c'est l'encadrement. C'est-à-dire qu'une bonne partie du développement des compétences se fait à travers l'encadrement en développant les fonctions du manager, du supérieur hiérarchique, à travers des fonctions de tuteur, de coach...

I : Les supervisions également ?

RF : Oui. La prise de conscience, de mettre au cahier des charges des managers la fonction de développement des compétences de leurs collaborateurs.

Et le troisième pôle, c'est la formation elle-même.

Et en fait, de dire que pour qu'il y ait de véritables développements de compétences, il faut que ces trois pôles soient complètement cohérents et interactifs. Que par exemple, les affectations doivent également être pensées en termes de développement de compétences, quand on prend une certaine fonction dans un certain endroit, qu'est-ce qu'on va développer comme compétences ? Comment cela s'articule à la formation et comment cela s'articule à la fonction d'encadrement ?

Donc, ça tourne autour de ça le plan d'action, une meilleure articulation entre ces trois pôles du développement des compétences, et qui renvoie évidemment aux trois grands domaines d'apprentissages. L'expérience pratique étant plutôt dans le domaine de l'intelligence pratique, là (montre sur le tableau l'encadrement), c'est plutôt le domaine de l'intelligence émotionnelle, relationnelle, etc. Et puis, là (montre le secteur de la formation) on est plutôt dans le domaine en priorité de l'intelligence cognitive, si je puis dire.

I : Puisqu'il me reste peu de temps et puisque vous parlez des compétences, je me pose fortement la question de qu'est-ce qui relève précisément du délégué en termes de compétences ? comment dissocier les compétences métier des compétences du délégué.

RF : Je ne comprends pas la question.

I : Par exemple, si vous engagez des délégués ayant déjà une profession initiale, qu'est-ce qu'il lui faut de plus pour être délégué, de manière très précise ? Qu'est-ce qui fait la différence en termes de compétences entre un médecin de votre organisation et un médecin qui n'exerce pas dans un cadre de mission à l'étranger ?

RF : On ne peut y répondre de manière générique. Il y a tellement de cas de figure. Tout d'abord, est-ce qu'on recrute quelqu'un parce qu'il est spécialiste du domaine et qu'il va exercer dans le domaine pour lequel il est déjà spécialiste, et donc il doit simplement *s'adapter à notre organisation*, c'est-à-dire comprendre comment ses compétences qu'il a déjà vont être déployées au sein de la spécificité de l'action de notre organisation. C'est une possibilité. Pour reprendre votre exemple du médecin, est-ce qu'il s'agit d'un chirurgien qui va travailler en tant que chirurgien mais qui doit acquérir la spécificité de chirurgie de guerre ? C'est-à-dire la différence entre travailler dans un hôpital suisse et travailler sous une tente en Afghanistan, c'est énorme, mais c'est purement technique, enfin vous voyez, c'est quelque chose qui appartient à son métier. Donc il y a ce type de compétences-là, des compétences spécifiques au sein de son métier mais qui sont directement liées à son métier. Ou la différence entre un juriste qui est déjà un spécialiste en DIH mais qui va être obligé d'apprendre à utiliser la spécialisation en DIH qu'il a déjà, qu'il a déjà faite, il a déjà suivi des études de droit, de DIH, un doctorat en DIH qu'il a fait à l'université. Et maintenant, ce qu'il doit faire maintenant c'est de négocier avec un gouvernement ou avec des rebelles en zone de guerre. Donc, il va appliquer vraiment son métier avec ses connaissances spécifiques mais dans un cadre différent. Donc, cela va être vraiment les gens de son métier qui vont lui servir de tuteur, qui vont le guider pour qu'il puisse ré-investir les compétences qu'il a déjà, mais dans un contexte spécifique. Cela, c'est un cas de figure. Je pourrais multiplier à l'infini. Cela peut être un ingénieur agronome mais qui doit devoir faire des évaluations de besoins nutritionnels au DaRFour, ce qui est autre chose que d'être agronome à une station dans le canton de Vaud. Mais, il est déjà ingénieur agronome et c'est juste une ré-orientation. Cela est un cas de figure.

L'autre cas de figure, qui est très courant dans notre organisation, c'est quelqu'un qui a fait une formation quelconque, par exemple du droit, par exemple hautes études internationales, même médecine, et il va être délégué polyvalent. Il va avoir une fonction qui n'existe nulle part ailleurs que dans notre organisation. Et là, il va devoir apprendre un autre métier, qui est le métier de délégué dans notre organisation, et qui est lié au mandat de notre organisation et que l'on ne peut apprendre nulle part puisqu'il n'y a aucune organisation qui ait exactement ce mandat. Et il n'existe aucune formation initiale qui mène exactement à un délégué de notre organisation. Et là, c'est très difficile de se dire... Il y a des choses que tous devront apprendre, les bases de notre organisation, comment on agit, comment on fonctionne. Et puis ensuite, les compétences spécifiques vont être très liées aux compétences qu'il a déjà et quelles sont celles qu'il doit acquérir.

I : Et qui évalue cet écart ?

RF : Cela dépend pour quoi il est engagé. Parce que c'est justement ça. Il y a tous les cas de figure. On ne peut pas généraliser parce que, il va être engagé où ? Pour quelle fonction ? et cela va varier d'une fonction à l'autre, d'un département à l'autre...

I : Selon la fonction pour laquelle il est engagé, celui qui le recrute ou qui l'engage, fera cette évaluation de l'écart entre ce qu'il a déjà en termes de compétences et ce qui est attendu et qui proposera...

RF : S'il est engagé avec une fonction métier, c'est ça. C'est le département. S'il est engagé avec une fonction généraliste, ça c'est ce qui se fait dans le cycle d'intégration. C'est la fonction du cycle d'intégration.

I : D'évaluer cet écart ?

RF : D'évaluer et de le combler !

I : Mais en même temps, vous dites que pour chaque embauché, pour chaque engagé, l'écart peut être différent.

RF : Oui, l'écart peut être différent.

I : Vous brossez large, alors !

RF : Oui, parce qu'on ne va pas faire une formation par personne !

I : Oui, bien sûr. Mais est-ce que vous individualisez le cursus par la suite en termes de formation continue ou pas ?

RF : Alors ça aussi, ça dépend des cas. Cela est toute la problématique de l'analyse des besoins de formation. Cela peut être depuis des formations individuelles, il y a tout un système au sein de notre organisation pour les formations individuelles avec un capital pour suivre des formations individuelles, jusqu'à des formations collectives. Mais, dans un premier temps, pour des délégués, première, deuxième, troisième mission, on est dans du collectif, c'est-à-dire d'acquérir les compétences génériques de l'organisation. Tout le monde passe à travers, quel que soit l'arrière-plan. Evidemment chacun en fonction de son arrière-plan, va en tirer autre chose. Par exemple, tout le monde va faire du DIH. Si quelqu'un est déjà juriste, ce qu'il va en tirer sera différent de quelqu'un qui va découvrir le DIH. Mais dans les premières

années de fonctions, on est vraiment dans du transversal, donc dans des formations génériques qui s'adressent à tout le monde.

I : Et alors, l'évaluation des besoins est donc conçue par le groupe de pilotage, c'est ça ?

RF : Non, non. Par exemple, c'est mon unité qui a fait le manuel d'évaluation des besoins de formation, et le comité de pilotage va valider ce manuel.

I : Alors, c'est dans le cadre du conseil des formateurs plutôt.

RF : Il a été conçu par nous, ici dans le service. Ensuite, il a été présenté au conseil des formateurs et ensuite, il doit être validé par le comité de pilotage. Mais l'instrument a été conçu par nous. Le comité de pilotage n'a ni les compétences, ni le temps de créer un manuel....

I : Ensuite, qui procède à l'évaluation des besoins concrètement ?

RF : Alors, ça c'est quelque chose sur lequel on est aussi en train de travailler. L'idée est que cela soit fait de manière régionale par les unités de formations régionales. Cela ils ont déjà, un réseau de délégués formation, on appelle ça des « training release », des relais formation. Donc, chaque unité de formation, en plus de son staff au sein de l'unité régionale, a des réseaux qui sont présents dans la plupart des délégations., qui ne sont pas des formateurs à temps complet, mais qui sont des gens qu'on a formés à la fonction de formateur, qui sont souvent des délégués de communication, ou des délégués de coopération, et qui en plus de ça ont une fonction de soutien et eux sont ceux qui sont très proches des besoins du terrain, parce qu'ils sont souvent dans des sous-délégations. Et ce sont eux qui vont faire remonter vers l'unité de formation régionale les besoins de formation perçus. Par exemple, pour être concret, on a ouvert un bureau de formation à Cartoum, vu qu'on a beaucoup d'opérations au Soudan et au Da**RF**Four en particulier. Donc le chef du bureau de formation à Cartoum a tout un réseau de relais de formation dans les sous-délégations au Da**RF**Four, en plus lui fait le tours des sous-délégations, il recueille les besoins. Sur cette base, il crée des propositions de dispositifs qu'il envoie ici et qui sont validés par nous. Ensuite, il déploie ces formations dans les sous-délégations au Da**RF**Four. Concrètement, la dernière en date, c'était une formation à la sécurité pour les chauffeurs au Da**RF**Four. Donc, ça sont des besoins qui émergent localement parce qu'il y a eu des (inaudible) de sécurité. Et puis, il y a eu ce processus.

I : Donc, ils recueillent ces informations autant auprès des collaborateurs et auprès de l'encadrement.

RF : Bien sûr auprès de la hiérarchie.

I : Auprès de la hiérarchie, qui eux évaluent les compétences au cas par cas.

RF : C'est ça.

I : D'accord. J'ai tiré déjà un certain nombre de documents du site, mais en termes de formation, je vais vous poser des questions ouvertes plutôt que d'énoncer ce que je pourrais avoir. Quels sont les documents que je pourrais consulter ?

RF : Le cadre de référence qui est la politique de formation, vous l'avez ? Cela vous pouvez avoir.

I : Oui, Parce que pour comparer les différentes organisations, je vais me baser sur les entretiens mais aussi sur une analyse documentaire.

RF : Le plan d'action n'a pas encore été validé, alors je ne peux pas vous le donner.

I : Concernant le cours d'intégration, pourrais-je avoir accès aux documents, aux objectifs ...

RF : Non, pas encore parce qu'il est ... comme on est en train de faire valider la révision et je ne veux pas diffuser un document qui n'a pas encore été validé. Et l'ancien, cela ne sert à rien, car il sera fini en début 2008. On prépare le nouveau. Essayez en janvier ou quelque chose comme ça. Une fois les documents validés, je pourrai le mettre volontiers à disposition.

I : D'accord. Juste encore deux ou trois questions simples : Les niveaux de formation des délégués sont tous de niveau tertiaire à l'embauche ?

RF : Ils doivent tous avoir un diplôme universitaire complet.

I : Par rapport à la culture de la formation, j'imagine qu'ils sont tous habitués à la formation puisqu'ils commencent tout de suite par un cursus d'intégration.

RF : Pour tout le monde, la première chose qu'ils font c'est de la formation.

I : Et donc le rapport à l'apprentissage ou aux formations, par la suite, est de l'ordre de l'obligation ou non ?

RF : Alors il y a des formations institutionnelles obligatoires, oui.

I : Par la suite ?

RF : Oui, oui, il y en a. Et il y en a d'autres qui sont optionnelles.

I : Selon les besoins individuels.

RF : Pas seulement individuelles, il y a les formations de groupes. Certaines sont obligatoires, d'autres ne le sont pas.

I : Et donc les groupes de formation sont hétérogènes dans le cours d'intégration, mais ensuite, cela...

RF : Hétérogène dans quel sens ?

I : Dans les profils.

RF : Oui, enfin, dans la mesure où il n'y a pas une formation initiale obligatoire, il y a plusieurs formations initiales obligatoires mais en même temps ce sont tous des délégués, en même temps ce sont tous des universitaires, et même temps ils parlent tous anglais et français. Ils ont beaucoup de points communs, je veux dire. Pas que hétérogènes. Il n'y a pas de très grandes différences de niveaux, si ce n'est des différences de niveaux spécifiques. Il peut y avoir, un juriste, un médecin ... en même temps il y a une certaine homogénéité en termes de niveau de formation, en termes ... il y a beaucoup d'homogénéité en même temps.

I : Je vois que j'ai atteint mon heure, alors pourrais-je donc vous recontacter au mois de janvier, par écrit ou par téléphone....

Fin de l'entretien et remerciements...

Entretien Organisation C: (02/07)

Interviewer (I) : Introduction explicative de la problématique du mémoire.

I : Ce qui m'intéresse d'étudier dans mon mémoire est de voir comment les ONG développent les compétences des collaborateurs internes et plus particulièrement de voir l'articulation entre les principes et pratiques de la coopération internationale et les métiers des personnes qui vont sur le terrain. Plus particulièrement encore voir comment s'articule l'ingénierie de la formation avec le développement ou le maintien des compétences

RH : Qu'est-ce que vous appelez « coopération internationale » ?

I : C'est les dix principes énoncés par l'ONU...

RH : Que comprenez-vous de la coopération internationale, qu'est-ce que vous mettez dans la définition de la coopération internationale ? Quelle définition dans le cadre de votre étude ?

I : Les objectifs du millénaire. Donc, de ce que j'ai pu recouper entre ces objectifs du millénaire et vos activités, correspond à la lutte contre la pauvreté. Les autres objectifs sont plus d'ordre médical ou économique. J'ai l'impression que tout ce que vous faites en terme de déminage et de sécurité nationale ou internationale correspond à l'objectif de lutte contre la pauvreté.

RH : HmHm

I : Ce qui m'intéresse de voir lorsque vous faites de l'humanitaire, du déminage, comment vous vous inscrivez dans la coopération internationale. J'ai vu que vous collaborez avec la DDC...

RH : Hm oui, ils nous financent, oui.

I : Ils vous financent. Comment s'articule votre spécificité de déminage dans un champ d'activité plus large.

RH : Oui. Donc, la politique institutionnelle d'organisation, en quoi nos stratégies s'inscrivent dans la coopération... Le directeur administratif prend le relais, parce que, moi, je me concentre sur les Ressources humaines et je ne voudrais pas répondre à sa place. En attendant, voulez-vous aborder les questions plus spécifiques au RH ou avez-vous besoin d'avoir d'abord la politique institutionnelle ?

I : Non. Je suis intéressée de vous rencontrer parce que je ne suis pas du tout formée spécifiquement au management et à la gestion des ressources humaines et des compétences. Je viens, je me place comme apprenante. Là où j'ai des connaissances et de l'expertise, c'est dans l'ingénierie de la formation. De ce que j'ai vu des institutions jusqu'à présent, souvent la formation est incorporée aux ressources humaines. Dans certaines organisations, la formation devient un organe à part avec une fonction à part, mais de ce que j'ai compris de l'institution, cela ne semble pas être le cas.

RH : Je vous explique un peu la population qu'on a. La fonction RH pour l'instant n'est occupée que par moi, qui ne suis pas directrice. Je suis responsable de secteur et je rapporte

au directeur général... C'est le directeur général qui est en fait en charge, responsable du dossier RH. Mais du coup je recoupe tous les chapeaux, comme vous avez dit. Donc forcément, la formation ou le peu de formation qu'on fait, effectivement, vient d'un RH. La population qu'on a...c'est quoi les métiers chez nous... on parle toujours de métiers de terrain. Au siège, il n'y a que des services de support, la direction, etc. On parle donc bien de métiers du terrain. Si on descend l'organigramme : Dans chaque pays où l'on est présent, il y a un chef de projet. Il est représentant légal, officiel de l'institution au niveau national... Il a la responsabilité de faire marcher ce projet et il a toutes les responsabilités financière, contractuelle avec le donateur, de représentant vis-à-vis des autorités nationales, de garantie des standards internationaux dans ce qu'on fait. Il a vraiment toutes les casquettes, il est responsable et il rend compte, ici à Genève de tout ce qu'il fait. C'est le métier généraliste qui fait tourner le projet sur place. En dessous de lui, il n'y aura quasiment que des gens techniques du déminage. Donc, il y aura un coordinateur des opérations techniques, qui est issu des métiers techniques du déminage, sur lesquelles on peut s'étendre plus tard. Mais il est forcément quelqu'un de technique. Et sous lui, il y aura des experts en déminage. Qu'on appelle des superviseurs ou des conseillers techniques et qui eux sont chargés principalement de former le personnel national du pays aux techniques physiques de déminage, former les démineurs. Ils n'ont guère plus de rôles que ça mais ils ont comme mission essentielle de former les gens du pays, de constituer des équipes de professionnels qui vont donc au bout de quelques semaines faire le travail sur le terrain. Voilà les métiers pour les internationaux. Il peut y avoir des administrateurs, des mécaniciens, des ambulanciers infirmiers pour tout ce qui est support médical.

I : Eux sont nationaux ou internationaux ?

RH : Cela dépend des projets, de la grandeur, de la complexité. Dans un projet de taille normale, tous les infirmiers, les paramédicaux seront nationaux. Par contre, ils peuvent être formés soit par un médecin international de chez nous, soit par une capacité locale, Croix Rouge ou que sais-je. Ce n'est du reste pas un poste permanent. L'administrateur, le logisticien, normalement, dans le pays où l'on travaille, il y a toujours une capacité nationale suffisante pour engager quelqu'un de local à ce poste-là. Parfois, au début, pendant 2-3 mois, il faut un expatrié qui connaisse nos processus financiers et puisse donner un peu la sauce, la touche -maison sur la profession de la personne. Mais quand on peut, on emploiera toujours une personne locale. Les gens, chez nous, ne sont pas sous contrat suisse parce qu'ils sont à basse majorité non-suisse. On les engage pour des projets hors de la Suisse. Ils ont donc des contrats de consultants. Certains ont des contrats de consultants mais en pratique, ils restent avec nous pendant des années ; ils s'inscrivent à long terme dans l'organisation et ils sont traités comme des employés. Certains sont vraiment des consultants qui restent quelques mois ou deux ans et avec lesquels la relation est différente.

Le concept de formation est vu quand même différemment, vu qu'on n'engage pas forcément les gens pour rester longtemps. Donc, ils doivent arriver chez nous avec quand même un niveau de compétence attendu.

I : Dans quels domaines ?

RH : Dans le domaine de..., alors cela dépend..., mais la basse majorité des gens sont experts en déminage. Et donc arriver avec des connaissances supérieures aux gens qu'ils vont former. (rires). C'est le principe des formateurs ! Ils doivent être assez pointus dans tout ce qui est technique de dépollution de mines et de toutes les munitions aériennes, terrestres, souvent chimiques. Donc, pour tout ça, on ne les forme pas. C'est vraiment un pré-requis d'entrée.

I : D'accord.

RH : Qui est souvent acquis au sein de l'armée nationale. Il n'y a pas tellement d'autres endroits pour acquérir ça. Ce qui fait que, par extension, la plupart de nos gens ont un passé issu de l'armée nationale.

I : A chaque échelon, vous avez ce même pré-requis ?

RH : Oui. C'est le pré-requis minimum pour n'importe quelle fonction chez nous. Maintenant si les gens ont des compétences en plus que ça... de part leur personnalité ou de leur carrière antérieure, qu'ils aient des compétences de management ou des compétences financières. Disons, chez nous, pour pouvoir monter en grade, il faut pouvoir écrire, avoir un esprit de synthèse, pouvoir écrire des rapports, de type rapport-donateur. Tout le monde qui est qualifié auprès de nous ne peut pas faire ça. Donc, c'est ce que l'on demande pour accéder au niveau de « chef d'opération », ou coordinateur d'opération. Après, il faut savoir mener une équipe d'hommes. Il y a quand même pas mal de ressources humaines dès qu'on monte en grade, on a la charge des gens en-dessous. Il y a des compétences relationnelles parce qu'il y a beaucoup d'interactions avec les acteurs gouvernementaux du pays, des ministères, les différents représentants locaux dans les provinces, l'armée nationale. Il y a beaucoup de contacts externes, qui peut tourner au cauchemar si la personne n'est pas un peu...n'a pas les compétences pour parler avec ces gens-là. Et ça, ma foi, ça ne s'apprend pas. Donc les gens l'ont ou ne l'ont pas.

I : Cela m'intéresse beaucoup. Ces compétences complexes, multiples en fait, multi-facettes, de ce que je comprends, il y a l'expertise et les compétences dans le déminage, dans la formation au déminage et puis, ensuite, dans la gestion d'équipe mais ensuite de plus en plus large au niveau des compétences relationnelles.

RH : Oui, puisqu'on en est là, le cahier des tâches s'étoffe de plus en plus aussi tourné vers l'extérieur à l'organisation.

I : Oui et c'est en cela que j'aimerais comprendre comment est-ce que vous formez, de manière formelle ou informelle, vos collaborateurs à ces compétences.

RH : Comme je vous l'ai dit, nous ne les formons pas. Elles sont remarquées, s'ils les ont. Et s'ils ne les ont pas, ils ne vont rien faire d'autre chez nous que ce qu'ils font déjà. On ne peut pas former les gens en techniques relationnelles, en techniques financières. On n'a aucun moyen interne à l'organisation pour former les gens sur ces compétences complémentaires.

I : Moyens financiers, voulez-vous dire ?

RH : Du temps, des ressources humaines pour investir dans ces gens-là. S'ils ne les ont pas, et bien tant pis. Ce n'est pas eux qui vont accéder aux postes en dessus. Après, on peut être transféré en interne, dans d'autres pays, dans d'autres types de projets, etcetera. Ils ne vont pas... Soit ils crochent et ils s'intéressent à l'échelon du dessus et ils vont demander, s'intéresser et acquérir par la pratique. Mais on ne va pas pouvoir mettre en place des systèmes pour les former aux techniques de gestion.

I : D'accord. C'est donc par, vous parliez de personnalité, d'inné...

RH : Oui

I : Il s'agit donc de promotion par le bas. Ils rentrent par l'échelon expert en déminage, superviseurs, et selon comment ils se présentent dans leurs compétences au niveau de la relation, vous allez les promouvoir à d'autres postes. Ou bien vous engagez aussi des gens directement à des postes hiérarchiques ?

RH : Cela arrive, oui. On doit faire les deux, mais nous préférons la promotion interne, en premier lieu. D'ailleurs, chaque fois qu'on a un poste, on regarde à l'interne, on le publie à l'interne et on regarde si un candidat s'annonce. S'il n'y en a pas qui s'annonce, éventuellement, nous, on en a repérés. On les aborde directement. Si cela ne fait pas, alors on va regarder à l'extérieur.

I : Et donc, si vous regardez à l'extérieur, vous cumulez les exigences ? C'est-à-dire, le minimum de pré-requis dont vous avez parlé, plus une formation au management ? Ou bien ce n'est pas forcément de la formation mais une expérience ?

RH : Le mieux, c'est qu'ils aient déjà fait pareil dans une autre organisation. C'est vraiment une expérience similaire qui serait rapportée chez nous.

I : Donc, dans une autre organisation internationale...

RH : Oui, ou dans le déminage. Peu importe dans quel genre d'institution et s'il faut qu'ils aient déjà eu une fonction dans le type management dans une activité de déminage, alors que ce soit aux Nations unies ou dans une entreprise commerciale privée, peu importe mais qu'ils puissent prouver qu'ils l'ont déjà fait.

I : Mais d'engager des gens, des gestionnaires d'équipes sans être experts en déminage, non. Une fonction purement managériale, de gestion de projet.

RH : De chef de projet, ça arrive, oui. De chef de projet, de niveau au-dessus. Parce que le chef des opérations, c'est lui qui doit, qui a vraiment la responsabilité d'assurer les standards techniques de ce que l'on fait. C'est lui qui, quand on arrive dans un pays au moment d'ouvrir un projet, qui doit dire : « Ok, je comprends la problématique des mines dans ce pays, voilà ce que concrètement je vais faire. » C'est vraiment lui qui a la plus haute connaissance technique. Donc, ça c'est vraiment incontournable, pas moyen d'y déroger. Par contre, le chef de projet, oui, selon les circonstances, il peut avoir un passé tout à fait étranger et on va l'utiliser pour ses compétences de gestion de contrats, de finance, diplomatiques, politiques, assumant un peu tout cela.

I : Puisque vous ne proposez pas de formation à l'interne pour ces différents postes managériaux, avez-vous recours à des centres de formation externes, ponctuellement ou non ?

RH : Alors, peut-être dans l'avenir parce qu'on est en train de grandir et de repenser nos processus ressources humaines et la formation continue est un sujet qu'on aimerait aborder, Mais qu'on n'a pas abordé jusqu'à présent. Donc, c'est en projet sans date précise, mais c'est quelque chose vers lequel on aimerait tendre au niveau institutionnel. On ne s'est pas encore donné les moyens de le faire, on doit d'abord analyser les besoins et voir quelles seront déjà les possibilités à l'interne ou externe pour apporter une formation continue.

I : Et dans vos réflexions actuellement, où en êtes-vous ?

RH : J'en suis à engager quelqu'un qui va me décharger du travail que je fais actuellement pour je puisse commencer à y penser. On en est même en amont de la réflexion, je dirais, (rires). Tout ce qu'on a fait c'est d'identifier ce besoin, d'identifier cette volonté-là, de penser à former nos gens, même de les escorter dans leur carrière. Pour l'instant, on n'est pas allé plus loin. Revenez dans une année et je pourrai vous en parler plus concrètement.

I : Vous avez déjà identifié la volonté. Et par rapport à l'identification des besoins, comment... Sur quel besoin concrètement avez-vous identifié cette volonté-là ?

RH : C'est parce que, soit on a trouvé directement ces gens-là dans l'organisation, et ils sont formidables et cela nous évitera d'investir là-dedans, soit on ne les trouve pas et dans ce cas il faudra les former. C'est toujours mieux d'avoir des gens qui progressent dans l'organisation et qui prennent des fonctions de plus en plus amples et donc des responsabilités qui vont avec. C'est toujours plus confiant de confier ces responsabilités à des personnes qui connaissent bien la maison. Cela est un principe universel pour toute entreprise. Donc plutôt que d'engager quelqu'un d'extérieur qui aurait des compétences extraordinaires, il aurait toujours le défaut de ne pas connaître la culture de l'institution et de devoir connaître notre domaine d'activité qui est quand même très particulier. Donc on préfère toujours avoir des gens de chez nous qui s'investissent de portfolio plus étoffé. Donc, c'est quand même pas donné à quelqu'un qui a essentiellement des compétences techniques dans le génie quel qu'il soit de partir dans des sphères diplomatiques ou politiques, ou de commencer à faire toutes sortes d'analyses. Et c'est là que l'entonnoir se referme méchamment. Parce que les gens techniques, cela se trouve dans le monde à notre niveau d'entrée. Mais c'est là où l'entonnoir se réduit, car il y a très peu de gens qui ont envie et qui ont le potentiel pour grandir là-dedans. Quand on note le potentiel, il faut pouvoir ensuite l'escorter et le nourrir. Et il n'y a qu'en formant ces gens à des techniques de management qu'on va pouvoir les porter.

I : Par rapport à ces compétences qui se complexifient, pouvez-vous les décrire plus finement encore ? A partir de quel moment la technique ne suffit plus, au niveau du chef des opérations ?

RH : Donc déjà lui, le chef des opérations devra déjà... il aura déjà pas mal de choses à écrire parce que tout ce qui est rapport technique, ça devient déjà assez « péchu » à ce niveau-là, et ça implique des connaissances d'outils de technologies modernes. Du type des systèmes de cartographie digitale, GPS ou d'autres systèmes, intégrés à des programmes d'ordinateur, des logiciels. Donc, tout en restant dans la technique, il y a déjà des compétences d'information de technologies modernes, ça devient déjà assez pointu pour pouvoir produire des rapports. Et puis, ensuite, bien sûr, il faut pouvoir s'exprimer par écrit, synthèse, clarté, expression écrite en anglais. S'ils veulent pouvoir accéder à ce niveau-là, la langue de travail est l'anglais, alors il faut aussi qu'ils aient les compétences linguistiques. Et je dirais, à ce niveau-là, outre les responsabilités de ce qu'il fait techniquement sur le terrain, ils ont aussi la responsabilité du matériel, qui n'a l'air de rien mais qui est quand même assez important en termes de pannes de véhicule, en termes d'outils, de technologies dont on a la responsabilité et qui coûte vite cher. Donc il faut le maintenir, il faut savoir l'utiliser, il faut l'inventorier, etc. Il faut former les gens à l'utilisation des technologies modernes et aussi avoir des capacités de formateur. C'est quelqu'un, par exemple, qui doit pouvoir monter, diriger un séminaire, monter un petit cours de formation interne pour ces gens. Donc il doit avoir des compétences de formateur.

I : Donc des compétences de concepteur de formation et d'animation de formation, les deux.

RH : Bon , de concepteur... on a quand même des squelettes dans l'organisation, qu'on peut donner comme ça, qu'ils peuvent appliquer comme ça dans le contexte. Donc, ils ne réinventent pas la roue.

I : Des compétences plutôt d'animation alors.

RH : Oui. Ces gens-là gèrent aussi un plus grand nombre de personnes, en termes de contrats, de disciplines, de production de travail. Mais ce sera quasiment que des employés nationaux. Donc, ils doivent quand même connaître un petit peu les relations industrielles, les relations employeur-employé, les lois du travail, telles qu'elles sont dans le pays. Donc c'est lui qui est en rapport avec les représentants militaires locaux, commandants locaux, les représentants des organismes internationaux, Nations unies. Il y a donc beaucoup plus de contacts extérieurs aussi. Donc voilà, il faut être crédible à l'extérieur. C'est déjà pas mal. Et après, quand on monte d'un cran, au niveau du chef de projet, lui doit tout savoir faire et ne pas avoir de défauts. (rire) Lui, il faut vraiment qu'il assure sur tous les points de vue. Il doit bien comprendre le contrat, les contrats sont très complexes, avec le gouvernement qui nous mandate ou qui nous paye. Il y a l'aspect légal de la compréhension de contrat qui n'est pas négligeable. Il y a pas mal de connaissances financières au niveau de production de budget, de manipulation de budget, d'analyse des dépenses réelles par rapport à ce qui a été budgété, donc de l'économie d'entreprise. Gestion du personnel, mais de manière plus pointue que le chef des opérations parce que c'est lui qui signe les contrats de travail, c'est lui qui est officiellement le gestionnaire du personnel national. C'est lui qui sera responsable du règlement du personnel dans ce pays, des engagements, des renvois, de la relation au travail. C'est sur lui qu'on va taper si cela ne marche pas. Il doit bien maîtriser ça. C'est l'extension du siège et de toutes les personnes du siège. C'est pour ça qu'il doit être multi-compétent.

I : Si je me souviens bien de l'organigramme, il y a le directeur des opérations, le directeur administratif, la direction des Ressources Humaines. Il doit donc cumuler ces trois fonctions-là, en plus d'une interface avec l'international.

RH : Oui, donc il va aussi s'occuper de recherche de fonds dans le pays. Si ce n'est pas de la recherche de fonds active, alors du maintien des bonnes relations diplomatiques avec les représentants des pays qui nous donnent des fonds. Toujours, c'est lui aussi qui rapporte au... ce que l'on appelle dans chaque pays un « manager office », un institut national de déminage qui est l'organe officiel appartenant au gouvernement et qui peut tomber sous la protection civile ou qui est soumis au département des affaires étrangères ou de la défense, peu importe. Mais il y en aura quasiment toujours un dans chaque pays et ces gens-là généralement sont conseillés par des conseillers techniques des Nations unies. On appelle ça « manager office. » Ce sont ces gens-là qui coordonnent tous les efforts de déminage dans le pays. Alors c'est aussi à eux qu'on doit donner la cartographie, c'est à eux qu'on va rendre le terrain une fois qu'il est déminé et qui officiellement reloue aux populations. Donc il y a un très gros lien avec le « manager office » dans chaque pays. [...] une bonne maîtrise des relations extérieures et une bonne figure [...] et aussi le chef des opérations prépare pour le chef de projet, parce que c'est le chef de projet qui va avoir des relations en gros et c'est lui qui doit justifier de ce que l'on fait dans le pays auprès des donateurs, des autorités. Il doit quand même bien comprendre, même s'il n'est pas technique, il doit tout à fait savoir ce que ses équipes font sur le terrain, où l'on en est au niveau de l'efficacité de ce que l'on fait et de comprendre les engagements techniques qu'a pris son chef des opérations.

I : C'est lui qui est l'interlocuteur par rapport au mandat national.

RH : Au niveau national, oui. Au niveau national, c'est lui qui va nous représenter.

I : Donc, il est... J'essaie de bien comprendre. Il est représentant de l'institution au niveau national et puis représentant de l'équipe dans un pays à votre égard.

RH : Oui.

I : C'est lui l'interface entre les différents champs d'action.

RH : Oui.

I : D'accord.

RH : Il doit vraiment avoir beaucoup de compétences.

I : Mais tout cela sans formation...

RH : Bien sûr !! (rires) Mais cela se trouve !!

I : Je comprends que l'entonnoir se rétrécit.

RH : C'est aussi là la difficulté de recruter directement en externe parce qu'il faut vérifier toutes ces compétences avant de lancer quelqu'un. Et puis, il faut que les gens les aient. On choisira donc toujours d'abord des gens de l'intérieur parce qu'ils ont acquis leurs compétences au fur et à mesure qu'ils sont montés.

I : Ils ont cumulé...

RH : Et puis nous, on a pu les observer aussi. C'est toujours des valeurs sûres. A moins que, chaque personne a aussi des limites dans ses compétences et on peut se tromper aussi sur le potentiel qu'on pensait. Mais il n'y a qu'une manière de le savoir. On ne perd pas grand -à essayer.

I : A ces différents niveaux hiérarchiques ce sont des internationaux.

RH : Oui. Pas par volonté indue, mais parce qu'on a jamais pu rester assez longtemps dans un pays. On n'a jamais pu identifier les talents qui pourraient s'investir dans ces missions-là. Mais c'est aussi le repérage des talents et des promotions des talents nationaux qui font partie de nos lignes directrices quand même. Mais cela se fait généralement dans les niveaux, dans les couches en dessous. Jusqu'au niveau de superviseur, c'est assez facile d'avoir des nationaux et on en a. Après cela se ...

I : Pour faire le lien avec la question que je vous posais au début : Quels sont ces principes de coopération ? De ce que j'ai lu, en font partie le partenariat et l'empowerment des locaux. Et donc, de ce que vous me dites, cela fait partie de vos valeurs dans votre organisation. De penser au retrait en fin de compte.

RH : Exactement.

I : Vous pouvez m'en dire plus à ce propos ?

RH : En général on commence sur un projet sur plusieurs années, donc on sait qu'on aura le temps de laisser une capacité nationale de déminage. Donc faire un transfert de compétences, donc déjà rien qu'au niveau technique de déminage, qui restera dans la population du pays. C'est déjà pas mal. Et puis sur quelques années, il n'y a pas que nous, il y a aussi d'autres organisations que nous.

I : Mais quand vous dites « nous », comment vous, au niveau de la direction, vous transmettez cette valeur-là ?

RH : C'est dans la (inaudible) références. Ils ont la responsabilité de la formation du personnel national, avec tout ce que cela implique dans les domaines techniques, dans la discipline. Ils ont le mandat de signaler au siège les gens qui pourraient, avec le temps, avoir un potentiel de grandir (inaudible) C'est clairement défini.

I : Dans le cahier des charges ? Je ne sais pas quels référentiels vous utilisez ?

RH : Dans le cahier des charges, ça va être une ligne très générale sur les relations avec le personnel national. Mais après dans la pratique, la tradition verbale fait que tout le monde sait qu'on va former les locaux et les pousser plus loin. Donc chaque superviseur doit repérer dans son équipe ceux qui pourraient passer au grade supérieur. Et en général, cela ne va vraiment pas au-dessus de ce que l'on appelle superviseur, qui est le chef technique des équipes. C'est déjà pas mal, considérant que la plupart des démineurs qu'on prend dans la population sont illettrés, qui n'ont jamais eu vraiment de formation scolaire. Donc forcément c'est des gens un peu limités. Ce sont des gens qui ont été enfants-soldats, qui n'ont pas eu de scolarité. Ce sont des gens qui n'ont pas eu de scolarité pour des raisons tristes.

I : En ingénierie de la formation, un des moyens c'est la formation d'entrée, d'accueil des collaborateurs et c'est souvent là que les entreprises transmettent les valeurs, elles les explicitent. Typiquement ce que l'on dit maintenant, le transfert de compétences à visée de retrait. Est-ce que vous avez une formation-accueil ? Comment accueillez-vous vos nouveaux collaborateurs pour leur transmettre vos valeurs ?

RH : Alors, cela dépend à quel niveau... les chefs de projets vont venir ici environ deux jours pour un briefing de départ. S'ils viennent de l'extérieur, ils viennent ici pour un briefing de départ, peu de temps après... ils vont avoir une semaine ou deux d'interaction avec le chef de projet sortant, donc ils vont aussi se passer... Après quelques semaines, il y aura quelqu'un de la direction qui va aller le trouver sur son lieu de travail, dans son contexte pour voir concrètement avec lui comment cela se passe. Donc, on ne va pas donner à quelqu'un des manuels comme ça. C'est beaucoup oral ou sur le tas, en gros, pour cette profession-là. Pour les chefs d'opération, souvent ils viennent des étages en-dessous, donc ils connaissent déjà les principes et le fonctionnement. Pour le personnel technique, donc les superviseurs, alors je schématise, mais vous allez hurler de rire ! Je les appelle d'ici pour leur dire qu'ils ont un job et je leur envoie leur contrat, je leur réserve un billet d'avion, je leur donne l'adresse e-mail de contact sur place, en demandant au contact éventuellement de lui écrire deux, trois lignes. On va le chercher à l'aéroport, il passe une demi-journée dans les bureaux avec le chef de programme (inaudible) les documents techniques pour qu'il voie comment ça marche et hop, on le balance à la tête de son équipe. Si tu as un problème, tu appelles ici. Voilà, c'est désastreux, c'est vraiment pas bien, pas bien du tout. Pourquoi on en arrive là, c'est souvent pour des raisons d'urgence, parce que quand on a besoin de quelqu'un, il le faut tout de suite. Le corollaire, c'est que si la personne a du retard, l'équipe qu'elle doit superviser ne peut pas

travailler, parce qu'on ne peut pas les envoyer tout seuls, comme ça. Donc, chaque équipe qui ne travaille pas pendant une semaine ou deux, d'une part, qu'est-ce qu'ils vont faire ? Ce n'est pas la question de payer pour ne rien faire parce qu'on ne perd pas beaucoup d'argent, mais pour le moral de l'équipe, ce n'est pas bon, cela ne fait pas sérieux, le client se demande ce qu'on a fait avec cette équipe pendant deux semaines. Il faut vraiment essayer d'avoir les gens (inaudible). En général, quand ils arrivent, on n'a pas vraiment le temps de leur expliquer comment fonctionne la boîte, ils sont balancés comme ça en se disant ... (inaudible)

I : Mais cette urgence vient d'où ?

RH : Alors, cette urgence vient du fait que... il y a toujours plusieurs raisons. Elle vient d'une part du fait qu'il est difficile des fois de trouver des gens qualifiés sur le marché international du déminage, on se les arrache avec nos concurrents ou nos partenaires. Cela dépend comment on voit la chose. Des fois, il faut donc du temps pour trouver quelqu'un qui soit libre. Il y a ça. Il y a le fait que nos contrats de travail prévoient un délai de résiliation d'un mois en général.

I : Ah oui, c'est court !

RH : Alors, les gens nous quittent en nous donnant un délai de trente jours et, au bout de trente jours, ils partent en ne sentant plus vraiment concernés et on ne trouve pas toujours à les remplacer dans ces délais-là. C'est souvent pour ça qu'il y a un trou.

I : Oui, je comprends.

RH : Donc, il y a des gens qui donnent deux mois de délai, à bien plaisir. Certains qui sont avec nous depuis plusieurs années, font que la durée de leur emploi passe à deux mois (inaudible). Donc, voilà pour les deux raisons principales pour lesquelles on n'arrive pas toujours à trouver les gens à l'heure et que les gens ne sont pas accueillis comme on aimerait qu'ils le soient pour les introduire dans l'organisation. Ils ne passent pas au siège au niveau des superviseurs. Là, c'est plutôt pour des raisons financières.

I : De les faire venir ici, vous dites.

RH : Oui, on ne le fait pas. Pour plusieurs raisons : financières parce qu'ils viennent de Nouvelle-Zélande, d'Australie, d'Afrique du Sud. À trois mille francs le billet d'avion, juste pour qu'ils viennent dire bonjour, c'est un peu beaucoup ! Donc, nous avons plutôt tendance à nous, nous déplacer sur le terrain plusieurs fois par année pour rencontrer les gens que l'on recrute. Il y a aussi que, s'ils viennent ici, finalement, qu'est-ce qu'ils vont apprendre ? Ce sera très théorique, on va leur donner des documentations, on ne peut même pas les tester, on n'est pas en situation. Il vaut mieux qu'ils aillent sur place et qu'ils soient tout de suite, je dirais, introduits dans le contexte où ils vont travailler. Bon, ceux qui ont déjà plusieurs années de travail et qui ont peut-être connu d'autres organisations, ils ont très peu d'introduction et de remise à niveau à avoir. On travaille un peu tous pareil. Il y a juste les standards techniques (inaudible) à l'organisation qu'il faut quand même maîtriser, mais il suffit qu'ils aient un peu travaillé dans la région, il n'y aura pas de gros soucis.

I : Ce qui vous soucie plus, ce sont ces deux étages, quand...

RH : Quand ils arrivent de l'extérieur, oui. Quand ils arrivent de l'extérieur, évidemment il y a un effort plus grand à faire pour les introduire dans l'organisation. Ce sont eux qui vont

nous représenter, représenter nos valeurs, être garants de nos standards, alors s'ils ne les connaissent pas eux-mêmes ou s'ils fonctionnent différemment de par leurs expériences de vie, cela va forcément créer des dysfonctionnements. Ils ne seront pas en ligne avec ce que l'on veut depuis ici. Alors, comme la formation, l'année 2007, un des points à aborder en RH c'est l'introduction, l'induction, l'introduction à la société, dont la formation de départ.

I : Oui.

RH : Donc par exemple, un petit manuel du chef de projet, des processus, des choses essentielles à connaître, des modèles. Et puis certainement, un briefing de départ plus long.

I : HmHm. D'accord. Je vais sauter à une question que j'avais à un moment donné. Vous avez dit qu'au niveau de la formation, le chef des opérations est aussi animateur, formateur, il n'a pas besoin, comme vous le disiez, de tout... Alors qui s'occupe de cette partie-là de la formation ? La conception de la formation ?

RH : Comment dire... Cela vient... ça nous remonte des projets existants. C'est souvent, ça peut être le chef d'opération qui était sur un projet existant et qui a bénéficié de ces cours et qui va après travailler dans un autre pays et prend son cours avec lui. Il va l'appliquer ailleurs et cet ailleurs aura dans ses archives un nouveau squelette de formation. Mais en effet, le générique, le squelette institutionnel, le curriculum de ces cours, le garant en est le directeur des opérations. On a des génériques ici, et après les génériques sont adaptés aux contextes des pays.

I : HmHm. C'est comme si la fonction-formation était incorporée à chaque dimension de votre organisation...(incompréhensible)

RH : Je suis en lien très fort avec les opérations, enfin vous le saurez, pour tout ce qui est formation technique parce que cela impacte sur la promotion en vertical.

I : En termes de politique de formation, pour le moment ce serait plutôt, dans votre idée, dans vos projets, la formation comme outil de promotion au sein de l'organisation.

RH : Oui. Puisque je parle surtout des internationaux, puisque ce que l'on fait de plus fort pour le moment c'est la formation des nationaux.

I : Oui, j'ai bien compris que c'est déjà bien institué.

RH : Voilà. Le but de mettre le paquet sur la formation des internationaux, c'est effectivement pour qu'en retour l'organisation en bénéficie par le biais de la promotion.

I : Je comprends bien la formation continue dans une visée de carrière et de promotion. Et la formation continue de maintien des compétences, etc.

RH : Cela se fait plutôt sur le tas.

I : Ce serait donc les superviseurs qui s'occuperaient de cela ? Par rapport aux démineurs.

RH : Oui. C'est ce qu'on entend par la formation des nationaux. C'est les formations que donnent les superviseurs et les chefs d'opérations aux démineurs nationaux. Une formation à quelqu'un qui ne connaît rien, c'est six semaines. En six semaines, le curriculum est fait et à la fin de ces six semaines, le gars est qualifié et il part avec sa petite pelle et son détecteur.

Après s'il veut passer en tant que chef de section, il y a un autre petit cours, et ensuite en tant que chef d'équipe il y a encore un cours. Il y a des modules comme ça.

I : Au niveau technique, les dispositifs, la progression est déjà ficelée. On voit la formation continue pour la promotion. Pour ce qui est de l'évaluation des compétences, du maintien et du développement des deux autres échelons, cela c'est vous. C'est vous qui vous occupez d'évaluer...

RH : Le chef de projet doit évaluer son officier d'opération. Alors si ce n'est pas quelqu'un qui a un passé technique, alors il va être aidé du directeur des opérations ou un de ses adjoints qui est à même d'évaluer la dimension technique.

I : D'accord.

RH : En tous les cas, toutes les évaluations de tous les internationaux nous reviennent ici. Elles sont regardées par la RH et les opérations.

I : C'est donc le chef de projet qui évalue tout le monde ?

RH : Non, c'est par domino hiérarchique. Lui va évaluer son chef des opérations qui, lui, va évaluer ses superviseurs. Simplement, il peut évaluer les superviseurs en tant que participant à l'évaluation puisqu'il a d'autres contacts avec eux, peut-être pas techniques, mais ... de comment la personne fonctionne au sein du projet, etc.

I : Donc, il y a aussi, pour revenir aux compétences que vous avez décrites, il y a donc aussi des compétences d'évaluation, qui demandent des capacités très particulières.

RH : Oui, effectivement, oui. On peut dire ça.

I : Et donc, a fortiori de chef de projet.

RH : Oui.

I : Et vous avez un regard sur ces compétences-là ?

RH : Oui.

I : Ont-ils une formation à l'évaluation ou évaluent-ils de la manière dont ils ont été évalués ?

RH : Les deux. On n'a pas de cours pour leur apprendre comment faire. On regarde un peu comment ils le font. Éventuellement moi, quand je visite les projets, j'essaie de faire qu'une ou deux évaluations se passent pendant que je suis là. Comme ça j'agis comme médiateur, facilitateur et on en parle après. Donc, c'est du coaching sur le tas. Moi, je n'ai la science complète non plus. Il n'y a pas de recette-miracle. Mais, disons en général, les gens ne sont pas à l'aise avec ça. Donc il faut vraiment les escorter.

I : J'imagine donc que c'est aussi là que peut transparaître votre culture institutionnelle, et donc au travers de la manière dont les gens vont être évalués et accompagnés dans leur carrière.

RH : Hm Hm ! C'est encore très lié aux demandes d'augmentation de salaires. Donc, c'est toujours un peu problématique de mettre une croix dans une case qui fait un peu « moins » parce qu'ils vont s'imaginer qu'il n'y aura pas de... Donc la finalité de l'évaluation n'est pas encore très bien perçue, elle est plutôt perçue négativement et donc les évaluations qui nous parviennent sont toujours parfaites, excellentes. Le processus n'est pas intégré et il y a pas mal d'effort à faire là-dessus parce que du coup, cela nous empêche d'évaluer les besoins en formation.

I : Oui. Tout à fait.

RH : Donc, c'est un travail constant d'explications.... Que je ferai donc avec les deux autres sujets.... (rires). Tout cela sont des sujets que l'on doit commencer à traiter.

I : C'est énorme. J'ai l'impression que vous coordonnez, vous tenez énormément...

RH : On n'est quand même que... des gens sur le terrain, il n'y en a qu'environ 70. Donc, on ne parle pas de 500 personnes.

I : C'est tout de même complexe.

RH : C'est tout le volet DRH.

I : Bien. Si je m'imagine un peu. Vous m'avez dit que ce sont principalement des militaires.

RH : Oui, en tout cas, anciennement.

I : Donc, avec une culture, une identité qui est celle-ci. Alors, est-ce que vous, vous percevez un changement identitaire entre être militaire et du coup, là, être acteur de la coopération internationale ?

RH : Eux ne se voient pas comme ça. Pour eux, c'est un boulot. Seulement au lieu de le faire chez eux, ils le font ailleurs. Cela ne va pas être plus. C'est aussi simple que ça. La fibre humanitaire ... elle n'est pas toujours présente, donc ... Pour eux, à la limite, c'est plus relaxe parce que « on n'est plus militaire », « on n'est plus cantonné en caserne », « on peut aller boire des pots le soir », « on peut faire un peu ce que l'on veut ». Voilà, c'est quand même beaucoup plus relax.

I : Donc, il n'y a pas vraiment, ou peut-être à la longue, de changement d'identité.

RH : Moi, je ne les ai pas connus à l'époque où ils étaient militaires, donc je ne peux pas le dire. Mais de toute façon, on reproduit ça, puisqu'ils sont tous issus du militaire et eux, dans leur style de management, ils ont tendance à reproduire ça, ces valeurs-là. C'est très hiérarchisé et les programmes sont très hiérarchisés, et ils ont vraiment le respect de la hiérarchie et des fois, c'est mené « tambour battant ». Ce n'est pas aussi strict que le militaire, mais cela en est inspiré parce que ce sont des gens qui ont vécu une bonne partie de leur carrière adulte dans le système militaire. Et donc, quand bien même ils s'en défendraient, c'est acquis. C'est acquis inconsciemment, d'où l'intérêt d'avoir des chefs de programme et des chefs de projet qui ne viennent pas de ce milieu-là. Cela fait, cela crée une complémentarité... quand cela se passe bien. Mais des fois, cela ne se passe pas bien. Le « non-militaire » n'est pas toujours bien accueilli. Donc cela dépend beaucoup de sa personnalité et de la manière dont il va se crédibiliser, dont il va rendre son autorité crédible,

autrement que par la force et l'ordre pur et dur, qui ne sera pas accepté s'il n'a pas d'autres ... Il doit avoir d'autres moyens de se crédibiliser et d'asseoir son autorité. Plutôt par le respect et le modèle.

I : Donc, cela serait Vous m'arrêtez quand vous devez partir.

RH : Je ne sais pas quelle heure il est, alors je continue mais vers 17h30 je dois partir.

I : Cela va être l'heure.

RH : Alors qu'est-ce qu'on dit pour conclure... On a fait la boucle là. On commence à voir les métiers qui se rejoignent , qui interagissent entre eux, qui redescendent...

I : Et en filigrane, ce qui m'intéresse concernant la formation, les besoins de formation. C'est exploratoire, jusque-là, parce que je ne suis pas rentrée dans ce qui est pointu en termes de formation. Et de vos besoins de formation qui émergent et la manière dont vous, vous évaluez ces besoins. J'imagine que cela est complexe puisque vous êtes loin des programmes.

RH : Nous avons une industrie atypique avec une population atypique, avec des compétences professionnelles qui ne sont pas courantes ici, avec des parcours de formation qui n'existent pas. On peut difficilement « outsourcer » les compétences recherchées. Les sources de formation dont on a besoin sont impossibles à trouver.

I : Il faut des formations sur mesure ?

RH : Oui, c'est très spécifique et donc on va difficilement rentrer dans les moules comparés à d'autres organisations plus généralistes, de projets militaires. Et, en plus, étant une organisation assez jeune qui grandit aussi en volume de personnes. Et on arrive aussi à une taille critique d'organisation, où on doit repenser nos processus et notre politique de gestion de l'humain. Donc vos questions, on est à un moment où on se les pose aussi. C'est pour ça que pour vous c'est peut-être difficile d'en faire quelque chose parce qu'on est justement en question là-dessus.

I : Je ne cherche pas forcément des réponses bien fermées et ficelées.
(explicitation de la problématique de recherche, étude comparative versus étude de cas.)

I : Je vous remercie encore ...

RH : C'est rien. Je suis curieuse du résultat parce que c'est quelque chose auquel je vais penser en 2007, donc toutes vos conclusions et observations seront utiles de toute manière.

I : Est-ce que je pourrais avoir accès à des cahiers de charges ou à des référentiels de compétences ?

RH : Ils sont en anglais.

I : Oui. Je ferai avec. Vous utilisez donc des référentiels de compétences ?
Nous utilisons des descriptifs de postes, qui est une description de fonction.

(échange verbal autour de la définition du référentiel de compétences)

RH : Nous appelons cela les spécifications chez nous. Alors ces éléments sortent plutôt sur les ouvertures de postes publics.

I : Ce sont ceux que l'on trouve sur votre site ? Je m'y rendrai. Pourrais-je alors avoir accès aux descriptifs de poste des deux fonctions étudiées ?

RH : Oui. Je vous les enverrai par mail.

I : Au niveau éthique, voulez-vous que je vous envoie la retranscription de l'entretien ? Vous devez savoir que cette étude se fait dans le cadre académique, donc je suis assujettie aux règles de l'anonymat.

RH : Non. Mon souci c'était plutôt que, comme en ce moment j'estime que l'on n'a pas vraiment de programme de formation, qu'on n'a pas vraiment de gestion des compétences, qu'on n'a pas vraiment d'évaluation des compétences, je ne veux pas que cela s'inscrive dans les idées que l'institution n'a pas ça. Parce que c'est pas vrai et qu'on y travaille dessus et que dans une année, ce sera différent. Selon qui va avoir accès, je ne veux pas que cela reste dans l'inconscient que notre institution n'a pas de volet formation et qu'on y pense pas. Seulement qu'à ce point de notre vie, on l'a pas. Mais je ne voudrais pas que cela reste gravé. C'était juste là mon souci.

I : Non. Dans ce mémoire, j'ai vraiment cette idée d'analyse, mais aussi dans un but de faire des propositions d'ouverture en termes d'ingénierie, qui soient adaptées entre coopération et quelque chose de technique d'un référentiel métier. C'est vraiment cette articulation-là qui m'intéresse. Il ne s'agit pas d'études de cas. Mon intention n'est pas du tout de faire quelque chose qui porte préjudice.

Je vous re-contacterai donc selon vos possibilités.