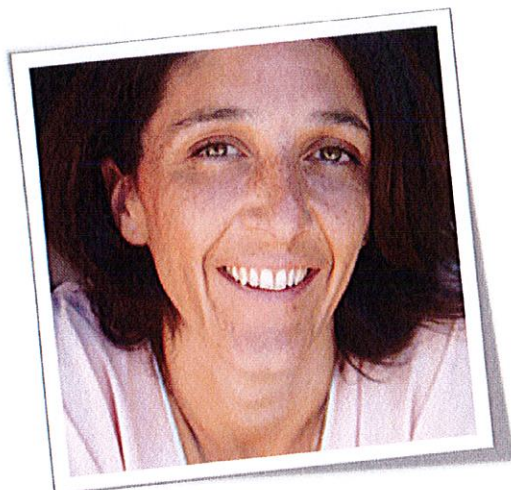


Mardi 04 juin 2019

18h - 20h

AgroParisTech



Catherine FABRE

Députée de Gironde et rapporteure de la loi
"Avenir professionnel"

Est-ce qu'une loi peut inciter les entreprises à développer les compétences de tous ?

L'analyse de la rapporteure de la loi "Avenir professionnel"

Dossier Documentaire

- 139 pages -

Est-ce qu'une loi peut inciter les entreprises à développer les compétences de tous ?
L'analyse de la rapporteure de la loi "Avenir professionnel"

Sommaire

- **Autour de Catherine Fabre, Députée rapporteure de la loi "Avenir professionnel"..... pp. 03-30**
 - Présentation de Catherine Fabre
Catherine Fabre, *Députée de Gironde* (www.catherinefabre.fr), 4 p.
 - Catherine Fabre ou l'art de bousculer les barrières
Gerlach Aurélie, *Info Formation n°951* (pp. 30-31), *Centre Inffo* (www.centre-inffo.fr), 2018, 2 p.
 - Loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel : exposé des motifs
Legifrance (www.legifrance.gouv.fr), 2018, 10 p.
 - « La formation n'est qu'un outil parmi d'autres bien plus puissants pour développer l'employabilité » (C. Fabre, LREM)
Marty Christophe, *AEF info* (www.aefinfo.fr), 2018, 4 p.
 - « On ne forme pas les gens, ce sont les gens qui se forment » - Entretien avec la députée Catherine Fabre
Emploiparlonsnet (www.emploiparlonsnet.pole-emploi.org), 2018, 3 p.
 - « Dans le domaine de la formation, on n'arrive à rien si les choses sont prescrites » (Catherine Fabre au RDV du droit)
Deguery Nicolas, *Centre Inffo* (www.centre-inffo.fr), 2018, 2 p.
 - Pour le conseil en évolution professionnelle, « le maillage territorial et la qualification des conseillers sont essentiels »
(Catherine Fabre députée rapporteure du projet de loi)
Durand Estelle et Trocquemé Catherine, *Centre Inffo* (www.centre-inffo.fr), 2018, 2 p.
- **Quels liens entre formation professionnelle et développement des compétences ?..... pp. 31-132**
 - La formation professionnelle continue en France
Joseph Vincent et Roussel Régis, *Centre Inffo* (www.centre-inffo.fr), 2019, 20 p.
 - Formation professionnelle continue : pour remettre la compétence au coeur
Demurger Pascal et Liberge Romain, *Fondation Jean Jaurès* (<https://jean-jaures.org>), 2018, 7 p.
 - La formation en entreprise : évolution des problématiques de recherche et des connaissances
Quenson Emmanuel, *Savoirs n°28* (pp. 11-63), *Cairn Info* (<https://www.cairn.info>), 2012, 44 p.
 - Les déterminants de la gestion des compétences en entreprise
Zizzo Carmelo, *Working paper n°7, Céreq* (www.cereq.fr), 2019, 16 p.
 - La formation en entreprise face aux aspirations des salariés
Dubois Jean-Marie et Melnik-Olive Ekaterina, *Bref n°357, Céreq* (www.cereq.fr), 2017, 4 p.
 - Liberté de choisir son avenir professionnel : vraiment ?
Heidet Agnès et Chauvet André, *André Chauvet Conseil* (<https://andrechauvetconseil.fr>), 2018, 4 p.
 - Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations
Oudet Solveig Fernagu, *ResearchGate* (<https://www.researchgate.net>), 2012, 7 p.
- **Six vidéos de l'UODC sur les liens entre formation professionnelle et développement des compétences - www.uodc.fr..... pp. 133-139**

<p>1 - Après le séisme de la formation professionnelle. Investir la négociation d'entreprise Ferracci Pierre, VC n°235, 2018</p> <p>2 - Investir 15 milliards d'euros sur les compétences. Les axes du programme, les questions posées Seiler Carine, VC n°228, 2018</p> <p>3 - 2017-2022 : que faut-il changer dans la formation professionnelle ? Karvar Anousheh et Enlart Sandra, VC n°217, 2017</p>	<p>4 - Repenser les liens entre le travail et la formation. Une histoire sociale, des pistes pour l'action Lichtenberger Yves, VC n°215, 2017</p> <p>5 - Quelles sont les situations de travail apprenantes ? Ce que la formation pourrait pour leur développement Patrick Mayen, VC n°186, 2015</p> <p>6 - Comment la formation pourrait servir la qualité du travail, la santé et la performance ? Redéfinir la situation de formation Wargon Emmanuelle, VC n°179, 2015</p>
---	---

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Est-ce qu'une loi peut inciter les entreprises à développer les compétences de tous ?

L'analyse de la rapporteure de la loi "Avenir professionnel"

- Partie I -

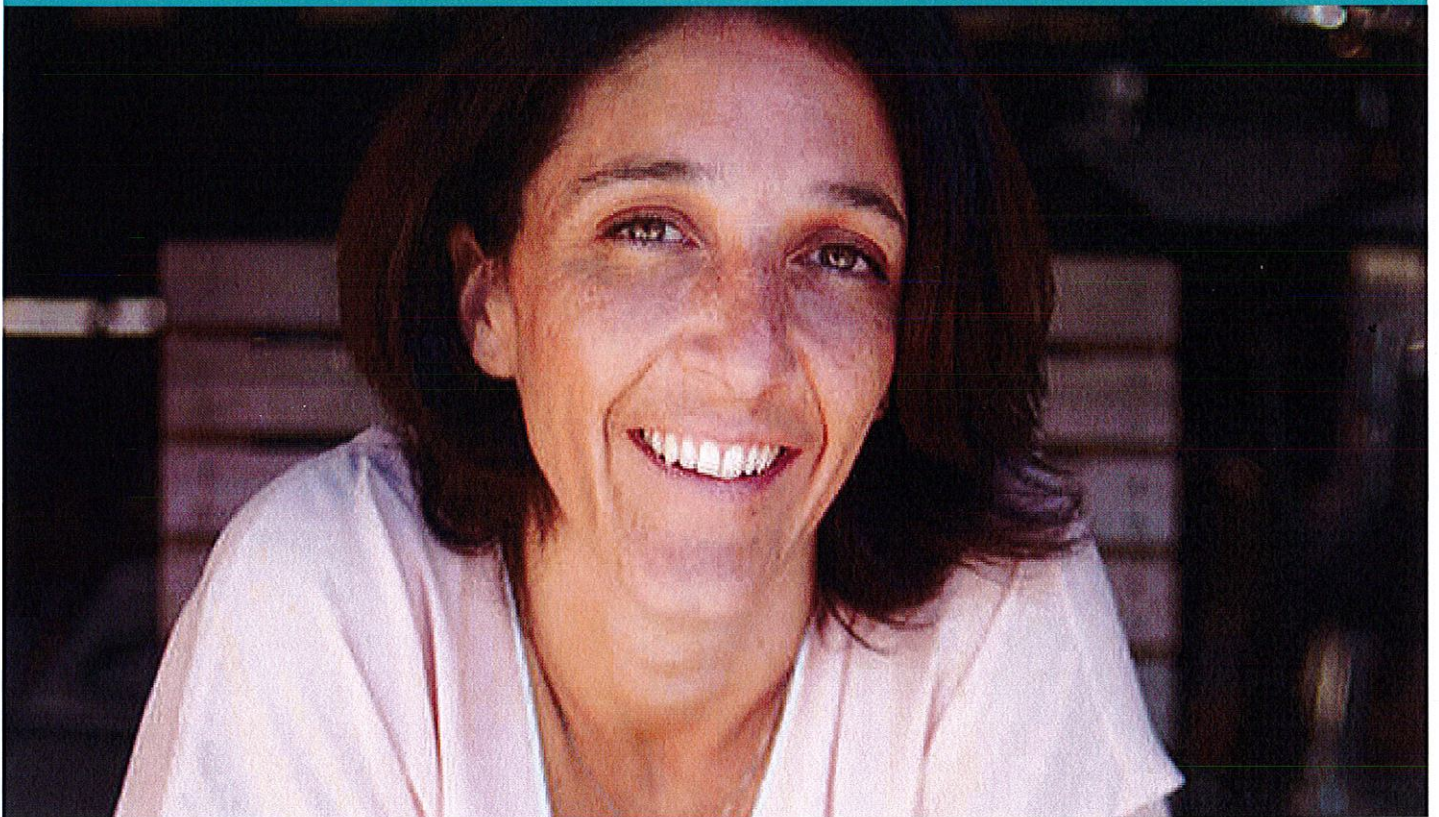
- **Autour de Catherine Fabre, Députée rapporteure de la loi "Avenir professionnel"..... pp. 03-30**
 - Présentation de Catherine Fabre
Catherine Fabre, *Députée de Gironde* (www.catherinefabre.fr), 4 p.
 - Catherine Fabre ou l'art de bousculer les barrières
Gerlach Aurélie, *Info Formation n°951* (pp. 30-31), *Centre Inffo* (www.centre-inffo.fr), 2018, 2 p.
 - Loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel : exposé des motifs
Legifrance (www.legifrance.gouv.fr), 2018, 10 p.
 - « La formation n'est qu'un outil parmi d'autres bien plus puissants pour développer l'employabilité » (C. Fabre, LREM)
Marty Christophe, *AEF info* (www.aefinfo.fr), 2018, 4 p.
 - « On ne forme pas les gens, ce sont les gens qui se forment » - Entretien avec la députée Catherine Fabre
Emploiparlonsnet (www.emploiparlonsnet.pole-emploi.org), 2018, 3 p.
 - « Dans le domaine de la formation, on n'arrive à rien si les choses sont prescrites » (Catherine Fabre au RDV du droit)
Deguery Nicolas, *Centre Inffo* (www.centre-inffo.fr), 2018, 2 p.
 - Pour le conseil en évolution professionnelle, « le maillage territorial et la qualification des conseillers sont essentiels » (Catherine Fabre députée rapporteure du projet de loi)
Durand Estelle et Trocquemé Catherine, *Centre Inffo* (www.centre-inffo.fr), 2018, 2 p.



 Appeler



Me connaître



Le 18 juin 2017, les électeurs de la deuxième circonscription de Gironde ont décidé de me faire confiance à une large majorité en me donnant mandat pour être leur députée. Ces quelques lignes, je n'aurais jamais imaginé les écrire il y a quelques mois encore.





Bordelaise, un choix de cœur

Petite-fille d'agriculteurs aveyronnais, je suis née et j'ai grandi à Toulouse, auprès de mon père, commerçant (auto-écoles), de ma mère, fonctionnaire, de mon frère et de ma sœur, aujourd'hui tous deux entrepreneurs.

J'ai découvert Bordeaux il y a plus de 20 ans, lorsque j'ai rencontré mon mari, bordelais, sur les bancs de Normale Sup' à Paris. Multipliant les allers-retours entre Paris et la Gironde, j'ai très vite adopté cette ville, dans laquelle nous sommes installés depuis plus de 10 ans.

Nous y avons construit notre vie, avec nos deux enfants, Capucine et Benjamin, dans le quartier Saint-Augustin. D'ouest en est, j'ai parcouru tous les jours notre circonscription à vélo, pour me rendre à mon travail, à la Bastide.



Économiste tournée vers les enjeux de formation

Agrégée d'économie et gestion, je me suis d'abord tournée vers le journalisme économique, pour le magazine l'Expansion, mais aussi pour les suppléments éco de Sud Ouest.

Je me suis ensuite orientée vers l'enseignement et la recherche. Maître de conférences en Gestion des Ressources humaines à l'Institut d'Administration des Entreprises (IAE) au sein de l'Université de Bordeaux (Bastide), j'y ai enseigné le management d'équipe et la communication interpersonnelle, à un niveau master en formation continue entre autres. J'ai également accompagné

de nombreux adultes dans leur VAE (Validation des Acquis de l'Expérience).

En parallèle, j'ai mené au sein de mon équipe de recherche, des travaux portant sur les transitions de carrière et la reconversion professionnelle. L'accompagnement et la sécurisation des individus dans leur orientation et dans leur reconversion ont toujours été pour moi une priorité.

Une citoyenne investie

Engagée dans la vie associative bordelaise, j'ai également œuvré pendant plusieurs années au sein d'une crèche associative de la circonscription. Au sein du bureau, j'ai activement mené un projet d'accueil de la petite enfance ambitieux.

J'ai par ailleurs été responsable pendant 6 ans, à l'UFR Staps (Faculté du sport), de la formation des directeurs d'associations.



Pour une nouvelle représentativité

Convaincue par la démarche inédite d'Emmanuel Macron, j'ai eu envie, pour la première fois, de m'engager en politique à l'occasion de la création de La République En Marche. J'ai porté avec conviction toutes les étapes du développement du mouvement au niveau local avec l'envie de rassembler tous les progressistes.

J'ai alors été désignée pour représenter « *La République en Marche !* » dans la circonscription bordelaise. Après une campagne riche de rencontres et d'enseignements, j'ai été élue aux côtés de Jean-François Berthou, mon suppléant. Cela représente pour moi un immense honneur mais également une lourde tâche.

Élue de la Nation, je m'engage à mettre toutes forces pour construire avec mes collègues les bases d'un avenir meilleur pour les générations

futures. Persuadée que l'emploi est l'un des principaux enjeux de notre société, cet engagement se traduit dès à présent par ma nomination au poste de Rapporteuse sur le projet de loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » sur les volets « formation professionnelle » et « apprentissage ».

Parce que ce sont les bordelais de la deuxième circonscription qui m'ont élue pour que je porte leurs convictions, je m'engage à rester à leur écoute de la manière la plus active possible. Ateliers participatifs, permanence, réseaux sociaux sont autant de moyens d'échanger ensemble et avec mon équipe, pour faire des promesses de la campagne d'hier, les piliers de notre bien être collectif dès demain.

Restons en contact !

Newsletter

Email*

Prénom*

Nom*

S'INSCRIRE

Votre adresse e-mail sera traitée de manière sécurisée.

Spécialiste des transitions de carrière, celle qui fut rapporteure des volets apprentissage et formation professionnelle du projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel veut donner à chacun l'opportunité de sortir des chemins tout tracés.

Aurélie Gerlach

CATHERINE FABRE OU L'ART DE BOUSCULER LES BARRIÈRES

“

Si l'on m'avait dit il y a deux ans que je serais aujourd'hui députée, j'en aurais été étonnée.” C'est sans modestie excessive ni mise en scène que dans son bureau moderne de l'Assemblée nationale, rue Aristide-

Briand, Catherine Fabre évoque son élection, en 2017, dans la 2^e circonscription de Gironde, sous l'étiquette LaRem : *“Ce n'était pas un chemin naturel pour moi, car ma famille n'est pas issue d'un milieu politique. J'ai été élevée par un père propriétaire d'une entreprise de conduite et une mère contrôleuse des impôts.”*

Au fil de la conversation, nous comprenons que ce tournant de sa vie est le prolongement d'une démarche de longue date : traquer et abattre les barrières qui entravent les trajectoires professionnelles. Les siennes, et celles des autres. *“Je crois beaucoup au développement de la VAE et de l'accès à la formation tout au long de la vie. C'est une condition sine qua non de la réduction des inégalités sociales. Une personne qui a été mal orientée dans sa jeunesse ou qui a connu une erreur de parcours doit avoir une autre chance”,* insiste-t-elle.

“Les transitions sont compliquées pour tout le monde”

Maître de conférences en gestion des ressources humaines à l'IAE¹ de Bordeaux (actuellement en disponibilité), elle est spécialisée dans les transitions de carrière et les reconversions. Nous évoquons ses recherches sur les parcours d'ingénieurs. *“Les transitions professionnelles sont compliquées*



1978
naissance
à Toulouse

1998
intègre l'École
normale supérieure
de Cachan

2007
doctorat
en sciences
de gestion

2017
élue
députée de la
2^e circonscription
de Gironde

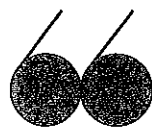
pour tous, y compris pour un public très diplômé. La formation initiale ne prépare pas l'individu à évoluer. Beaucoup de ceux que j'ai rencontrés n'avaient aucune idée de ce qu'ils souhaitaient faire”, dit-elle.

Elle a également participé à l'évaluation de la méthode de recrutement par simulation de Pôle emploi en Gironde et en Haute-Garonne, dont la vocation est de *“sortir de l'étroitesse des CV”* en mesurant les compétences directes. *“C'est une piste très intéressante, qui permet de vraies reconversions. Par exemple, des entreprises comme Hermès ou Repetto ont du mal à recruter. Travailler le cuir nécessite de la motricité fine. Or, les électriciens ont aussi développé cette habileté !”*

Une capacité d'écoute et de questionnement

En somme, pour Catherine Fabre, le destin professionnel de chacun ne doit pas être figé en début de carrière. Ce choix, elle l'a fait elle-même en décidant de se présenter à la députation, et ce malgré d'inévitables doutes. Mais après tout, les compétences de chercheuse ne sont-elles pas, elles aussi, transférables ?

C'est l'avis de Tanguy Bernard, chercheur associé à l'École d'économie de Bordeaux, et référent En Marche !² de Gironde en 2016-2017 – dont elle a été co-référente. *“Catherine marque par sa capacité d'écoute et de questionnement, probablement liée à son métier. Parce qu'elle ne considère pas qu'il faille avoir réponse à tout pour être crédible, elle se distingue du personnel politique habituel.”*



Si le système est complexe, le bénéficiaire ne comprend rien et ne se sent pas concerné

centre" et "désintermédie le système" devrait, selon elle, "changer les choses en bien".

Nommée rapporteure du projet, après avoir coordonné les travaux menés en amont par un groupe de travail dédié de la commission des affaires sociales, elle est appréciée de ses collègues du groupe LaRem. "Un rapporteur doit avoir les reins solides. Catherine sait prioriser les sujets, et elle a bien défendu les idées que nous portions, même dans les moments difficiles", déclare Sylvain Maillard, responsable de la majorité sur le texte.

Une réforme "qui ne fait pas plaisir à tous"

Avec environ 1 800 amendements sur le titre 1 du projet, celui-ci n'a pas fait l'unanimité. Pour certains députés, tels Gérard Cherpion (LR, Vosges), à trop vouloir mettre à plat un système, on risque de le déséquilibrer. "Catherine Fabre est une collègue agréable. Elle a effectué un énorme travail. Néanmoins, j'ai pu avoir le sentiment qu'elle était plus à l'écoute du cabinet de la ministre que des acteurs de terrain. Déjà, on assiste aux premiers reports de dates d'application, et je suis inquiet de voir se dessiner un creux dans la mise en œuvre des formations", prévient-il.

"Il y a eu beaucoup d'amendements car c'est un secteur qui compte beaucoup d'acteurs. Ceux-ci sont bousculés par la réforme et cela ne leur fait pas plaisir", affirme de son côté Catherine Fabre. Dorénavant concentrée sur le suivi de la loi, elle souhaite que les acteurs de terrain "se sentent investis". "Nous sommes sur le bon chemin", conclut-elle. ●

Sortir des vieux schémas

"Lorsque Emmanuel Macron a créé le mouvement En Marche !, j'ai été convaincue par son diagnostic politique. J'ai apprécié l'idée de redessiner les lignes politiques autour de nouveaux axes et de s'affranchir de la traditionnelle opposition droite-gauche", explique l'intéressée. "Il proposait de concilier redynamisation économique et émancipation sociale. Cela m'a parlé", ajoute-t-elle.

Et pour permettre l'émancipation sociale par la formation, là encore, elle est convaincue de l'importance de sortir des vieux schémas. "Depuis 1971, on fait le même constat. Le système de formation professionnelle est complexe, et de ce fait, le bénéficiaire ne comprend rien et ne se sent pas concerné", dit-elle. La loi Avenir professionnel³, qui "remet le terrain et les entreprises au



1. Institut d'administration des entreprises.

2. Devenu La République en marche (LaRem) en mai 2017.

3. Promulguée le 5 septembre 2018, publiée au Journal officiel le lendemain.

LOI n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel

EXPOSE DES MOTIFS

Les transformations majeures que connaissent les entreprises du pays et des secteurs entiers de l'économie ont des effets importants sur les organisations de travail, les métiers et donc les compétences attendues de la part des actifs. Elles requièrent de refonder une grande partie de notre modèle de protection sociale des actifs autour d'un tryptique conjuguant l'innovation et la performance économique, la construction de nouvelles libertés et le souci constant de l'inclusion sociale.

Le Gouvernement a donc engagé une transformation profonde du système de formation professionnelle initiale et continue, ainsi qu'une réforme substantielle de l'assurance chômage.

L'objectif est double :

- donner de nouveaux droits aux personnes pour leur permettre de choisir leur vie professionnelle tout au long de leur carrière. Il s'agit de développer et de faciliter l'accès à la formation, autour des initiatives et des besoins des personnes, dans un souci d'équité, de liberté professionnelle, dans un cadre organisé collectivement et soutenable financièrement. Un système d'assurance chômage rénové vise également à modifier le comportement des employeurs (recours au contrat à durée déterminée, licenciements) par l'internalisation du coût social de ces comportements, et à créer de nouvelles garanties qui tiennent compte de parcours moins linéaires (nouveaux droits pour les salariés démissionnaires et accès à l'assurance chômage des travailleurs indépendants sous certaines conditions ;

- renforcer l'investissement des entreprises dans les compétences de leurs salariés, par une simplification institutionnelle et réglementaire forte et le développement du dialogue social et économique. Le cadre législatif doit également simplifier et adapter les outils d'insertion professionnelle pour les publics les plus fragilisés, tout particulièrement les travailleurs handicapés.

La démarche du gouvernement vise à anticiper les mutations économiques et sociétales qui se font jour. Elle reprend certaines orientations issues des accords interprofessionnels nationaux de février 2018.

Structuré autour de trois titres, ce projet de loi entend poursuivre la dynamique de transformation du marché du travail, en organisant une rénovation en profondeur du système de formation professionnelle et d'apprentissage, en révisant les droits, les contributions et les devoirs en matière d'assurance chômage, en ajustant la gouvernance de la politique de l'emploi et en adaptant et simplifiant la politique d'insertion professionnelle des travailleurs handicapés.

Ainsi, le titre Ier du projet de loi pose les jalons d'une nouvelle société de compétences, qui s'appuie d'abord sur la garantie d'accès à la formation tout au long de la vie, avec un exercice facilité et des financements collectifs (Chapitre 1er).

L'article 1er pose les fondements d'un compte personnel de formation rénové et repensé : il est comptabilisé en euros, offrant ainsi plus de lisibilité aux actifs pour connaître le capital dont ils disposent. Sous réserve des dispositions réglementaires, le compte sera crédité de 500 € par an pour un salarié à temps plein, avec un plafond à 5 000 €. Le montant annuel d'alimentation des droits ainsi que son plafonnement seront supérieurs pour tous les actifs n'ayant pas un niveau V de qualification (CAP). Les règles régissant le fonctionnement du compte personnel de formation sont simplifiées (fin des différentes listes éligibles à la formation, gestion externalisée et centralisée avec l'intervention de la Caisse des dépôts et consignations). Une application numérique sera créée pour tous les actifs, permettant de connaître en temps réel les droits individuels acquis au titre du compte personnel de formation, de choisir une formation en cohérence avec son projet professionnel, avec les évolutions de l'emploi sur un territoire. A partir du second semestre 2019, elle permettra de solliciter d'autres abattements des droits individuels des actifs, puis d'organiser l'inscription en formation et de gérer le paiement des prestataires. Pour la fixation des droits individuels, il sera tenu compte, après un temps de mise en œuvre du nouveau compte, du rapport d'utilisation du compte personnel de formation et des prévisions financières pour les années à venir établies par la Caisse de dépôt et de consignation.

Pour faire face aux besoins de mobilité, une modalité particulière du compte personnel de formation est créée,

facilitant les changements de métiers et de professions : il s'agit du compte personnel de formation de transition professionnelle, reprenant les orientations des partenaires sociaux issues de l'accord national interprofessionnel (ANI) du 22 février 2018. Dans ce cadre, la personne est accompagnée dans son projet professionnel et une prise en charge de la rémunération, au-delà des frais pédagogiques est possible.

Les articles 2 et 3 traitent notamment du compte d'engagement citoyen, qui a pour objectif de recenser et de valoriser les activités participant d'un engagement citoyen et d'acquérir ainsi des droits à formation. Ce compte sera également comptabilisé en euros.

Conformément à l'objectif de mieux accompagner les salariés dans la construction et la mise en œuvre de leur parcours professionnel prévu par l'accord interprofessionnel national du 22 février 2018, le conseil en évolution professionnelle est renforcé. Ce conseil est gratuit et son contenu sera revu, dans le cadre d'un cahier des charges national fixé par arrêté. En sus des organismes du service public de l'emploi qui bénéficient de subventions et de dotations ad hoc, de nouveaux opérateurs pourront être financés à l'issue d'un appel d'offres.

Le chapitre II du titre Ier a pour objet de libérer et de sécuriser les investissements en matière de développement des compétences.

L'article 4 définit un cadre légal clair et rénové de l'action de formation, définie comme un parcours pédagogique, permettant d'atteindre un objectif professionnel et pouvant être réalisée en tout ou partie à distance ou en situation de travail. Les catégories d'actions de formation antérieures disparaissent au profit d'une typologie plus simple, intégrant l'action de formation par apprentissage et la définition de la préparation à l'apprentissage. A des fins de clarification, une définition de ce que recouvre une formation certifiante est posée.

L'article 5 constitue une étape majeure dans la garantie de la qualité de la formation professionnelle : à compter du 1er janvier 2021, les organismes de formation, prestataires de bilan de compétences ou d'accompagnement à la valorisation des acquis de l'expérience (VAE) devront être certifiés par un certificateur professionnel et indépendant, accrédité par une instance nationale (comité français d'accréditation) ou par une autorité apportant des garanties équivalentes, s'ils veulent accéder à un financement public ou mutualisé. Un référentiel national fixera les standards sur lesquels s'appuieront ces certificateurs, notamment en matière de preuves à apporter et de critères d'audit. Ce référentiel prendra en compte les spécificités des publics accueillis et des actions dispensées par apprentissage.

L'article 6 introduit des souplesses pour faciliter l'investissement dans la formation des salariés et prévoit de nouvelles possibilités de négociation collective. Le plan de formation est simplifié et devient le plan de développement des compétences. Un meilleur partage entre les formations obligatoires, qui conduisent au maintien de la rémunération et se déroulent sur le temps de travail, et les autres formations est réalisé. Les autres formations, peuvent, par accord collectif ou, en l'absence d'accord collectif, avec l'accord du salarié, se dérouler hors du temps de travail effectif, dans une limite de trente heures par an. Par ailleurs, les modalités d'appréciation du parcours professionnel après l'état des lieux récapitulatif des six années d'entretiens professionnels pourront être revues par accord d'entreprise, ou à défaut de branche.

Le chapitre III définit un système de formation par alternance, moins complexe et plus efficient, favorisant l'innovation et la réussite éducative et professionnelle des jeunes sur lequel la nouvelle société de compétences doit pouvoir s'adosser.

Les articles 7 et 8 simplifient les conditions d'exécution du contrat d'apprentissage, tant en ce qui concerne les conditions d'âge, afin de prendre en compte l'apport de cette voie de formation pour des orientations ou des réorientations plus tardives vers le marché du travail, ainsi que son développement dans l'enseignement supérieur, que sur la durée du contrat d'apprentissage. Celle-ci est ramenée à six mois minimum, et elle peut être fixée par accord entre le centre de formation des apprentis, l'employeur et l'apprenti pour tenir compte de son niveau initial ou des compétences acquises lors d'une mobilité à l'étranger.

L'article 9 procède du même objectif de simplification, mais porte sur les conditions de rupture du contrat d'apprentissage.

L'article 10 organise l'extension des missions des régions en matière d'orientation pour accompagner le parcours de formation des jeunes, quel que soit le projet professionnel visé et la formation utile. Il élargit leur domaine d'intervention aux missions exercées en matière de diffusion des informations sur les métiers et d'élaboration de documentations à portée régionale à destination des élèves et des étudiants. Il prévoit le transfert aux régions des délégations régionales de l'office national d'information sur les enseignements et les professions. Pour l'exercice de la mission d'information des élèves et des étudiants sur les formations et les métiers, une expérimentation est en outre ouverte pour une durée de trois ans, permettant à l'Etat de mettre gratuitement à la disposition des régions des agents relevant du ministère de l'éducation nationale, avec l'accord des intéressés.

L'article 11 établit de nouvelles règles pour faciliter le développement de l'offre de formation tout en préservant la spécificité de l'apprentissage, voie de formation initiale qui concourt à l'effort éducatif de la nation. La régulation administrative des centres de formation des apprentis des sections d'apprentissage et de leurs capacités d'accueil par les régions est supprimée. A compter du 1er janvier 2020, tout nouveau centre de formation des apprentis devra être déclaré organisme de formation et obtenir une certification qualité pour ouvrir des formations pour les apprentis. Les missions et obligations des centres de formation des apprentis sont revues, notamment pour développer le contrôle continu en cours de formation et encourager la mobilité internationale des apprentis. La durée de formation minimum réalisée en centre de formation des apprentis (CFA) est harmonisée sur celle en

vigueur pour les contrats de professionnalisation. Les modalités d'exercice du contrôle pédagogique de l'apprentissage sont revues, et doivent associer des corps de fonctionnaires ou d'agents publics habilités et des représentants des branches professionnelles et des chambres consulaires.

L'article 12 instaure une aide unique aux employeurs d'apprentis pour les entreprises de moins de 250 salariés employant un apprenti, afin de préparer un diplôme ou un titre à finalité professionnelle équivalent au plus au baccalauréat. Elle remplace trois dispositifs d'aides gérés par l'Etat ou les régions, ainsi qu'un crédit d'impôt.

L'article 13 encourage d'autres formes d'alternance : une expérimentation est proposée visant à élargir l'objet et le public des contrats de professionnalisation, en vue d'acquérir des compétences définies par l'entreprise et l'opérateur de compétences, en accord avec le salarié. Les périodes de professionnalisation, dispositif moins connu souvent utilisé en complément du plan de formation sont supprimées.

Le chapitre IV vise à refonder l'élaboration et la régulation des diplômes et titres professionnels, dans le cadre d'une co-construction avec les partenaires sociaux s'agissant de toutes les certifications réalisées par l'Etat, hors enseignement supérieur (**article 14**). Il harmonise les règles de composition des commissions professionnelles consultatives, en exigeant la nomination, pour au moins moitié de leurs membres, de représentants d'organisations syndicales de salariés représentatives au niveau national et interprofessionnel et d'organisations professionnelles d'employeurs représentatives au niveau national. L'avis conforme de ces commissions exigé pour tout projet de création, de révision, de suppression de diplômes ou titres à finalité professionnelle et leurs référentiels, à l'exception des dispositions relatives aux règlements d'examen, matérialise l'implication des représentants des entreprises et du monde du travail dans la reconnaissance des compétences nécessaires à l'exercice des métiers.

Afin de fluidifier le processus d'enregistrement de ces diplômes et titres au répertoire national, l'avis d'opportunité préalable à leur création ou leur révision est supprimé, leur enregistrement ne vaut que pour cinq ans ; pour des métiers et compétences émergentes ou particulièrement en évolution, des conditions simplifiées d'enregistrement sont possibles. Afin de conférer une autonomie à la régulation des certifications professionnelles, l'établissement public « France compétences » est dotée d'une commission dédiée.

Le chapitre V rationalise les structures de gestion des ressources de la formation professionnelle et consolide leur apport direct aux entreprises et aux actifs. **L'article 15** pose le principe du passage d'un système administré de l'apprentissage à une régulation plus transparente des financements et plus réactive de l'offre, qui implique une révision des compétences des régions, afin de permettre le développement de l'offre d'apprentissage sur l'ensemble du territoire, pour les jeunes et les entreprises. Les missions de l'Etat sont redéfinies et les modalités de planification contractuelles existantes simplifiées : les régions bénéficieront d'une capacité d'intervention au profit des dépenses de fonctionnement des centres de formation des apprentis en majorant les niveaux de prises en charges par type de contrat décidés par les branches, selon des critères d'aménagement du territoire et de développement de filières économiques qu'elles déterminent. Un financement pour l'attribution facultative de subventions d'investissement est également prévu.

De plus, l'intervention de l'Etat est organisée dans le cadre d'un besoin additionnel de qualifications de certains publics prioritaires et d'un programme national de formation auquel une région ne souscrirait pas. La stratégie régionale de l'apprentissage, la stratégie régionale des formations sanitaires et des formations sociales et le schéma concerté sur l'emploi, l'orientation et la formation professionnelle sont supprimés au profit du seul contrat de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelles, qui deviendra le document de référence régional.

L'article 16 crée un nouvel établissement public, composé de façon quadripartite, qui sera chargé de la régulation de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage : France compétences. Il assurera des missions de péréquation financière : répartition entre les branches et les opérateurs de compétences auxquels elles adhèrent, et ce, au vu de leurs capacités contributrices au titre de leur masse salariale et du nombre de contrats d'alternance réalisés ; versement des montants financiers aux Régions au titre de l'apprentissage ; versement des fonds aux opérateurs du conseil en évolution professionnelle choisis par appels d'offres ; péréquation entre opérateurs de compétences au profit du développement des compétences des entreprises de moins de 50 salariés. Il contribuera au suivi et à l'évaluation de la qualité des actions de formation dispensées, à l'observation des coûts et des niveaux de prise en charge des formations s'agissant des fonds publics ou mutualisés. Il établira et actualisera le répertoire national des certifications professionnelles. France compétences pourra émettre des recommandations auprès des pouvoirs publics et des représentants des branches professionnelles et les rendre publiques.

Une commission paritaire est créée au sein du comité régional de l'emploi, de l'orientation et de la formation professionnelles visant à assurer le déploiement des politiques paritaires nationales en région et à décider de la pertinence du projet de reconversion professionnelle pour le compte des opérateurs de compétences.

L'article 17 réforme profondément le financement de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage, en identifiant un objet à un financement (alternance, formation des demandeurs d'emploi, aide au développement des compétences des petites et moyennes entreprises, démarches individuelles de formation via le compte personnel de formation, financement des formations professionnelles et technologiques hors apprentissage).

Une nouvelle contribution unique relative à la formation professionnelle et à l'apprentissage se substitue à l'actuelle taxe d'apprentissage, ainsi qu'à la contribution relative à la formation professionnelle continue à compter du 1er janvier 2019. Elle permet de financer les deux contrats existants (apprentissage, professionnalisation) ainsi que des

frais annexes (tutorat..) par les mêmes opérateurs, désignés par les branches. Sera progressivement assujettie une partie des employeurs actuellement exonérés de la taxe d'apprentissage.

La contribution supplémentaire à l'apprentissage due par les employeurs d'au moins 250 salariés est renommée contribution supplémentaire à l'alternance et des exonérations historiques sont supprimées. Par ailleurs, une contribution au développement des formations professionnalisantes est créée et se substitue au « hors quota » de la taxe d'apprentissage. Elle sera versée directement par les entreprises de plus de 11 salariés aux établissements d'enseignement et organismes bénéficiaires.

L'article 18 adapte les dispositions applicables à certaines catégories d'employeurs : il maintient la contribution légale particulière due par les entreprises du bâtiment et des travaux publics, pour le développement de la formation professionnelle, notamment par apprentissage et l'étend à l'ensemble du territoire métropolitain.

Les dispositions relatives aux employeurs d'intermittents du spectacle sont ajustées pour tenir compte de la création de la contribution unique formation professionnelle et apprentissage, en préservant la liberté d'affectation existante des partenaires sociaux pour la ventilation de cette contribution, sous réserve de minima appropriés aux spécificités de ce public.

S'agissant de la contribution des particuliers employeurs, le projet de loi propose de laisser les partenaires sociaux décider de l'affectation à l'opérateur de compétences ou à la caisse des dépôts et des consignations. Les pêcheurs employeurs seront libres de désigner leur opérateur de compétences et une affectation particulière pour la contribution alternance est créée pour le développement de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences dans l'agriculture.

L'article 19 crée les opérateurs de compétences, à gestion paritaire, agréés par l'Etat. Ils sont chargés de l'appui technique aux branches professionnelles pour la mise en œuvre de leurs politiques conventionnelles, dont la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences et la détermination des niveaux de prises en charge adéquats des contrats d'apprentissage et de professionnalisation, en fonction par exemple du niveau de qualification et du type de certification professionnelle. Ce sont ainsi les opérateurs de compétences qui prendront en charge financièrement pour le compte des entreprises, à destination des centres de formation des apprentis le contrat d'apprentissage. Dans ce cadre, ils auront également une offre de service de proximité à développer à destination des entreprises et des salariés, notamment apprentis.

Des conventions d'objectifs et de performance préciseront avec l'Etat la mise en œuvre de leurs missions. Il est prévu Une logique de regroupement autour d'opérateurs de compétences professionnels est prévue, par négociation, d'ici le 1er juin 2019 afin de procéder à de nouveaux agréments en septembre 2019.

L'article 20 habilite le Gouvernement à organiser, par voie d'ordonnance le transfert de la collecte de la contribution relative à la formation professionnelle et à l'apprentissage et de la contribution relative au financement du compte personnel de formation aux réseaux des unions de recouvrement des cotisations de sécurité sociale et d'allocations familiales (URSSAF) et des caisses de mutualité sociale agricole (CMSA).

L'article 21 procède à une mise en cohérence des textes pour adapter le contrôle administratif et financier de l'Etat sur les organismes bénéficiant de fonds publics ou mutualisés de la formation professionnelle, notamment des organismes de formation continue et des centres de formations d'apprentis. Le droit et les sanctions applicables aux organismes de formation continue seront applicables aux centres de formation des apprentis.

L'article 22 procède aux adaptations nécessaires pour les collectivités d'outre-mer.

L'article 23 ratifie, sans modification, deux ordonnances relatives au compte personnel d'activité dans la fonction publique et dans des chambres consulaires, ainsi qu'une ordonnance relative au droit du travail à Mayotte.

Les articles 24 et 25 procèdent aux adaptations nécessaires de certaines dispositions du code du travail et déterminent les dates d'entrées en vigueur.

Le titre II du projet de loi vise à garantir une assurance chômage plus universelle et plus juste.

Le chapitre Ier du titre II crée de nouveaux droits pour sécuriser les parcours et les transitions professionnelles et lutter contre la précarité et la permittence.

L'article 26 inclut parmi les travailleurs susceptibles de bénéficier d'un revenu de remplacement certains salariés dont la privation d'emploi est volontaire et résulte d'une démission, ainsi que les travailleurs indépendants en cessation d'activité sous certaines conditions.

Concernant les démissionnaires, afin d'accompagner les mobilités professionnelles choisies, cet article prévoit, conformément à l'accord national interprofessionnel, de leur accorder le bénéfice de l'allocation d'assurance sous réserve de remplir certaines conditions :

- une condition d'activité antérieure, dont les modalités seront fixées par les textes d'application. Cette condition pourrait se traduire par une durée d'affiliation minimale de cinq années continues ;
- la poursuite par l'intéressé d'un projet d'évolution professionnelle présentant un caractère réel et sérieux, et renvoyant, soit à une reconversion nécessitant le suivi d'une formation, soit à un projet de création ou de reprise

d'une entreprise. Le caractère réel et sérieux du projet d'évolution professionnelle porté par le salarié devra avoir été reconnu, pour le compte de Pôle emploi, par la commission paritaire instaurée au sein du comité régional de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles.

L'article 27 vise à prévenir les démissions insuffisamment préparées qui pourraient conduire à l'échec du projet de mobilité professionnelle, en prévoyant une phase de formalisation du projet d'évolution professionnelle des salariés : préalablement à la démission, un accompagnement au titre du conseil en évolution professionnelle devra avoir été ainsi sollicité.

Cet article introduit par ailleurs un dispositif de contrôle adapté aux spécificités des démissionnaires poursuivant un projet d'évolution professionnelle. Est ainsi introduit un motif de radiation de la liste des demandeurs d'emploi propre aux démissionnaires n'ayant pu justifier, sans motif légitime, de l'accomplissement des démarches nécessaires à la mise en œuvre de leur projet professionnel, cette radiation étant par ailleurs assortie d'une interruption du versement des allocations et le cas échéant d'une suppression partielle de l'allocation. Dans ce cadre, Pôle emploi procèdera à un examen systématique de la réalité des démarches de l'intéressé dans les six mois suivant l'ouverture du droit.

L'article 28 définit les faits générateurs qualifiant la privation d'emploi des travailleurs indépendants qui leur permettront d'ouvrir droit à un revenu de remplacement. Pourront ainsi bénéficier de l'allocation des travailleurs indépendants, ceux dont l'activité a fait l'objet d'un jugement de liquidation judiciaire ou d'une procédure de redressement judiciaire, lorsque l'arrêté du plan de redressement est subordonné par le tribunal au départ du dirigeant, ou ceux qui bénéficiaient du statut de conjoint associé en cas de divorce ou de rupture d'un pacte civil de solidarité.

Afin d'attester de l'existence d'une activité établie et économiquement active, il est prévu que des conditions de durée et de revenus d'activité minimaux soient définies par décret en Conseil d'Etat.

Enfin, sera également prévue par décret en Conseil d'Etat une condition de ressources pour pouvoir bénéficier de la prestation. Il s'agit de pouvoir exclure du bénéfice de l'allocation les travailleurs indépendants qui disposeraient d'autres ressources, par exemple dans le cas de salariés qui n'exerçaient leur activité indépendante qu'à titre accessoire.

Des conditions spécifiques de calcul et de durée de versement de l'allocation des travailleurs indépendants sont introduites, prévoyant que la prestation revête un caractère forfaitaire et soit versée pendant une période fixe.

En outre, l'article prévoit que les mesures d'application concernant l'allocation des travailleurs indépendants seront déterminées par décret en Conseil d'Etat, à l'exception des règles de coordination avec l'allocation d'assurance qui seront définies par la convention d'assurance chômage.

Face au développement du travail précaire, les partenaires sociaux ont pris des mesures destinées à orienter les comportements des entreprises, notamment dans le cadre de la convention d'assurance chômage 2014. Toutefois, ces mesures n'ont pas permis de modifier les comportements. L'Etat souhaite que les partenaires sociaux prennent les mesures nécessaires pour développer l'emploi durable et réduire durablement les emplois précaires. Dans ce cadre, l'accord national interprofessionnel du 22 février 2018 prévoit l'ouverture de négociations par branche afin de déterminer de nouveaux moyens d'atteindre ces objectifs. **L'article 29** ajoute un nouveau critère parmi ceux pouvant être utilisés par les accords d'assurance chômage pour majorer ou minorer les contributions patronales : le nombre de fins de contrats de travail assortis d'une inscription sur la liste des demandeurs d'emploi, afin de responsabiliser les entreprises et de faire ainsi progresser l'emploi stable.

Le chapitre II définit un nouveau cadre d'organisation de l'indemnisation du chômage.

Tirant les conséquences sur le financement de l'assurance chômage de la mesure d'exonération des contributions salariales de chômage entrée en vigueur au 1er janvier 2018 en faveur du pouvoir d'achat des salariés, **l'article 30** remplace les contributions chômage salariales de manière pérenne par une fraction d'une imposition de toute nature, qui sera affectée à l'Unédic, organisme gestionnaire de l'assurance chômage, dans le cadre des lois financières pour 2019, et qui prendra la forme d'une fraction de la contribution sociale généralisée (CSG). L'article précise également que la CSG financera l'allocation versée aux travailleurs indépendants. Ce schéma tient compte de la nécessité de maintenir des recettes dynamiques pour l'assurance chômage, tout en s'inscrivant en cohérence avec les autres mesures du projet de loi et notamment l'ouverture du régime à de nouvelles catégories d'actifs et le renforcement du rôle de l'Etat dans sa gouvernance.

Les modalités de calcul de la contribution globale versée par l'Unédic à Pôle emploi sont également adaptées pour tenir compte de la substitution des contributions chômage salariales par une fraction du produit d'une imposition de toute nature. La règle selon laquelle 10 % des ressources de l'Unédic sont affectées à Pôle emploi n'est pas modifiée.

L'article 31 permet d'assurer que les évolutions en matière de financement du régime d'assurance chômage n'aient pas d'impact sur le calcul de la contribution de l'Unédic à Pôle emploi au cours des années 2019 et 2020, cette contribution étant assise sur les ressources de l'avant-dernier exercice.

La section 2 renforce le rôle de l'Etat dans la détermination des règles d'indemnisation du chômage, en cohérence avec les nouvelles modalités de financement du régime d'assurance chômage et afin de faciliter l'adaptation du

régime d'assurance chômage aux évolutions du marché du travail et son adéquation avec les politiques publiques conduites par le Gouvernement, tout en préservant le rôle central des partenaires sociaux.

L'article 32 prévoit que le Premier ministre transmet aux partenaires sociaux un document de cadrage des négociations des accords d'assurance chômage. Toute négociation des partenaires sociaux relative aux accords d'assurance chômage – pour instituer une nouvelle convention ou modifier par avenant la convention existante – sera préalablement encadrée par ce document qui fixera une trajectoire financière à respecter et, le cas échéant, des objectifs à atteindre en termes de règles d'indemnisation du chômage.

En complément, un mécanisme spécifique est prévu pour assurer, si le Premier ministre le demande, la correction d'éventuels écarts entre la trajectoire financière du régime et celle arrêtée par les partenaires sociaux dans leur accord, ou encore dans l'hypothèse où la trajectoire financière décidée par le législateur dans le cadre des lois de programmation des finances publiques évoluerait de manière significative. Le Premier ministre pourra dans ce cadre transmettre aux partenaires sociaux un nouveau document de cadrage. Si aucun accord n'est conclu ou agréé, le Premier ministre peut mettre fin à l'agrément de l'accord, les règles d'indemnisation chômage étant alors précisées par décret.

L'article 33 institue une période transitoire durant laquelle les dispositions nouvelles introduites par le présent projet de loi (ouverture aux démissionnaires et aux travailleurs indépendants) seront déterminées par décret en Conseil d'Etat, afin d'assurer leur mise en œuvre rapide.

Par ailleurs, cet article prévoit la transmission à l'État par les partenaires sociaux, au plus tard le 1er janvier 2019, d'un bilan relatif :

- aux mesures issues des négociations de branches visant à développer l'installation durable dans l'emploi et à éviter les risques d'enfermement dans des situations de précarité d'une part ;
- et aux propositions de mesures susceptibles d'adapter les règles relatives à l'activité réduite afin de contribuer à la réalisation de ces objectifs d'autre part.

Il est prévu, à compter du 1er janvier 2019 et jusqu'au 30 septembre 2020, la possibilité pour l'État de modifier les mesures d'application relatives à la modulation des contributions patronales (instauration d'un bonus-malus) et à l'activité réduite par décret en Conseil d'Etat, après concertation avec les partenaires sociaux. Ces dispositions réglementaires se substituent, durant cette période, aux stipulations concernées de la convention d'assurance chômage en vigueur.

Le chapitre III vise à instaurer un accompagnement plus personnalisé des demandeurs d'emploi, ainsi qu'une meilleure effectivité des obligations liées à la recherche d'emploi.

L'article 34 instaure l'expérimentation du journal de bord pour une durée de dix-huit mois à compter du 1er juin 2019 dans un nombre limité de régions désignées par arrêté du ministre chargé de l'emploi, ayant pour objectif d'améliorer l'accompagnement personnalisé des demandeurs d'emploi, de détecter les demandeurs d'emploi en situation de fragilité dans leur processus de recherche d'emploi, d'assurer un suivi en continu de l'intensité de la recherche d'emploi et d'enclencher, le cas échéant, une dynamique de remobilisation. Dans les régions concernées, les demandeurs d'emploi devront compléter mensuellement ce journal de bord, en indiquant leurs démarches de recherche d'emploi, à l'occasion du renouvellement de leur inscription.

La section 2 vise à rendre plus opérant le dispositif de « l'offre raisonnable d'emploi ».

L'article 35 supprime les paliers d'évolution s'appliquant aux paramètres de l'offre raisonnable d'emploi s'agissant des critères d'appréciation des trois éléments constitutifs de l'offre raisonnable d'emploi (nature et caractéristique de l'emploi recherché, zone géographique privilégiée et niveau de salaire attendu). Ces paliers d'évolution temporelle sont dans les faits peu applicables car trop complexes et contraignants. La définition et l'évolution de l'offre raisonnable d'emploi reposeront ainsi sur les échanges et la relation de confiance entre le demandeur d'emploi et son conseiller référent, les critères retenus conjointement dans le projet personnalisé d'accès à l'emploi constituant les critères de l'offre raisonnable d'emploi.

Cet article tient compte, en outre, de l'ouverture de l'assurance chômage aux salariés démissionnaires poursuivant un projet professionnel. Il prévoit ainsi que, pour ces derniers, l'élaboration du projet personnalisé d'accès à l'emploi s'appuie sur le document de synthèse élaboré lors de la phase de conseil en évolution professionnelle et décrivant le projet professionnel de l'intéressé ainsi que le plan d'actions envisagé pour sa mise en œuvre.

La section 3 vise à renforcer la lisibilité, l'équité et l'efficacité des sanctions applicables en cas de manquement des demandeurs d'emploi à leurs obligations.

L'article 36 vise à transférer à Pôle Emploi la compétence en matière de sanctions portant sur le revenu de remplacement et de pénalités administratives afin de simplifier le contrôle en unifiant au sein d'un même organisme l'ensemble de la procédure. En effet, si depuis 2008, Pôle emploi est compétent en matière de contrôle de la recherche d'emploi ainsi que de gestion de la liste des demandeurs d'emploi, les préfets de département ont conservé la compétence en matière de sanctions financières portant sur le revenu de remplacement ainsi que sur les pénalités administratives.

Il prévoit également la suppression de la sanction de réduction de l'allocation compte-tenu de difficultés

d'articulation avec la sanction de radiation. Enfin, une révision des motifs de sanction est introduite pour une meilleure cohérence d'ensemble du dispositif. La nouvelle échelle des sanctions visant à mieux proportionner ces sanctions aux manquements sera définie par voie réglementaire, afin notamment de faire en sorte qu'une absence à convocation soit moins sévèrement sanctionnée qu'une insuffisance de recherche d'emploi.

Le chapitre IV, relatif aux dispositions applicables à l'outre-mer, comporte **l'article unique 37** qui permet de prendre en compte le nouveau document de cadrage dans la négociation des accords d'assurance chômage spécifiques à Mayotte, et procède à des ajustements rédactionnels des articles du code du travail relatifs au régime d'assurance chômage en outre-mer.

L'article 38 vise à harmoniser, simplifier et ajuster la rédaction de certaines dispositions du code du travail au regard des dernières évolutions législatives intervenues.

L'article 39 prévoit l'entrée en vigueur des dispositions du titre II le 1er janvier 2019.

Le titre III du projet de loi comporte des dispositions relatives à l'emploi.

Le chapitre Ier porte en premier lieu sur l'obligation d'emploi des travailleurs handicapés, les entreprises adaptées et la prise en compte des bénéficiaires de contrats aidés dans la représentation des salariés, pour des entreprises plus inclusives.

En dépit d'évolutions positives, trente ans après la loi de 1987, les personnes handicapées continuent de rencontrer de fortes difficultés d'accès et de maintien dans l'emploi, caractérisées par un taux d'emploi et un niveau de qualification plus faibles que la population générale et un taux de chômage plus élevé. En 2016, 36 % des personnes reconnues handicapées sont en emploi contre 64 % dans l'ensemble de la population et 18 % des personnes reconnues handicapées sont au chômage, contre 10 % de l'ensemble de la population.

Pour que l'obligation d'emploi des travailleurs handicapés soit le vrai levier pour l'emploi direct des personnes handicapées, **l'article 40** réaffirme le maintien d'une obligation d'emploi des travailleurs handicapés pour les employeurs, avec un taux de 6 %, et introduit une clause de revoyure tous les cinq ans. Il valorise différemment le recours aux établissements et services d'aide par le travail, entreprises adaptées et travailleurs indépendants handicapés, non plus en tant que modalité d'acquittement partiel de cette obligation mais en tant que déduction du montant de la contribution due par l'employeur. Afin d'alléger les démarches des employeurs, les catégories de dépenses effectuées par l'employeur pouvant être déduites du montant de sa contribution sont simplifiées. Enfin, il prévoit que la déclaration de cette obligation sera effectuée au moyen de la déclaration sociale nominative (DSN) afin de sécuriser le financement des aides spécifiques à l'insertion et au maintien dans l'emploi des travailleurs handicapés, en fiabilisant les outils et les processus.

L'article 41 modifie l'article L. 133-5-3 du code de la sécurité sociale pour inscrire, parmi les principales fonctions de la DSN, la transmission d'informations relatives aux caractéristiques des emplois.

L'article 42 étend aux employeurs publics les dispositions de l'article 41 relatives au maintien de l'obligation d'emploi à 6 %, à l'introduction d'une clause de revoyure tous les cinq ans, à la valorisation différente du recours aux établissements et services d'aide par le travail, entreprises adaptées et travailleurs indépendants handicapés, et à la simplification des catégories de dépenses effectuées par l'employeur pouvant être déduites du montant de sa contribution.

L'article 43 réaffirme la vocation économique et sociale des entreprises adaptées et précise les caractéristiques des publics recrutés dans ces entreprises. Depuis la loi de 2005, les entreprises adaptées ont rejoint le milieu ordinaire de travail et ne font plus partie du secteur protégé. Parties intégrantes de l'économie sociale et solidaire, elles sont un modèle d'entreprises inclusives dont la spécificité est d'employer majoritairement de travailleurs handicapés (au moins 80 % des effectifs de production). Afin de simplifier les modalités de pilotage, est renvoyée au décret la fixation de la proportion minimale de travailleurs handicapés requise pour qu'une entreprise soit agréée. L'article remplace le contrat d'objectif triennal conclu entre l'Etat et l'entreprise adaptée par un contrat pluriannuel d'objectifs et de moyens. Enfin, il supprime la notion de centres de distribution du travail à domicile, qui demeure toutefois un mode d'intervention possible des entreprises adaptées.

L'article 44 vise à prendre les mesures de nature législative nécessaires à la transposition de la directive 2016/2102 du 26 octobre 2016 relative à l'accessibilité des sites internet et des applications mobiles des organismes du secteur public, qui doit intervenir avant le 23 septembre 2018. Si un dispositif en matière d'accessibilité numérique existe déjà, qui a été récemment encore renforcé, une mise en conformité du droit interne demeure nécessaire, notamment pour ajuster le champ d'application de l'obligation d'accessibilité afin d'y inclure l'intégralité du champ prévu par la directive.

L'article 45 vise à transposer la directive 2017/1564 du 13 septembre 2017 sur certaines utilisations autorisées d'œuvres protégées par le droit d'auteur et les droits voisins en faveur des personnes atteintes d'une déficience les empêchant de lire. Cette directive met en œuvre les obligations qui incombent à l'Union au titre du traité de Marrakech adopté en 2013 dans le cadre de l'Organisation mondiale de la propriété intellectuelle, afin d'améliorer la disponibilité de documents adaptés aux besoins des personnes handicapées et de favoriser leur circulation transfrontalière. Le code de la propriété intellectuelle prévoit déjà depuis 2006 une exception au droit d'auteur au bénéfice des personnes handicapées. Le cadre législatif applicable a été réformé par la loi du 7 juillet 2016 relative à la liberté de création, à l'architecture et au patrimoine afin notamment d'améliorer la productivité de l'activité

d'adaptation des œuvres et de permettre la diffusion à l'étranger d'œuvres adaptées en France dans les meilleurs délais, sans attendre la ratification du Traité de Marrakech.

Toutefois, certaines adaptations s'avèrent nécessaires. Cet article autorise ainsi les personnes atteintes d'une déficience, d'une part à réaliser, par elles-mêmes ou par l'intermédiaire d'une personne physique agissant en leur nom, des documents adaptés à leurs besoins, et d'autre part à recevoir directement des documents adaptés dans un autre Etat membre sans passer par l'intermédiaire d'organismes tiers. Cet article vise enfin à préciser l'encadrement des échanges transfrontières des documents adaptés au sein de l'Union européenne.

L'article 46 insère à l'article L. 1111-3 du code du travail, les titulaires de contrats uniques d'insertion dans le décompte des salariés d'une entreprise dans le champ relatif aux institutions représentatives du personnel, afin de mettre en conformité la législation française avec la jurisprudence communautaire tout en confortant la logique d'inclusion des salariés en parcours d'insertion.

Le chapitre II du titre III comporte plusieurs dispositions visant à moderniser la gouvernance et les informations relatives à l'emploi.

L'article 47 supprime le Conseil national de l'insertion par l'activité économique, prévu par l'article 9 de la loi n° 91-1 du 3 janvier 1991. Cette évolution s'inscrit dans le cadre des réformes entreprises en matière d'inclusion et dans les suites du rapport remis par Jean-Marc Borello en janvier 2018 qui promeuvent notamment une approche décloisonnée des dispositifs d'insertion professionnelle. Un comité d'orientation de l'inclusion dans l'emploi sera créé et pourra couvrir, de manière large, la notion d'inclusion dans l'emploi par-delà les dispositifs publics associés ou les catégories d'entreprises.

L'article 48 supprime la mention selon laquelle les missions locales participent aux maisons de l'emploi qui n'est plus de mise au regard de l'évolution des missions des maisons de l'emploi.

L'article 49 étend la possibilité du vote par procuration au sein du conseil d'administration de Pôle emploi pour les décisions relatives au vote du budget et aux emprunts et encours de crédits de trésorerie. Il sécurise également l'existence des établissements spécifiques de Pôle emploi, qui n'ont pas la nature d'une direction régionale (Pôle emploi Services notamment).

Le chapitre III traite des mesures relatives au détachement des travailleurs et à la lutte contre le travail illégal.

L'article 50 prévoit qu'un accord international peut adapter les exigences administratives concernant les entreprises établies dans les zones frontalières de nos voisins européens, effectuant des missions ou prestations de service dans les zones frontalières du territoire national. L'accord, négocié et conclu avec les autorités compétentes de l'Etat frontalier, déterminera également le périmètre de la zone frontalière. Les obligations pouvant être ainsi allégées ou adaptées tiennent à la déclaration préalable de détachement, à la désignation d'un représentant en France, au périmètre de la listes des documents obligatoires traduits en français qui doivent être tenus à disposition de l'inspection du travail en cas de contrôle et enfin à la demande de carte d'identification professionnelle du BTP pour chaque nouveau détachement.

Cet article prévoit également une simplification des démarches administratives pour les entreprises intervenant pour de courtes durées ou exerçant des activités peu susceptibles de fraude ou de concurrence déloyale, dont les salariés exercent une des activités dont la liste est fixée par décret.

Les articles 51 à 58 renforcent les moyens de lutter contre la fraude en matière de détachement et contre le travail illégal.

L'article 51 prévoit que les prestations de service exercées dans le cadre du détachement pour compte propre feront l'objet d'un allègement des exigences administratives, en ce qui concerne la déclaration préalable de détachement et la désignation d'un représentant.

L'article 52 abroge la contribution forfaitaire prévue à l'article 106 de la loi n°2016-1088 du 8 août 2016 dite « droit de timbre », qui devait être versée par l'employeur avant tout détachement de salarié en France.

L'article 53 rehausse le plafond des sanctions administratives en matière de fraude au « noyau dur » garanti au salarié détaché. Le plafond des amendes administratives encourues pour ces manquements sera donc relevé de 2 000 à 3 000 euros. En conséquence, le plafond doublé sera de 6 000 euros en cas de réitération du manquement constatée par les services d'inspection, dans un délai de constat de la réitération porté d'un à deux ans.

L'article 54 crée un nouveau cas de suspension de prestation de service à l'égard d'un prestataire étranger dans le cas où il ne se serait pas acquitté du paiement des amendes administratives déjà notifiées, par décision motivée du directeur régional des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi (DIRECCTE).

L'article 55 supprime le caractère suspensif des recours contre la notification et l'action en recouvrement des amendes administratives.

En matière de contrôle du travail illégal, **l'article 56** étend les cas de cessation d'activité pour des entreprises intervenant en dehors d'un établissement ou d'un chantier BTP, ou d'une entreprise de travail temporaire.

L'article 57 crée un nouveau cas d'infraction de travail dissimulé par dissimulation d'activité en cas d'activité

habituelle, stable et continue en France.

L'article 58 crée une amende administrative pour absence de déclaration d'un chantier forestier ou sylvicole, pour un montant maximal de 5 000 euros.

L'article 59 prévoit une peine complémentaire de diffusion automatique sur un site internet dédié des condamnations en matière de travail dissimulé en bande organisée.

L'article 60 modernise et clarifie les pouvoirs d'enquêtes lors des contrôles, notamment pour l'accès aux supports informatisés et crée un droit de communication général pour l'inspection du travail vis-à-vis de tiers en matière de travail illégal.

Le chapitre IV introduit des dispositions dont l'objectif est à la fois de favoriser l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes, notamment sur le plan des rémunérations, et de lutter contre les violences sexuelles et sexistes au travail.

Le 1° de **l'article 61** pose un principe général d'obligation pour les entreprises de plus de 50 salariés de mesurer, grâce notamment à un indicateur chiffré, le respect du principe selon lequel l'employeur doit assurer pour un même travail ou un travail de valeur égalité, l'égalité de rémunération entre les femmes et les hommes. Le 2° renforce les obligations des branches en matière de réflexion et d'information sur l'égalité professionnelle en leur imposant de devra rendre compte de leur action en matière d'égalité professionnelle dans le cadre de leur bilan annuel. Le 3° actualise dans le code du commerce la référence aux indicateurs relatifs à l'égalité professionnelle contenus dans la base économique et sociale qui servent de base aux délibérations du conseil d'administration et du conseil de surveillance.

En matière de lutte contre les violences sexistes et sexuelles, **l'article 62** prévoit l'obligation pour l'employeur d'afficher les voies de recours civiles et pénales ouvertes en matière de harcèlement sexuel et des coordonnées des services compétents.

Les dispositions du chapitre V du projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel, qui ont été soumises à l'examen du Conseil commun de la fonction publique du 27 mars 2018, modifient les dispositions relatives à la position de disponibilité dans les trois versants de la fonction publique afin de déroger au principe d'interruption de la carrière d'un agent lorsqu'il est placé dans cette position administrative. Elles visent à favoriser et valoriser les mobilités des fonctionnaires, afin de faire bénéficier l'administration de l'expérience et des compétences acquises au cours de cette période de mobilité.

Pour atteindre ce double objectif, elles prévoient :

- pendant une durée maximale cumulée de cinq ans au cours de la carrière, le maintien des droits à l'avancement aux agents qui sont placés en position de disponibilité, et exercent une activité professionnelle pendant cette période ;
- la possibilité de prendre en compte les activités exercées dans cette position administrative pour une promotion à un grade à accès fonctionnel.

Ces mesures améliorent ainsi les conditions de réintégration des agents qui ont choisi de quitter temporairement la fonction publique, afin de diversifier leur expérience professionnelle, en garantissant la poursuite du déroulement de leur carrière, ainsi que la prise en compte des activités exercées au cours de cette période passée hors de leur administration d'origine, lors de leur retour au sein de celle-ci. Ces mesures s'appliqueront à une activité professionnelle impliquant une quotité de travail minimale à effectuer. Par analogie avec les dispositions de l'article R. 351-9 du code de la sécurité sociale établissant un seuil minimal d'activité pour la prise en compte des trimestres validés pour le calcul de la pension de vieillesse, serait exigée une quotité de travail minimale s'élevant à 600 heures par an, soit 150 heures par trimestre.

Ces dispositions constituent une mesure forte en faveur de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes, puisque les agents en disponibilité sont à 67 % des femmes. Une analyse économétrique récente a mis en évidence que la majeure partie de l'écart salarial moyen entre les femmes et les hommes au sein de la fonction publique de l'Etat s'explique par la différence de position statutaire et les impacts de cette période d'interruption sur le déroulement ultérieur de la carrière.

Ces dispositions représentent aussi une incitation au retour des fonctionnaires, par le maintien des droits à l'avancement d'échelon et de grade dans la limite de cinq ans au cours de l'ensemble de la carrière. Cette période de disponibilité peut être fractionnée ou être d'un seul tenant. Afin de s'assurer que l'administration bénéficie utilement de l'expérience et des compétences acquises en dehors du secteur public, le décret d'application prévoira que les fonctionnaires doivent, à l'issue de cette période cumulée de cinq ans, rejoindre un emploi dans une administration ou un organisme publics pour une durée minimale de deux ans avant de pouvoir demander le bénéfice d'une nouvelle disponibilité.

S'agissant des fonctionnaires de l'encadrement supérieur, le Gouvernement souhaite que, pour une promotion à un grade à accès fonctionnel, la prise en compte des activités professionnelles exercées durant la période de cinq ans de disponibilité soit subordonnée au fait que ces activités professionnelles, au regard de leur nature ou du niveau des responsabilités exercées, soient comparables avec certains emplois ou à l'exercice préalable de certaines

fonctions justifiant d'ores et déjà l'accès à ce grade.

Ces dispositions permettront ainsi à la fonction publique de bénéficier de l'expérience et des compétences acquises par des fonctionnaires, lors de leur passage dans un autre environnement professionnel. Cet élargissement des horizons professionnels est devenu un enjeu des parcours professionnels des fonctionnaires, tout particulièrement de ceux exerçant des fonctions de conception et de direction, afin que les cadres supérieurs et dirigeants du secteur public puissent proposer les meilleures innovations pour rendre le service public toujours plus efficace.

Toutefois, compte-tenu du devoir d'exemplarité exigé des fonctionnaires, et en particulier des hauts fonctionnaires, cette période est exclue du décompte des années de services dues au titre d'un engagement de servir. Cet engagement est, en effet, la contrepartie d'une formation gratuite et rémunérée préalable à l'accès à un corps ou cadre d'emplois de la fonction publique. Les dispositions de l'article 3 du décret n° 2008-15 du 4 janvier 2008 relatif à la mobilité et au détachement des corps recrutés par la voie de l'Ecole nationale d'administration seront modifiées en conséquence par le texte réglementaire d'application.

L'article 63 modifie en ce sens l'article 51 de la loi du 11 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'Etat.

L'article 64 modifie à l'identique l'article 72 de la loi du 26 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique territoriale.

L'article 65 modifie à l'identique l'article 62 de la loi du 9 janvier 1986 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique hospitalière.

Enfin, le chapitre VI du titre III comporte un **article 66** dont les dispositions visent à habiliter le Gouvernement à prendre par ordonnance toute mesure nécessaire afin d'harmoniser les dispositions législatives, d'assurer la cohérence des textes, d'abroger les dispositions devenues sans objet et de remédier aux éventuelles erreurs résultant du présent projet de loi. Cette habilitation couvrira également les adaptations des dispositions issues du présent projet de loi aux collectivités d'outre-mer régies par l'article 73 de la Constitution, à Saint-Barthélemy, à Saint-Martin et à Saint-Pierre-et-Miquelon.

Index - Depeche

"La formation n'est qu'un outil parmi d'autres bien plus puissants pour développer l'employabilité" (C. Fabre, LREM)

"Je plaide pour qu'on s'extrait de la formation en tant que telle et qu'on aille sur la compétence et l'employabilité", explique dans un entretien à l'AEF Catherine Fabre, la députée LREM de Gironde qui vient d'être désignée rapporteuse du volet formation du futur projet de loi "pour la liberté de choisir son avenir professionnel". "Ce qui est intéressant, ce n'est pas que les gens soient formés, mais qu'ils soient plus employables et plus compétents" et, pour cela, l'ouverture du plan de formation et la redéfinition de l'action de formation devraient permettre de faire progresser les pratiques. Elle livre son sentiment à la suite des annonces de Muriel Pénicaud sur la réforme de la formation, jugées "très prometteuses" et s'attaquant "aux vrais" problèmes du système, et avance des pistes de travail pour le débat parlementaire.



Catherine Fabre, députée LREM de Gironde et rapporteure des volets apprentissage et formation professionnelle du projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel

I Assemblée nationale AEF : Que pensez-vous des annonces de Muriel Pénicaud concernant la réforme de la formation professionnelle ?

Catherine Fabre : Ces mesures reprennent certains principes existants, notamment sur l'accompagnement et la capitalisation des droits. Le but, maintenant, est de rendre ces droits réels. De ce point de vue, les annonces de la ministre du Travail sont très prometteuses. Elles donnent la bonne

direction et s'attaquent aux vrais soucis : le problème de l'inégalité d'accès, le problème du système administré et hypercomplexe qui est simplifié, la question de l'accompagnement qui allait dans la bonne direction en 2014 mais n'était pas doté de moyens... C'est très prometteur et il va falloir continuer dans cette direction.

J'accueille très favorablement le fait qu'il y ait plus de droits et qu'ils soient automatiques, ce qui est lié à la réforme systémique voulue par le gouvernement. Les gens auront à la fois plus d'information et plus d'accompagnement pour les activer et les utiliser. L'équilibre est là. De plus, en améliorant les droits, on s'attaque à deux grosses inégalités du système actuel. La première concerne les personnes peu qualifiées ou non qualifiées qui accèdent très peu à la formation et qui, quand elles y accèdent, c'est prescrit par l'entreprise. Aujourd'hui, seulement 6 % des ouvriers ou des employés choisissent leur formation. Je considère que la formation prescrite est une aberration. Je suis convaincue que pour qu'une formation soit efficace, il faut que la personne soit engagée dans son parcours. Ce n'est pas le cas aujourd'hui. Un des enjeux du CPF revisité est qu'il donne envie aux personnes de s'emparer d'un projet de formation qu'ils initient eux-mêmes.

AEF : N'est-ce pas un pari de donner aux personnes des outils pour qu'elles s'emparent de la question de leur montée en qualification en espérant qu'elles s'en saisissent ?

Catherine Fabre : Soit on prescrit et les gens y vont à reculons ; on voit qu'avec le système actuel qui est largement prescrit, on ne touche pas forcément les bonnes personnes. Soit on passe sur un système plus libre, qui fait confiance aux individus et dans lequel on n'a plus les moyens de les contraindre à faire quoi que ce soit. Tout l'effort à produire doit permettre de rendre les choses assez intuitives. Je crois que lorsqu'on aura une application simplifiée pour smartphone, qui sera très intuitive et très pertinente au niveau des informations données, ça incitera les salariés, quel que soit leur niveau de qualification, à se lancer. Ce peut être un élément de solution. Après, les parlementaires devront certainement réfléchir à trouver d'autres modalités qui permettent de toucher les personnes les moins qualifiées. Pour qu'elles soient incitées, connaissent le système, aient envie de se former... Il faudra les sensibiliser à cette nécessité et peut-être réfléchir plus en profondeur à leur accompagnement.

AEF : Un des sujets qui reste à préciser est celui des formations longues pour accompagner les transitions professionnelles...

Catherine Fabre : C'est un sujet important. Nous sommes sur le sujet de la sécurisation des parcours professionnels et de leurs ruptures. Nous commençons à avoir des éléments de réponses mais il faudra certainement les préciser dans les semaines à venir. Nous sommes sur un système à plusieurs étages. Le premier est celui du CPF de droit commun qui permet de maintenir son employabilité, d'acquérir régulièrement des compétences. Le deuxième niveau est celui du CPF renforcé pour les personnes peu qualifiées, qui sont plus fragiles, et qui doit leur permettre de monter en qualification. Pour les personnes qui auraient besoin de se reconverter, il y aura la possibilité de valider un projet en étant accompagnées de manière à débloquer des financements plus importants.

S'ajoute à cela tout ce qui pourra être mobilisé dans le cadre du PIC [plan d'investissement dans les compétences] et qui permettra de s'approcher du système à la danoise avec une prise en charge très rapide, dès le premier mois, des personnes lorsqu'elles recherchent un emploi de manière à travailler

avec elles sur un projet. Elles auront tout aussi rapidement accès à des modules de formation, notamment aux compétences de base et en langues. L'idée est de considérer la personne dès son entrée dans la recherche d'emploi afin de lui donner très vite un accompagnement sur des compétences de base nécessaires pour commencer sa recherche d'emploi et ensuite faire un travail approfondi de long terme qui permettra une sécurisation des parcours.

AEF : Au-delà de cet aspect de sécurisation des parcours pour les demandeurs d'emploi, se pose la question de la sécurisation des parcours pour les salariés, notamment en raison de la disparition du CIF et d'une partie des moyens qui y sont dédiés...

Catherine Fabre : C'est effectivement un point d'attention mais il est encore trop tôt pour avoir des éléments précis sur ce sujet. J'ai toutefois l'impression que, par rapport au CIF, il n'y a pas de baisse de moyens. Le CPF de transition semble calé sur les moyens existants pour le CIF. Après, il faut aussi prendre en compte le fait qu'avec la souplesse accrue des formations, qui devront prendre en compte les qualifications initiales de la personne notamment avec une articulation avec la VAE [validation des acquis de l'expérience], nous sommes sur une enveloppe qui devrait permettre de financer plus de formations longues et de transition.

AEF : Ne craignez-vous pas que le changement important qui s'annonce entraîne un risque, à la fois pour les personnes, pour les entreprises et pour les prestataires, de ralentissement du recours à la formation ?

Catherine Fabre : C'est un passage obligé si on veut réformer le système. Tout l'enjeu sera de le préparer au mieux pour qu'il y ait le moins de flou possible. Cela fera partie de notre travail de parlementaire d'accompagner cette transition de la manière la plus précise possible.

AEF : L'action de formation va être redéfinie par le projet de loi. Quel est l'enjeu de cette évolution à venir ?

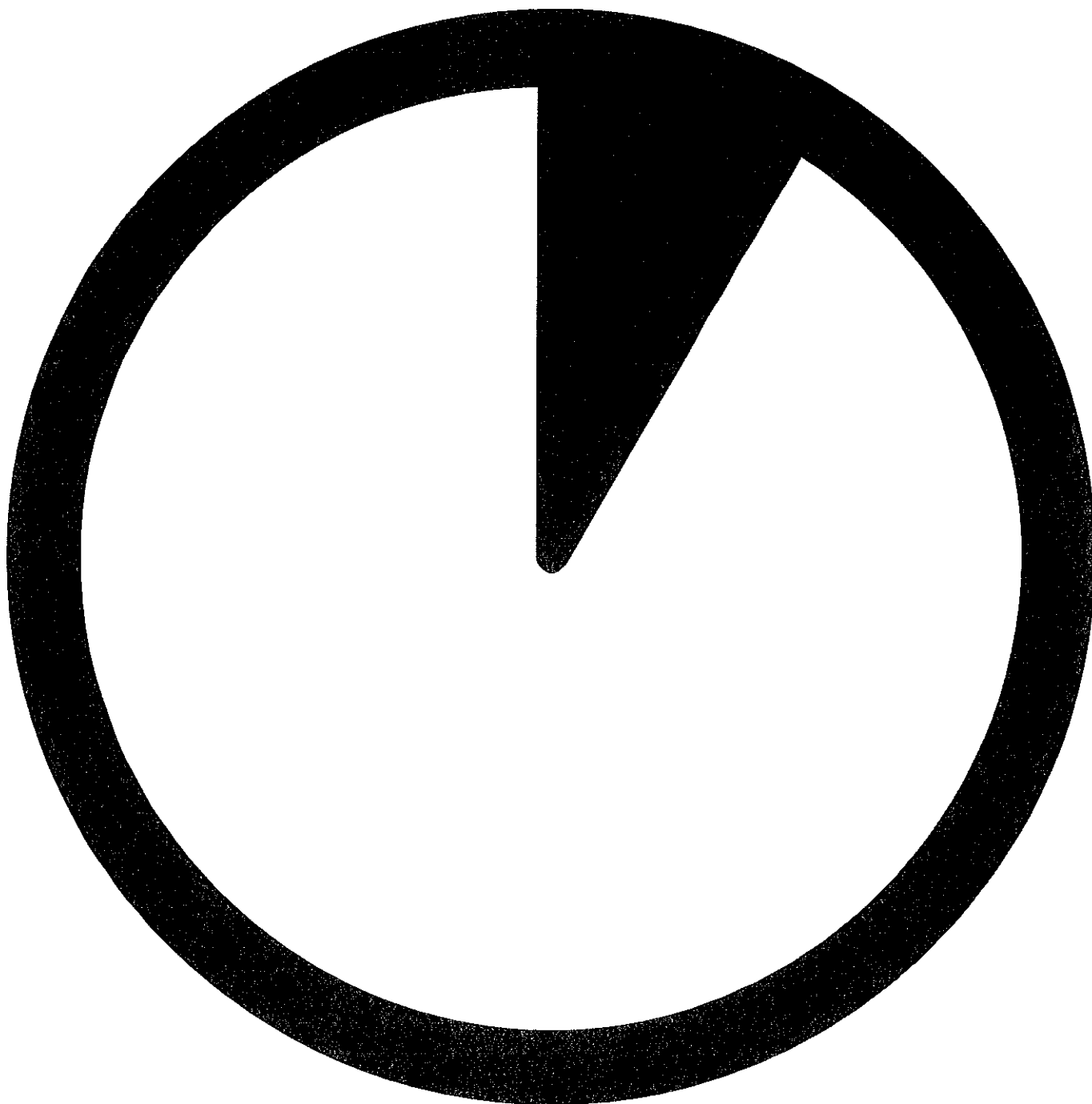
Catherine Fabre : Je plaide pour qu'on s'extrait de la formation en tant que telle et qu'on aille sur la compétence et l'employabilité. À mon sens, ce qui est intéressant, ce n'est pas que les gens soient formés, mais qu'ils soient plus employables et plus compétents. Dans cette optique, l'ouverture du plan de formation à beaucoup d'autres modalités d'acquisition de compétences est particulièrement intéressante alors, qu'aujourd'hui, il n'y a que la formation formelle, encadrée et définie de manière très stricte qui est prise en compte. On pourra aussi travailler sur l'acquisition de compétences via d'autres moyens : les mises en situation de travail, le tutorat... C'est très prometteur car la formation n'est qu'un outil parmi d'autres et certains de ces outils sont beaucoup plus puissants pour maintenir ou développer l'employabilité.

Dans cette optique, il va falloir voir comment inciter les entreprises à aller sur le terrain des organisations formatives du travail où on réfléchit à sa pratique, où on échange entre pairs... Il existe en effet beaucoup de pratiques vertueuses qui mériteraient d'être poussées en France. Je suis, de plus, persuadée que cela aura un effet positif sur le bien-être au travail. Cela irait bien au-delà de la réforme de la formation si nous parvenions à faire partager davantage l'idée aux employeurs que l'organisation du travail, le management et le travail d'équipe peuvent amener à des pratiques plus vertueuses, à une performance collective plus intéressante et s'inscrire dans une démarche gagnant-

gagnant. Ce serait une petite révolution tranquille dans les entreprises. Pour l'instant, on n'en est qu'aux balbutiements avec la redéfinition de l'action de formation, mais j'espère que ça pourra influencer sur les mentalités. Nous sommes de toute façon sur des temps longs pour changer les pratiques.

Offert par AEF info

Dépêche n° 581981



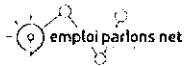
6 min de lecture

Par [Christophe Marty](#) Publiée le 09/03/2018 à 15h31

Modifiée à 12/03/2018 à 13h54

LREM

La République En Marche

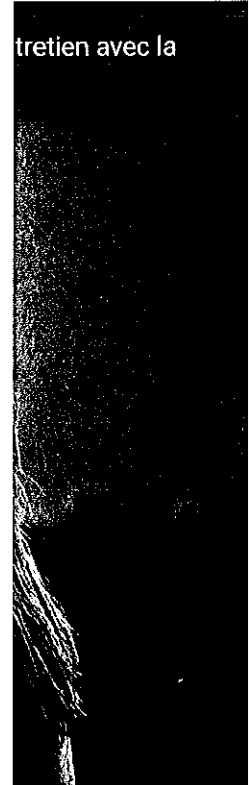


PROSPECTIVE

PROSPECTIVE



« On ne forme pas les gens, ce sont les gens qui se forment » – Entretien avec la députée Catherine Fabre



La loi en préparation sur l'apprentissage prépare un profond changement culturel du système d'acquisition des compétences. Entretien avec sa rapporteure à l'Assemblée nationale, Catherine Fabre, qui n'hésite pas à prendre Top Chef comme exemple d'une bonne méthode.

Publié le 23/03/2018

Mise à jour le 27/03/2018



FORMATION • FORMATION PROFESSIONNELLE



PARTAGER

Catherine Fabre est persuadée que l'implication personnelle est au cœur du processus d'acquisition des compétences. La députée LREM, qui a enseigné la Gestion des ressources humaines et travaillé dans la formation continue à la validation des acquis de l'expérience, est rapporteure du « projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel » sur les volets « formation professionnelle » et « apprentissage ». Elle va devoir l'articuler avec le Plan d'Investissement dans les Compétences 2018-2022. Une révolution dans l'apprentissage.



Pour évoluer professionnellement, pour changer de métier ou trouver un emploi, les compétences transversales aux métiers sont devenues essentielles. L'enjeu est désormais d'apprendre à apprendre.

« La France est un pays d'ingénieurs et de compétences techniques, d'expertise, explique-t-elle. Le problème est que les métiers changent vite, de plus en plus vite et que les savoirs techniques et leur transmission « descendante » ne suffisent plus. Il faut constamment réapprendre. Pour évoluer professionnellement, pour changer de métier ou trouver un emploi, les compétences transversales aux métiers sont devenues essentielles. L'enjeu est désormais d'apprendre à apprendre ». Ou, dit autrement, « on ne forme pas les gens, ce sont les gens qui se forment ».

La motivation, clef de voûte de l'apprentissage

Son expérience d'enseignante dans la formation continue, comme ses travaux sur la psychologie du changement, lui ont forgé la certitude que *« la réforme, c'est d'abord celle de l'enseignement et du management, car tout ne se transmet pas du haut vers le bas, et que l'implication est centrale. Tout part de la motivation, et cette question de la motivation initiale est plus importante que tout. L'acquisition des compétences tient à l'implication. Il faut faire participer les élèves à leur apprentissage, c'est la meilleure manière d'acquérir savoir-faire et savoir-être : avancer en tâtonnant, en se trompant, en comprenant ses erreurs pour apprendre soi-même. Personne n'apprend vraiment de manière théorique. En revanche, on acquiert le savoir-faire par l'expérience, on acquiert le savoir-être par le tâtonnement »*. Cette acquisition des compétences pose d'abord, selon elle, la question de l'organisation de la formation, la question du système de formation comme *« organisation apprenante »*. Comment ce système peut-il faire apprendre, laisser expérimenter, proposer ? Depuis longtemps, les spécialistes de la formation ont réfléchi sur ces *« organisations apprenantes »* : si la première étape du processus d'apprentissage est toujours celle de la connaissance des techniques et procédures, la seconde, tout aussi indispensable est celle de l'apprentissage des compétences, c'est-à-dire la manière dont les savoirs peuvent être mobilisés dans des situations de travail nouvelles. Apprendre à s'adapter ne peut s'acquérir qu'en expérimentant, puis en tirant les leçons de ses succès et de ses échecs. Et apprendre à s'adapter amène à rentrer dans des logiques professionnelles où l'on doit sur le long terme, constamment apprendre.

Un bon exemple ? L'émission Top Chef, où les candidats se retrouvent dans des situations de travail un peu déroutantes dans lesquelles ils doivent constamment s'adapter et inventer, montrer leur savoir-faire comme leur savoir être.

Revaloriser l'apprentissage

Il faut donc, but essentiel de l'apprentissage, apprendre à apprendre. Une question particulièrement sensible sur laquelle Catherine Fabre organise, par exemple, des ateliers de concertation dans le cadre de la préparation de la loi. *« L'apprentissage s'adresse trop souvent à des jeunes qui se sentent en échec, dont on n'a pas travaillé le projet, explique-t-elle. Ils ont été orientés alors qu'ils pensent que la filière générale est plus valorisante, ils y vont à reculons avec une estime d'eux-mêmes dans les chaussettes. Du coup, l'essentiel – qui est de travailler le projet, toujours et encore, et de former sur la longueur, c'est le projet du PIC – disparaît. Le paradoxe est que les français trouvent l'apprentissage formidable... mais uniquement pour les autres. Ils sont sincères, ils pensent vraiment beaucoup de bien de l'apprentissage, mais ils considèrent que l'apprentissage n'est pas valorisé et ils n'y vont pas parce que les autres n'y vont pas. Pour contrer cela, il va falloir donner des informations claires sur l'insertion professionnelle, multiplier les rencontres, simplifier la machine à former. L'un des premiers objectifs est d'organiser une nouvelle communication sur l'apprentissage et de montrer tous ces exemples ».* Elle ajoute *« croire beaucoup à la force de l'identification »*. Un bon exemple pour elle ? L'émission Top Chef, où les candidats se retrouvent dans des situations de travail un peu déroutantes dans lesquelles ils doivent constamment s'adapter et inventer, montrer leur savoir-faire comme leur savoir être. Les chefs étoilés les guident, sans jamais rien leur imposer mais en mettant le doigt sur des erreurs possibles ou une solution particulièrement créative.

Dans le même dossier

Centre Inffo

« Dans le domaine de la formation, on n'arrive à rien si les choses sont prescrites » (Catherine Fabre au RDV du droit)

Par [Nicolas Deguerry](#) - Le 26 septembre 2018.

Catherine Fabre, députée LREM et rapporteure pour les volets formation et apprentissage de la loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel », était l'invitée du septième rendez-vous « Dessine-moi la réforme ! » organisé par Centre Inffo (Paris, 25 septembre 2018). Évoquant une réforme appelée à abolir les logiques prescriptives, elle a décrit un « *changement de paradigme* » destiné à conduire les individus et les entreprises à « *s'emparer de leur destin* ».

De l'intérêt, des questions, des espoirs et aussi des inquiétudes. C'est sans doute tout cela que traduisait le public venu nombreux – l'événement affichait complet-, pour assister à ce décryptage de la [loi du 5 septembre 2018](#). L'occasion pour Catherine Fabre, rapporteure des volets formation et apprentissage, de réagir en direct à un micro-trottoir réalisé par Centre Inffo aux abords du Stade de France. Interrogés sur leur rapport à la formation et leur connaissance des dispositifs afférents, ouvriers, employés et cadres dressent en creux un exposé des problématiques ayant conduit à la réforme : complexité du système et inégalité de l'accès à la formation. « *Je ne suis pas étonnée* », commente Catherine Fabre.

Cibler les plus fragiles

Pas étonnée, voire satisfaite de pouvoir ainsi défendre l'un des principaux objectifs de la loi : « *redistribuer l'argent de la formation vers ceux qui en ont le plus besoin.* » C'est par exemple le dispositif Pro-A, qui succède à la période de professionnalisation et qui cible les moins qualifiés. Par un avenant au contrat de travail, les salariés vont pouvoir accéder à une formation qualifiante en alternance, « *jusqu'au niveau III BTS* », précise-t-elle. Confiante dans la capacité de la future appli CPF à améliorer l'accès de tous à la formation, la rapporteure ne méconnaît pas les critiques qui soulignent qu'une partie de la cible pourrait avoir du mal à s'orienter seule dans le marché de la formation. Mais elle en est convaincue, l'un des intérêts de la loi est justement d'accompagner l'ensemble des acteurs dans l'acquisition d'une « *culture de la formation* » qui fait défaut à la France.

Accompagner autrement

Le conseil en évolution professionnelle, l'entretien professionnel et la pertinence des informations qui seront diffusées via l'appli sont ainsi autant d'outils de nature à prodiguer une « *autre forme d'accompagnement* ». Certes, la « *fracture digitale* » est une réalité qui pourrait poser problème à certains, mais plutôt que de renoncer au numérique, le gouvernement choisit d'accompagner la montée en compétences : ainsi, par exemple, du [Pic 2](#) Plan d'investissement dans les compétences., qui permet de déployer des formations au numérique au bénéfice des demandeurs d'emploi. Convaincue que l'« *on n'arrive à rien dans le domaine de la formation si les choses sont prescrites* », elle insiste sur la vertu d'une loi qui invite entreprises et individus à « *s'emparer de leur destin* ». Et, souligne-t-elle, c'est précisément pour accompagner ce « *changement de paradigme* » que les futurs opérateurs de compétences sont « *redéployés sur des missions de conseil* ».

Alors que « *tout commence aujourd'hui* », Catherine Fabre sait que sa mission continue : suivre les décrets, vérifier la pertinence de l'appli, s'assurer du bon usage de la VAE dans l'adaptation des parcours de formation à chaque individu ou lancer, d'ici à un an, une mission d'évaluation, font désormais partie de ses objectifs. Et parce qu'elle sait que le succès de la réforme dépend maintenant de la capacité des acteurs à s'en saisir, elle prévoit aussi de porter la loi sur l'ensemble du territoire, en formant et mobilisant les 577 députés.

Les rendez-vous « Dessine-moi la réforme ! », Centre Inffo, 2018 : www.centre-inffo.fr/agenda-de-nos-evenements/dessine-moi-la-reforme-939.html

Notes

1. ↑ BTS
2. ↑ Plan d'investissement dans les compétences.

POUR LE CONSEIL EN ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE, « LE MAILLAGE TERRITORIAL ET LA QUALIFICATION DES CONSEILLERS SONT ESSENTIELS » (CATHERINE FABRE, DÉPUTÉE RAPPORTEURE DU PROJET DE LOI)

Députée La République en marche (LREM), Catherine Fabre a été nommée rapporteure du volet formation professionnelle et apprentissage du projet de loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel ». Le texte a été déposé au Conseil d'État et sera présenté en Conseil des ministres fin avril. Pour *Le Quotidien de la formation*, l'élue de la deuxième circonscription de la Gironde, fait le point sur les enjeux de la réforme.

Le Quotidien de la formation - Quel bilan faites-vous du groupe de travail sur la formation professionnelle et l'apprentissage que vous avez coordonné entre mi-décembre et mi-février ?

Catherine Fabre - L'objectif de ce groupe de travail transpartisan était de prendre de la hauteur et de saisir les enjeux de la réforme. Pour cela, nous avons étudié de nombreux rapports statistiques et auditionné des acteurs d'horizons différents : experts du secteur de la formation professionnelle, économistes, juristes, penseurs mais aussi associations de demandeurs d'emploi. Les études comparatives avec d'autres pays et les visites au Danemark et en Suisse ont élargi notre réflexion sur d'autres pratiques. À l'issue de ce travail, nous avons tous fait le même constat sur l'inégalité d'accès à la formation et

les dysfonctionnements du système actuel. Il n'est plus adapté aux défis actuels des transitions professionnelles et des transformations du travail.

QDF - Vous avez suivi la négociation des partenaires sociaux. Que retenir de leur accord ?

C. F. - J'ai trouvé la démarche intéressante. La négociation est partie d'un document d'orientation qui donnait clairement la direction et la philosophie de la réforme. L'accord des partenaires sociaux va dans le bon sens : il étend les droits individuels et renforce l'accompagnement. Mais il reste dans la continuité de la réforme de 2014. Avec le compte personnel de formation (CPF) et le conseil en évolution professionnelle (CEP), elle a posé les fondations du système de formation du futur. Mais les dispositifs et les principes qu'elle a créés ne se sont pas transformés en droits effectifs du fait de la complexité du système.

QDF - Quel est l'enjeu de la réforme pour vous ?

C. F. - Mon fil conducteur est de favoriser la compétitivité des entreprises, d'offrir à chacun une réelle autonomie en créant un système plus intuitif et d'accompagner et sécuriser les parcours

professionnels. Les salariés doivent pouvoir prendre en charge le développement de leurs compétences transversales ce qui n'est pas toujours dans la logique des entreprises.

QDF - Les mesures annoncées par Muriel Pénicaud vont-elles dans le bon sens ?

C. F. - Avec le CPF en euros, renforcé pour les moins qualifiés, le projet permettra de financer sans intermédiaire un premier niveau de qualification. Il crée un droit effectif à la qualification. L'évolution de l'action de formation est une autre avancée. Les gens peu qualifiés ont souvent vécu des échecs en termes de formation et n'ont pas envie de revenir sur les bancs de l'école. De nouvelles méthodes telles que la formation en situation de travail ou le partage de pratiques avec d'autres personnes peuvent les aider à reprendre confiance.

QDF - Sur quels aspects du projet de loi serez-vous vigilante ?

C. F. - Tout le monde ne pourra pas être autonome dans la définition de son projet et dans ses choix. L'identification et l'accompagnement des personnes les plus vulnérables sont des priorités. À mon sens, dans ce domaine, il y a un enjeu autour de l'entretien professionnel. C'est un bon outil qu'il serait intéressant de développer davantage. En matière d'accompagnement, le maillage territorial et la qualification des conseillers sont essentiels. Les acteurs qui vont délivrer le conseil en évolution professionnelle doivent être en mesure de fournir un service de proximité et de qualité à l'utilisateur final.

Estelle Durand, Catherine Trocquemé



Catherine Fabre

Députée rapporteure du projet de loi

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Est-ce qu'une loi peut inciter les entreprises à développer les compétences de tous ?
L'analyse de la rapporteure de la loi "Avenir professionnel"

- Partie II -

- **Quels liens entre formation professionnelle et développement des compétences ?..... pp. 31-132**
- La formation professionnelle continue en France
Joseph Vincent et Roussel Régis, *Centre Inffo* (www.centre-info.fr), 2019, 20 p.
 - Formation professionnelle continue : pour remettre la compétence au coeur
Demurger Pascal et Liberge Romain, *Fondation Jean Jaurès* (<https://jean-jaures.org>), 2018, 7 p.
 - La formation en entreprise : évolution des problématiques de recherche et des connaissances
Quenson Emmanuel, *Savoirs* n°28 (pp. 11-63), *Cairn Info* (<https://www.cairn.info>), 2012, 44 p.
 - Les déterminants de la gestion des compétences en entreprise
Zizzo Carmelo, Working paper n°7, *Céreq* (www.cereq.fr), 2019, 16 p.
 - La formation en entreprise face aux aspirations des salariés
Dubois Jean-Marie et Melnik-Olive Ekaterina, *Bref* n°357, *Céreq* (www.cereq.fr), 2017, 4 p.
 - Liberté de choisir son avenir professionnel : vraiment ?
Heidet Agnès et Chauvet André, *André Chauvet Conseil* (<https://andrechauvetconseil.fr>), 2018, 4 p.
 - Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations
Oudet Solveig Fernagu, *ResearchGate* (<https://www.researchgate.net>), 2012, 7 p.

La
formation
professionnelle
continue

FORMATION

en



www.centre-info.fr

En France, la formation professionnelle continue (FPC) se caractérise par une construction originale laissant une place importante à la négociation collective. Historiquement, les modalités d'accès à la formation varient en fonction du statut des individus. Ce critère s'est atténué avec la mise en place, en 2015, du compte personnel de formation. Ce dispositif d'accès à la formation est en effet non plus lié au statut mais à la personne (cf. encadré CPF p. 11).

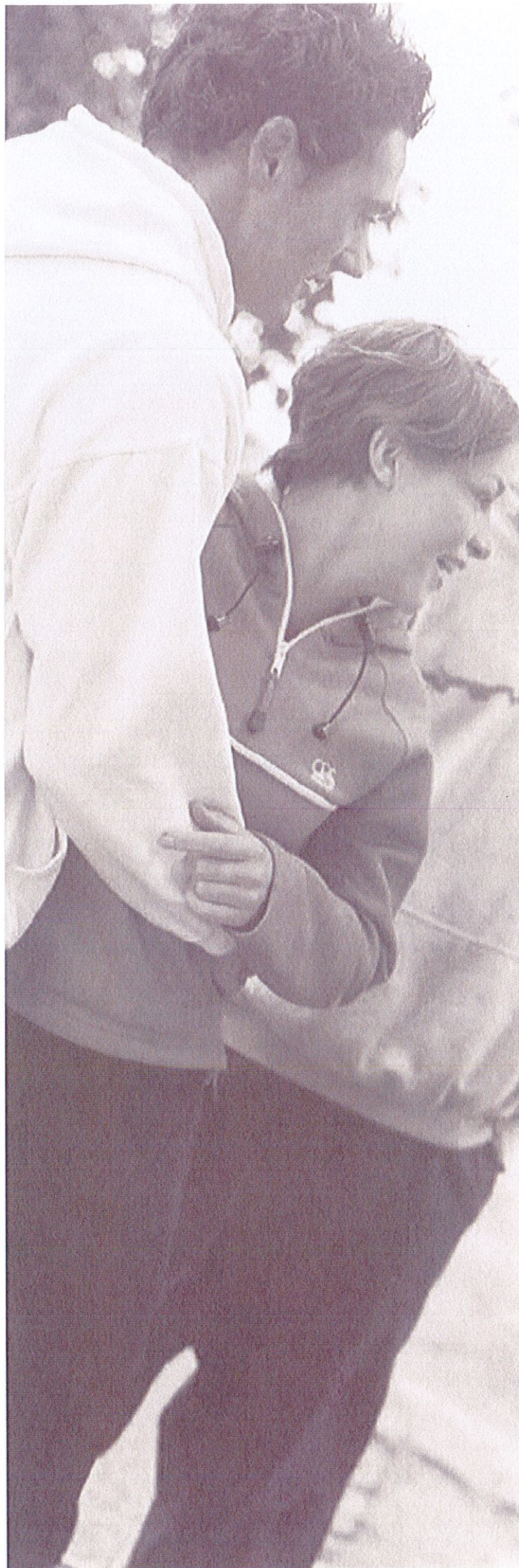
Structurée dans sa forme actuelle au début des années soixante-dix et largement réformée depuis, la FPC mobilise l'État, les Conseils régionaux ainsi que les entreprises, les organismes de formation publics et privés, les organisations professionnelles, syndicales et familiales.

Les dispositions relatives à la FPC sont le résultat d'initiatives des partenaires sociaux dans des accords collectifs et de l'État dans des lois et des décrets.

En fonction de leur statut et des problèmes spécifiques de formation que peuvent rencontrer les individus, les partenaires sociaux, l'État et, depuis 1999, les Conseils régionaux, ont créé et mis en place différents dispositifs : les formations en alternance, le congé individuel de formation et les contrats et périodes de professionnalisation.

Une réforme majeure est intervenue en 2018 modifiant fortement les bases du système français en matière de gouvernance, de financement et de dispositif avec notamment la monétisation du CPF.

La formation professionnelle continue et l'apprentissage constituent un secteur économique important qui représentait 1,2 % du produit intérieur brut français en 2016.



L'orientation tout au long de la vie	4
La formation professionnelle tout au long de la vie	5
La formation professionnelle initiale : de quoi parle-t-on ?	6
La formation professionnelle continue : de quoi parle-t-on ?	8
Accès à la formation continue : principaux bénéficiaires et dispositifs	10
Sources de financement de la formation professionnelle continue	12
Les prestataires de formation	15
Annexes	16
Cursus de formation certifiante en France	16
Termes génériques	17
Glossaire des acronymes	17
Statistiques	18
Centre Info & l'Agence Erasmus+ France / Education Formation	20
Livret central encarté sur la formation professionnelle en pratique	

L'ORIENTATION TOUT AU LONG DE LA VIE

Le système de l'orientation a été restructuré en France sur la dernière décennie.

Des réformes récentes en matière de décentralisation et de formation professionnelle ont eu un impact sur l'intervention des structures d'orientation, les personnels et les services d'orientation.

Service public de l'orientation

En 2009, une loi crée la notion de « service public de l'orientation » (SPO). Ce service public garantit à toute personne l'accès à une information gratuite, complète et objective sur les métiers, les formations, les certifications, les débouchés et les niveaux de rémunération. Par ailleurs, il facilite l'accès à des services de conseil et d'accompagnement en orientation de qualité, notamment au travers d'outils dématérialisés.

Service public régional de l'orientation (SPRO)

En 2014 est créé le « service public régional de l'orientation » (SPRO). La loi maintient le principe d'un service public en matière d'orientation mais confie la coordination des actions des structures d'orientation (formation par apprentissage et continue) aux Régions,

désormais à la tête d'un SPRO. Notons toutefois que l'État conserve la responsabilité des politiques relevant de l'orientation initiale (formation scolaire et universitaire).

Conseil en évolution professionnelle (CEP)

Dans le cadre du SPRO, est également créé un nouveau dispositif d'orientation : le conseil en évolution professionnelle (CEP). Les salariés, demandeurs d'emploi, jeunes sortis du système scolaire peuvent bénéficier gratuitement du CEP dont les modalités de mise en œuvre sont définies dans un cahier des charges national.

Cinq réseaux d'opérateurs sont désignés pour assurer cette prestation de CEP : Pôle emploi, l'Apec, les Cap emploi, les Missions locales, et les Opacif, organismes paritaires collecteurs agréés au titre du congé individuel de formation. La Région peut désigner des opérateurs régionaux.

La loi du 5 septembre 2018 prévoit qu'un ou des opérateurs pourront être désignés au niveau du territoire régional dans le respect d'un cahier des charges. Ils devraient être mis en place fin 2019/début 2020. Les Opacif disparaîtront au 31 décembre 2019.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE TOUT AU LONG DE LA VIE

L'éducation et la formation professionnelles sont, par tradition, au cœur des priorités de l'action publique en France.

Ainsi le compagnonnage existe depuis le Moyen Âge, l'apprentissage depuis le XIXe siècle, et le développement de la formation professionnelle continue au début des années soixante-dix prenait appui sur des pratiques déjà anciennes et très diverses de formation des adultes. Ces pratiques constituent le socle de l'éducation permanente devenue « formation tout au long de la vie » (FTLV).

La FTLV permet à chacun de bénéficier d'une formation soit au titre des formations initiales (FI) par voie scolaire, universitaire ou par apprentissage, soit au titre de la formation professionnelle continue (FPC) pour toute personne, jeune ou adulte, déjà engagée dans la vie active. Les parcours de formation initiale, gérés par les ministères concernés et principalement le ministère de l'Éducation nationale, sont uniquement diplômants (voir annexe p. 16).

En revanche, le système français de FPC offre, non seulement, la possibilité de revenir dans un parcours de formation visant l'obtention des diplômes du système initial, mais également d'entrer dans d'autres parcours qualifiants (certifications sectorielles) et surtout dans des parcours non qualifiants. Ainsi, les actions de formation continue demeurent majoritairement de courte durée.

Extrait du code du travail

La formation professionnelle tout au long de la vie constitue une obligation nationale. Elle vise à permettre à chaque personne, indépendamment de son statut, d'acquérir et d'actualiser des connaissances et des compétences favorisant son évolution professionnelle, ainsi que de progresser d'au moins un niveau de qualification au cours de sa vie professionnelle. Elle constitue un élément déterminant de sécurisation des parcours professionnels et de la promotion des salariés. Elle comporte une formation initiale, comprenant notamment l'apprentissage, et des formations ultérieures, qui constituent la formation professionnelle continue, destinées aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent.

Article L6111-1

Stratégie « Europe 2020 »

Depuis 2010, les politiques d'Éducation et de formation participent de la mise en œuvre de la stratégie décennale de l'Union européenne « Europe 2020 », pour une croissance intelligente, durable et inclusive. Le cadre de coopération « Éducation et formation 2020 », défini par la Commission et les États membres, vise à soutenir les actions nationales et à aider à relever les défis issus de constats partagés : vieillissement de la population, manque de main-d'œuvre qualifiée, adaptation aux développements technologiques et à la concurrence mondiale

Quatre objectifs communs au niveau de l'UE sont visés d'ici à 2020 :

- faire de l'apprentissage tout au long de la vie et de la mobilité une réalité ;

- améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation ;
- favoriser l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active ;
- encourager la créativité et l'innovation, y compris l'esprit d'entreprise, à tous les niveaux de l'éducation et de la formation.

La France contribue par ses actions à la réalisation de ces objectifs notamment par les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire, la promotion de droits individuels à la formation pour mieux sécuriser les parcours, le développement de droits à la formation renforcés pour les personnes les moins qualifiées, le socle de connaissances et de compétences professionnelles...

En 2015, l'Europe a adopté les conclusions de Riga qui redéfinissent les objectifs visés pour l'enseignement et la formation professionnels.

FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

âge	6 à 10	11 à 15	15 à 18	18 à 25/30	60/65 et plus
	école primaire	collège	lycée	université	universités du 3 ^e âge, préparation à la retraite, etc.
	formation obligatoire jusqu'à 16 ans			marché du travail activités bénévoles	> retraite
	formation initiale (éducation)			formation continue	
	formation tout au long de la vie				

LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE : DE QUOI PARLE-T-ON ?

L'instruction est obligatoire de 6 à 16 ans.

L'enseignement initial se compose d'un enseignement général, technologique et/ou professionnel selon des programmes d'études sélectionnés.

Les filières professionnelles ne commencent qu'à partir du niveau secondaire.

Les diplômes qui sanctionnent ces cursus sont conçus pour permettre un accès direct à l'emploi et leur préparation comporte toujours une période de stage en entreprise.

Ces filières sont gérées matériellement et financièrement, pour l'essentiel par le ministère de l'Éducation nationale, et pour partie par d'autres ministères (Agriculture, Industrie, etc.).

Les enseignements secondaire et supérieur offrent 3 niveaux de formation professionnelle :

- l'enseignement secondaire professionnel conduit à l'obtention d'un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et/ou baccalauréat professionnel (bac pro). Ces diplômes sanctionnent un niveau de qualification dans un métier ;
- l'enseignement secondaire technologique conduit à l'obtention d'un brevet de technicien (BT) ou d'un baccalauréat en technologie ;
- l'enseignement supérieur offre deux filières courtes à vocation professionnelle autour de deux diplômes : le diplôme universitaire de technologie (DUT) et le brevet de technicien supérieur (BTS). Ces diplômes sanctionnent un niveau de qualification dans un domaine technique.

L'enseignement supérieur propose également des filières longues professionnalisantes (licences professionnelles, masters, diplômes de grandes écoles).

L'ensemble de ces diplômes peut être préparé dans le cadre de deux contrats de travail particuliers : le contrat d'apprentissage et le contrat de professionnalisation.

Ils peuvent également être obtenus dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience (VAE).

Formations certifiantes

Les formations sont dites certifiantes lorsqu'elles permettent d'obtenir un diplôme ou une certification reconnus. Il s'agit notamment des certifications enregistrées au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Ce répertoire tient à la disposition des personnes et des entreprises une information sur les diplômes et les titres à finalité professionnelle. France Compétences (cf. p. 9) qui gère ce répertoire, a également dans ses attributions la mise en place du Cadre européen des certifications (CEC).

www.cncp.gouv.fr

L'APPRENTISSAGE

L'apprentissage a pour objectif de dispenser à des jeunes âgés de 16 à 25 ans une formation générale, théorique et pratique pour acquérir un des diplômes qui vont du CAP (le plus souvent) jusqu'au diplôme d'ingénieur.

Cette formation peut également être sanctionnée par un titre à finalité professionnelle enregistré au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).

L'apprentissage propose un enseignement en alternance. Pendant le contrat d'apprentissage, le jeune est apprenti, c'est-à-dire à la fois salarié d'une entreprise et élève dans un centre de formation d'apprentis (CFA).

Dans la plupart des cas, le CFA est un organisme privé géré par les branches professionnelles ou les chambres consulaires. Il peut également être localisé au sein d'un lycée professionnel ou d'une université.

La gestion du dispositif est assurée par l'État (législation et financement) et les partenaires sociaux (définition d'un coût national par contrat d'apprentissage –selon la filière de formation–, et création-gestion des CFA). Les Conseils régionaux peuvent intervenir pour accorder des financements complémentaires aux CFA.

Extrait du code du travail

L'apprentissage concourt aux objectifs éducatifs de la nation. Il contribue à l'insertion professionnelle. Il a pour objet de donner à des travailleurs, ayant satisfait à l'obligation scolaire, une formation générale, théorique et pratique, en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme ou un titre à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles.

La formation est gratuite pour l'apprenti et pour son représentant légal

Article L6111-1

L'APPRENTISSAGE EN CHIFFRES

Alors qu'il avait augmenté de 2007 à 2012 (438 000 apprentis), le nombre d'apprentis a diminué à partir de 2013 pour atteindre le nombre de 419 800 à la rentrée 2017.

Source : Annexe au projet de loi de finances pour 2019.

Jusqu'en 2018, les apprentis, les CFA (offre de formation) et les employeurs d'apprentis bénéficient des aides ou subventions accordées à l'apprentissage par les trois financeurs principaux que sont les Régions, les entreprises et l'État.

Pour les contrats d'apprentissage conclus à partir du 1^{er} janvier 2019, il n'y aura qu'une seule aide par apprenti et uniquement les entreprises de moins de 250 salariés et pour les contrats d'apprentissage visant un diplôme ou un titre à finalité professionnelle équivalant au plus au baccalauréat. Son montant sera dégressif de 4125 euros maximum pour la 1^{ère} année à 1200 euros maximum pour la 3^e année d'exécution du contrat d'apprentissage.

DÉPENSES DES FINANCEURS FINAUX POUR L'APPRENTISSAGE

Contributeurs	en 2016 (millions d'euros)
Les Régions (offre de formation, aides aux apprentis et primes aux employeurs)	1 780
L'État (aides aux apprentis et aux employeurs par des exonérations sociales et fiscales et des crédits d'impôt)	2 210
Les entreprises (notamment taxe d'apprentissage)	1 370
Autres contributeurs organismes gestionnaires, famille des apprentis, autres collectivités, etc.	400
Total	5 770

Source : Annexe au projet de loi de finances pour 2019.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE : DE QUOI PARLE-T-ON ?

La formation professionnelle tout au long de la vie vise à permettre à chaque personne, indépendamment de son statut, d'acquérir et d'actualiser des connaissances et des compétences favorisant son évolution professionnelle, ainsi que de progresser d'au moins un niveau de qualification au cours de sa vie professionnelle.

Elle comporte une formation initiale et des formations ultérieures, qui constituent la formation professionnelle continue, destinées aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent.

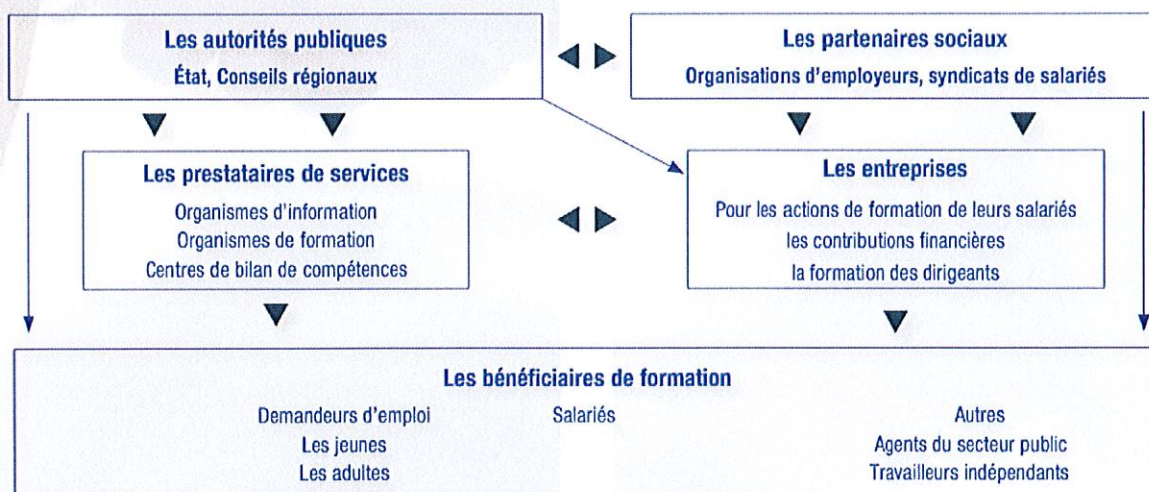
Elle a pour objet de :

- faciliter leur adaptation aux développements des nouvelles technologies et aux nouvelles conditions de travail ;
- contribuer au maintien et à l'amélioration de leur niveau de qualification ;
- accroître leurs chances d'avancement social et professionnel.

Elle constitue un élément déterminant de sécurisation des parcours professionnels et de la promotion des salariés.

L'État, les Régions, les collectivités territoriales et les partenaires sociaux concourent à l'élaboration de la politique de formation professionnelle continue.

LES PARTENAIRES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE



LES ACTEURS

- **L'État** vote les lois. Il porte une politique contractuelle visant à apporter des aides (exonérations de charges sociales, subventions dans le cadre des engagements de développement des emplois et des compétences, etc.). Depuis septembre 2018, l'État peut mettre en œuvre un programme national destiné à répondre à un besoin additionnel de qualification au profit de jeunes et des personnes à la recherche d'emploi. (ex. Plan d'investissement dans les compétences)
- Commencée en 1982, la décentralisation des compétences en matière de formation professionnelle au profit des **Régions** s'est achevée en 2014. Les Régions ont pleine compétence en matière de formation professionnelle et élaborent ainsi leur propre politique de formation dans le cadre d'un « service public régional de la formation » (SPRF).
- **Les organisations professionnelles et syndicales** participent à l'élaboration des dispositions relatives à la formation professionnelle continue, concourent à leur mise en œuvre de la formation. Créés à l'initiative des partenaires sociaux, les opérateurs de compétences (cf. encadré ci-dessous) gèrent certaines contributions des entreprises (cf. p. 14). Depuis le 1^{er} janvier 2019, les partenaires sociaux exercent la gouvernance de l'apprentissage avec l'État.
- **Les entreprises** sont à la fois les lieux privilégiés de mise en œuvre de la formation et, avec les Régions et l'État, les principaux financeurs de la formation professionnelle continue.
Par ailleurs, l'employeur est tenu à des obligations légales de formation : assurer l'adaptation des salariés à leur poste de travail, mais également veiller au maintien de leur capacité à occuper un emploi.

Les opérateurs de compétences - Opco

Prévus par la loi de septembre 2018 réformant le système français de formation, les opérateurs de compétences ont vocation à succéder aux actuels organismes paritaires de collecte agréés (OPCA). Initiés par les partenaires sociaux dans une logique de grandes filières de formation, 11 à 12 organismes devaient être créés courant 2019.

Leurs grandes missions sont :

- d'assurer le financement des contrats d'apprentissage et de professionnalisation, selon les niveaux de prise en charge fixés par les branches ;
- d'apporter un appui technique aux branches adhérentes pour la gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences (GPEC), et pour leur mission de certification ;
- d'assurer un service de proximité au bénéfice des très petites, petites et moyennes entreprises (TPME soit moins de 50 salariés), et de promouvoir l'alternance (apprentissage et contrats de professionnalisation).

LES INSTANCES

➤ France Compétences

Créée le 1^{er} janvier 2019, France compétences est une institution nationale publique chargée de la régulation et du financement de la formation professionnelle et de l'apprentissage.

Placée sous la tutelle du ministre chargé de la formation professionnelle, son rôle est de :

- répartir les fonds mutualisés aux différents acteurs de la formation professionnelle et de l'apprentissage ;
- réguler la qualité de la formation ;
- émettre des recommandations sur les coûts, les règles de prise en charge et l'accès à la formation ;
- établir et garantir la pertinence des certifications dont l'actualisation du Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP)
- veiller à la bonne exécution de la réforme sur la formation professionnelle et de l'apprentissage.

➤ Crefop (Comité régional de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles)

Le Crefop est une **instance quadripartite** composée des représentants au niveau régional, de l'État, du Conseil régional, des organisations syndicales de salariés et professionnelles d'employeurs, et des principaux opérateurs régionaux. Le Crefop a pour mission principale d'assurer la coordination entre ces acteurs, et la cohérence des programmes de formation dans la région. Il est également chargé de fonctions de diagnostic, d'études, de suivi et d'évaluation des politiques relevant de son champ de compétences, en lien avec le Cnefop.

➤ Association nationale pour la certification paritaire interprofessionnelle et l'évolution professionnelle

En remplacement du **Copaneif** (Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation professionnelle), cette association réunissant les partenaires sociaux devraient voir valider ses missions dans un accord national interprofessionnel négocié en janvier 2019.

ACCÈS À LA FORMATION CONTINUE : PRINCIPAUX BÉNÉFICIAIRES ET DISPOSITIFS

Toute personne, depuis son entrée dans la vie active jusqu'à la retraite, est dotée d'un droit à la formation à travers un Compte Personnel de Formation mobilisable à son initiative et pérenne quelques soient les évolutions de son statut.

Les modalités d'accès à la formation peuvent également être en lien avec le statut des Individus : salariés du secteur public et privé, travailleurs indépendants et demandeurs d'emploi bénéficient de modalités particulières d'accès à la formation.

La formation des demandeurs d'emploi relève ainsi essentiellement des Régions. Parallèlement, ce sont les employeurs (privés ou publics) et les partenaires sociaux qui ont principalement la responsabilité de la formation des personnes en emploi.

AGENTS DE LA FONCTION PUBLIQUE

Les agents de la fonction publique (État, collectivités territoriales et hôpitaux publics) peuvent bénéficier d'actions de formation financées par une contribution spécifique dont sont redevables les trois fonctions publiques.

- **Le plan de formation** regroupe l'ensemble des formations que l'administration propose à ses agents. L'agent est alors considéré pendant le stage comme en service effectif. Sa rémunération est maintenue.
- **Le congé de formation** est un droit individuel qui permet à l'agent de suivre une formation de son choix pendant son temps de travail. L'agent en congé de formation perçoit une rémunération.
- **Le Compte Personnel de Formation** permet à l'agent de capitaliser 24 heures par an, dans la limite de 150 heures (24 heures par an jusqu'à 120 heures puis 12 heures par an jusqu'à 150 heures). Il s'est substitué depuis le 1^{er} janvier 2017 au dispositif du Droit Individuel à la Formation (DIF).

NON-SALARIÉS

Les non-salariés (agriculteurs, artisans, travailleurs indépendants, commerçants, professions libérales) peuvent aussi accéder à la formation. Ils participent obligatoirement au financement de leur formation, par le versement d'une contribution à un organisme collecteur habilité par l'État.

Depuis 2018 ils bénéficient également du Compte Personnel de Formation.

Accompagner les transitions professionnelles

- Le conseil en évolution professionnelle (cf. p. 4).
- Le bilan de compétences permet aux salariés et aux demandeurs d'emploi d'évaluer leurs compétences personnelles et professionnelles et de définir un projet professionnel (avec la possibilité d'actions de formation).
- La validation des acquis de l'expérience (VAE) : toute personne (salarié ou demandeur d'emploi) pouvant justifier d'une expérience professionnelle en qualité de salarié ou à titre bénévole correspondant à un diplôme ou un niveau de qualification souhaité, peut faire valider les acquis de son expérience afin d'obtenir tout ou partie d'une certification et d'être ainsi dispensée des examens correspondants.

SALARIÉS DU SECTEUR PRIVÉ

Quelles que soient les entreprises, les salariés peuvent suivre, au cours de leur vie professionnelle, des actions de formation professionnelle continue.

Le départ en formation peut s'effectuer dans le cadre :

- **du plan de formation** de l'entreprise. Il regroupe l'ensemble des actions de formation qui sont à l'initiative de l'employeur. Le salarié en formation est en mission professionnelle ; il est rémunéré par l'entreprise ;
- **du compte personnel de formation** (voir ci-dessous).
- **du compte personnel de formation de transition**
Entré en application en janvier 2019, il se substitue au congé individuel de formation (CIF). Ce dispositif est destiné aux salariés de l'entreprise justifiant d'une certaine ancienneté en qualité de salarié, et qui souhaitent mettre en œuvre un projet de transition professionnelle, ou changer de métier ou de profession après avoir suivi une formation certifiante.
- **de la reconversion ou la promotion par alternance (Pro-A)**. Entré en application en janvier 2019, ce dispositif a pour objet de permettre au salarié de changer de métier ou de profession, ou de bénéficier d'une promotion sociale ou professionnelle par des actions de formation. La Pro-A associe des enseignements généraux, professionnels et technologiques dispensés dans des organismes publics ou privés de formation ou, lorsqu'elle dispose d'un service de formation, par l'entreprise.

DEMANDEURS D'EMPLOI

Tout demandeur d'emploi peut, à certaines conditions, suivre une formation rémunérée.

Pour les jeunes de 16 à 25 ans révolus, le départ en formation peut s'effectuer dans le cadre :

- d'un **contrat de travail de type particulier** tel que le contrat de professionnalisation, financé par l'entreprise et exonéré de cotisations sociales par l'État. Il donne accès à une formation en alternance sanctionnée par une certification professionnelle reconnue ;
- d'**actions de formation**, financées par les Conseils régionaux.
- du **compte personnel de formation** (voir ci-dessous).

Pour les salariés privés d'emploi et les autres demandeurs d'emploi, le départ en formation peut s'effectuer dans le cadre :

- de **contrats de travail de type particulier**, prévoyant de manière obligatoire des actions de formation (contrat de professionnalisation) ou pouvant prévoir des actions de formation (contrat unique d'insertion) ;
- d'**actions de formation**, financées par la Région ;
- d'**actions de formation** financées par le régime d'assurance chômage – l'Unédic – (projet personnalisé d'accès à l'emploi). Pôle emploi est responsable de sa mise en œuvre ;
- du **compte personnel de formation** (voir ci-dessous).

Le Compte personnel de formation (CPF)

Le CPF constitue un outil de sécurisation des parcours professionnels. Entré en vigueur 1^{er} janvier 2015, il doit permettre à son titulaire, tout au long de sa vie professionnelle, de maintenir son niveau de qualification ou d'accéder à un niveau de qualification supérieure, et faciliter la gestion de ses transitions professionnelles.

Le CPF a un caractère universel : toute personne d'au moins 16 ans entrant dans la vie active bénéficie d'un CPF jusqu'à son départ à la retraite, quel que soit son statut : salarié, demandeur d'emploi, travailleur indépendant, ...

Ce compte est attaché à la personne qui peut le mobiliser pendant toute sa période de vie active.

Depuis le 1^{er} janvier 2019, le Compte Personnel de Formation est crédité en euros à la fin de chaque année, et non plus en heures. Le compte sera crédité de 500 euros par an avec un plafond de 5000 euros. L'alimentation du compte sera renforcée pour tous les actifs n'ayant pas un niveau V de qualification (800 euros plafonnés à 8000 euros).

Le montant du CPF constitue un socle en euros qui peut faire l'objet d'abondements, notamment par :

- un opérateur de compétences
- Pôle emploi
- la Région ou l'État
- l'employeur
- ou le titulaire du compte lui-même.

Sont éligibles au CPF les actions de formation sanctionnées par les certifications professionnelles enregistrées au répertoire national et celles sanctionnées par les attestations de validation de blocs de compétences. Sont également éligibles, dans certaines conditions les actions permettant de faire valider les acquis de l'expérience, les bilans de compétences, la préparation de l'épreuve théorique pratique du permis de conduire ou encore les actions de formation d'accompagnement et de conseil dispensées aux créateurs ou repreneurs d'entreprises.

Le salarié active son CPF quand il le souhaite en dehors temps de travail. En revanche, lorsque le CPF est mobilisé en tout ou partie pendant le temps de travail, le salarié adresse « une autorisation d'absence » à son employeur.

Ce compte est géré par un service dématérialisé dédié dont la maintenance et la gestion sont confiées à la Caisse des dépôts et consignations.

Site web : www.moncompteformation.gouv.fr

SOURCES DE FINANCEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE

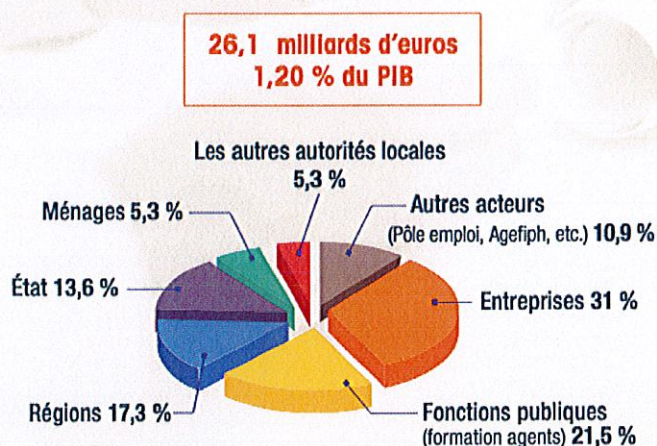
La formation professionnelle continue est financée principalement par l'État, les Régions et les entreprises.

- Les **Régions** ont une compétence générale en matière de formation professionnelle continue. Elles financent la FPC essentiellement grâce aux dotations de décentralisation.
- L'**État** intervient dans le cadre de sa politique contractuelle. Son intervention prend des formes variées (aide unique pour l'apprentissage ou aides aux branches professionnelles et aux entreprises pour anticiper leurs besoins en termes de qualification et de formation). Depuis septembre 2018, l'État peut mettre en œuvre et financer un programme national destiné à répondre à un besoin additionnel de qualification au profit de jeunes et des personnes à la recherche d'emploi.
- Le financement par les **entreprises** correspond d'une part à une obligation légale sous la forme d'une contribution fiscale, et d'autre part à leur prise en charge directe de coûts d'actions de formation réalisées pour ses salariés (cf p.14).

Si l'État, les Régions et les entreprises participent au financement de la formation professionnelle continue chacun dans leur domaine, des possibilités de cofinancement sont encouragées.

LE FINANCEMENT DE LA FORMATION CONTINUE ET DE L'APPRENTISSAGE EN 2016

Source : projet loi de finances pour 2019.



Cofinancement et coordination des financeurs

- Le Fonds social européen (FSE) peut accorder des aides en cofinancement. Il permet à l'Union européenne d'agir sur les politiques de formation et d'emploi des États membres.
- Le haut-commissaire aux compétences et à l'inclusion par l'emploi apporte son concours à la définition et à la mise en œuvre des politiques conduites en vue de la transformation des compétences, liée notamment au développement du numérique, dans le domaine de la formation professionnelle tout au long de la vie. Il a notamment pour missions d'assurer la conception et le déploiement du plan d'investissement relatif aux compétences, en promouvant la transparence, la qualité et le caractère innovant de l'offre de formation proposée aux demandeurs d'emploi, ainsi que l'adéquation entre l'offre de formation et les besoins en compétences des entreprises à court, moyen et long terme.
- Le CPRDFOP (voir page suivante), outil de programmation, est décliné notamment par des contrats d'objectifs territoriaux (COT), signés par les Conseils régionaux avec une ou plusieurs branches professionnelles. Des mesures concrètes et opérationnelles, et les cofinancements y afférant, y sont décrits.

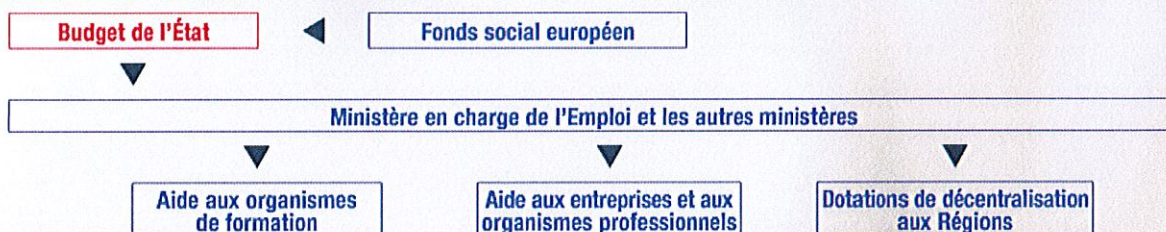
L'ÉTAT

L'État dispose de budgets particuliers qui financent :

- des actions de formation en direction de publics spécifiques (travailleurs immigrés) ;
- des actions d'information sur la formation et l'orientation initiale ;

- des aides à l'élaboration et à la mise en place de plans de formation dans les entreprises ou les branches professionnelles.

LA PARTICIPATION DE L'ÉTAT



LES RÉGIONS

Un service public régional de la formation professionnelle (SPRF) est mis en place dans chaque région. Ce SPRF instaure un droit d'accès à la formation professionnelle pour les plus bas niveaux de qualification.

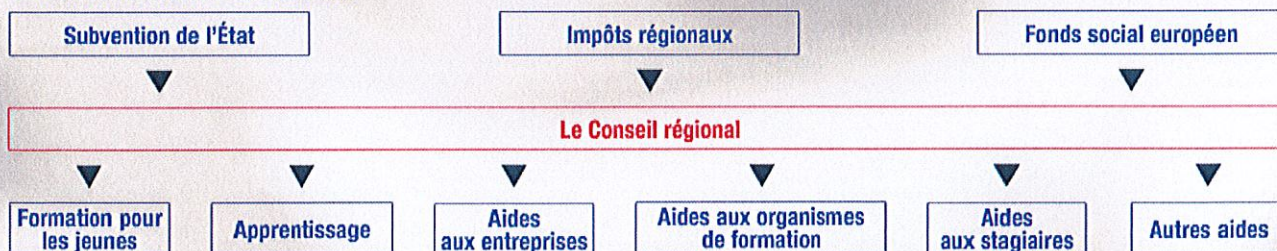
Chaque Conseil régional finance dans ce cadre des dispositifs en direction des jeunes âgés de 16 à 25 ans et des adultes, plus particulièrement des demandeurs d'emploi, correspondant aux priorités qu'il a définies. La Région s'est vu confier en 2014, la formation de publics

spécifiques : personnes en situation de handicap, détenus, Français de l'étranger et personnes illettrées.

La Région intervient par ailleurs dans le domaine du développement économique. Elle est compétente en matière de planification, de programmation des équipements et d'aménagement du territoire.

La Région est le chef de file du soutien à l'innovation, à l'internationalisation des entreprises et du soutien à l'enseignement supérieur et à la recherche.

LA PARTICIPATION DES RÉGIONS



Outils de programmation des Régions

- En concertation avec l'État et les partenaires sociaux, les Conseils régionaux coordonnent l'ensemble des filières de formation professionnelle, initiale et continue proposées dans la région grâce au Contrat de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelles (CPRDFOP).

- L'État et chaque Région interviennent, par ailleurs, dans le cadre d'un contrat de projet État-Région adopté pour sept ans en fonction d'objectifs prioritaires établis en commun et cofinancés. Les contrats 2015-2020 sont en cours.

FINANCEURS PRIVÉS

LES ENTREPRISES

Toute entreprise concourt également au développement de la formation professionnelle continue en participant chaque année au financement d'actions de formation ou d'autres prestations, telles que le bilan de compétences ou la VAE.

Depuis les années 70, tous les employeurs sont dans l'obligation de contribuer au développement de la FPC à hauteur d'un pourcentage minimum de la masse salariale annuelle brute de l'ensemble de leurs salariés. Ces pourcentages appelés « taux » et fixés légalement, correspondent à :

- 0,55 % de la masse salariale brute des entreprises de moins de 11 salariés ;
- 1 % de la masse salariale brute des entreprises occupant au moins 11 salariés.

La réforme impulsée en 2018 prévoit que ces contributions seront collectées pour la période 2019-2020 par les opérateurs de compétences (Opco cf. p. 9).

Par voie d'accords collectifs, certains secteurs d'activité ont prévu des taux de participation supérieurs au minimum légal.

Répartition de la contribution

A partir du 1^{er} janvier 2021, cette contribution sera fusionnée avec la taxe d'apprentissage pour former la contribution unique à la formation professionnelle. Elle sera collectée automatiquement par l'URSSAF et redistribuée par France Compétences (cf. p. 9) aux acteurs concernés pour le financement des actions.

La répartition de la contribution à la formation professionnelle s'effectuera en fonction des dispositifs de formation, à savoir :

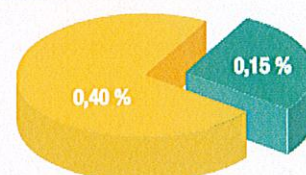
- Une part pour l'« alternance » répartie entre les opérateurs de compétences
- Une autre pour le « développement des compétences des salariés des TPME (moins de 50 salariés) » également répartie entre les opérateurs de compétences ;
- Une troisième pour la formation des « demandeurs d'emploi » sera reversée à l'État pour financer le Plan d'Investissement dans les compétences (PIC) ;
- Et enfin les sommes affectées pour le « CPF » seront redistribuées à la Caisse des dépôts pour la gestion du CPF de droit commun et aux Commissions Paritaires Interprofessionnelles Régionales pour le CPF de transition professionnelle (cf. p. 11).

LE FINANCEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE JUSQU'EN 2018

En % de la masse salariale brute

Entreprise de moins de 11 salariés

Utilisation du 0,55 %



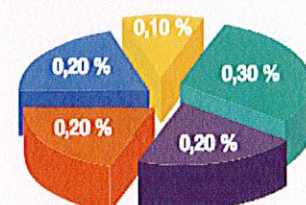
Entreprise de 11 à 50 salariés

Utilisation du 1 %



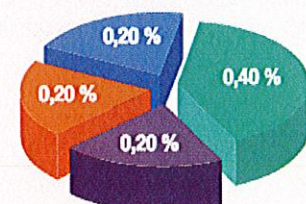
Entreprise de 50 à 300 salariés

Utilisation du 1 %



Entreprise de 300 salariés et plus

Utilisation du 1 %



- Financement du plan de formation
- Financement de la professionnalisation
- Financement du CIF
- Financement du CPF
- Financement du FPSP

LES PRESTATAIRES DE FORMATION

Trois types d'organismes interviennent dans le champ de la formation professionnelle continue : les organismes de formation, les centres de validation des acquis de l'expérience (VAE) et les centres de bilan de compétences.

La formation continue est un marché ouvert. Les textes fondateurs de la formation professionnelle continue n'ont conféré aucun monopole ou position dominante à tel ou tel dispensateur.

Peuvent donc exercer une activité de formation des personnes physiques, des entreprises, des associations, des établissements et des organismes privés ou publics quelle que soit leur activité.

Ainsi, en 2016, 68 000 organismes de formation se partageaient le marché de la formation

Qualité et formation continue

Un décret du 30 juin 2015 définit six critères « qualité » qui s'imposent désormais pour toute prestation de formation continue achetée par l'un des 5 principaux financeurs publics (Opca/Opacif, État, Régions, Pôle emploi et Agefiph).

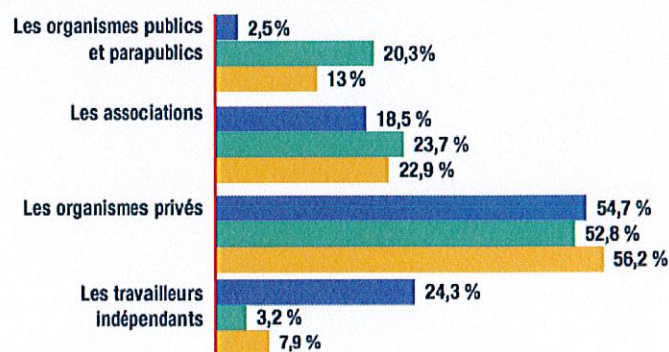
Depuis le 1^{er} janvier 2019, France compétences (cf. p. 9) est chargée de contribuer au suivi et à l'évaluation de la qualité des actions de formation dispensées. A ce titre, elle émet un avis sur le référentiel national de certification qualité unique. Par ailleurs, elle reconnaît les instances de labellisation pouvant délivrer cette certification. C'est aussi dans ce cadre, que France compétences est désignée, point national de référence qualité pour la France auprès de l'Union européenne.

Pour plus d'informations :
Focus Qualité des actions de formation professionnelle continue.

Les principaux types d'organismes de formation sont :

- Les organismes publics et parapublics de formation
 - les Greta : les centres de formation situés dans les établissements dépendant du ministère de l'Éducation nationale ;
 - l'Afpa (Association nationale pour la formation professionnelle des adultes) ;
 - les centres de formation professionnelle et de promotion agricole, placés sous la tutelle du ministère de l'Agriculture ;
 - les organismes des chambres consulaires (chambres d'agriculture, de commerce et d'industrie, de métiers).
- Les organismes privés :
 - les organismes à but non lucratif (associations loi 1901) ;
 - les organismes privés à but lucratif ;
 - les travailleurs indépendants.

Données par statut en 2016



■ Nombre de prestataires de formation (total : 68 000)

■ Part du CA (total : 13,9 milliards d'euros)

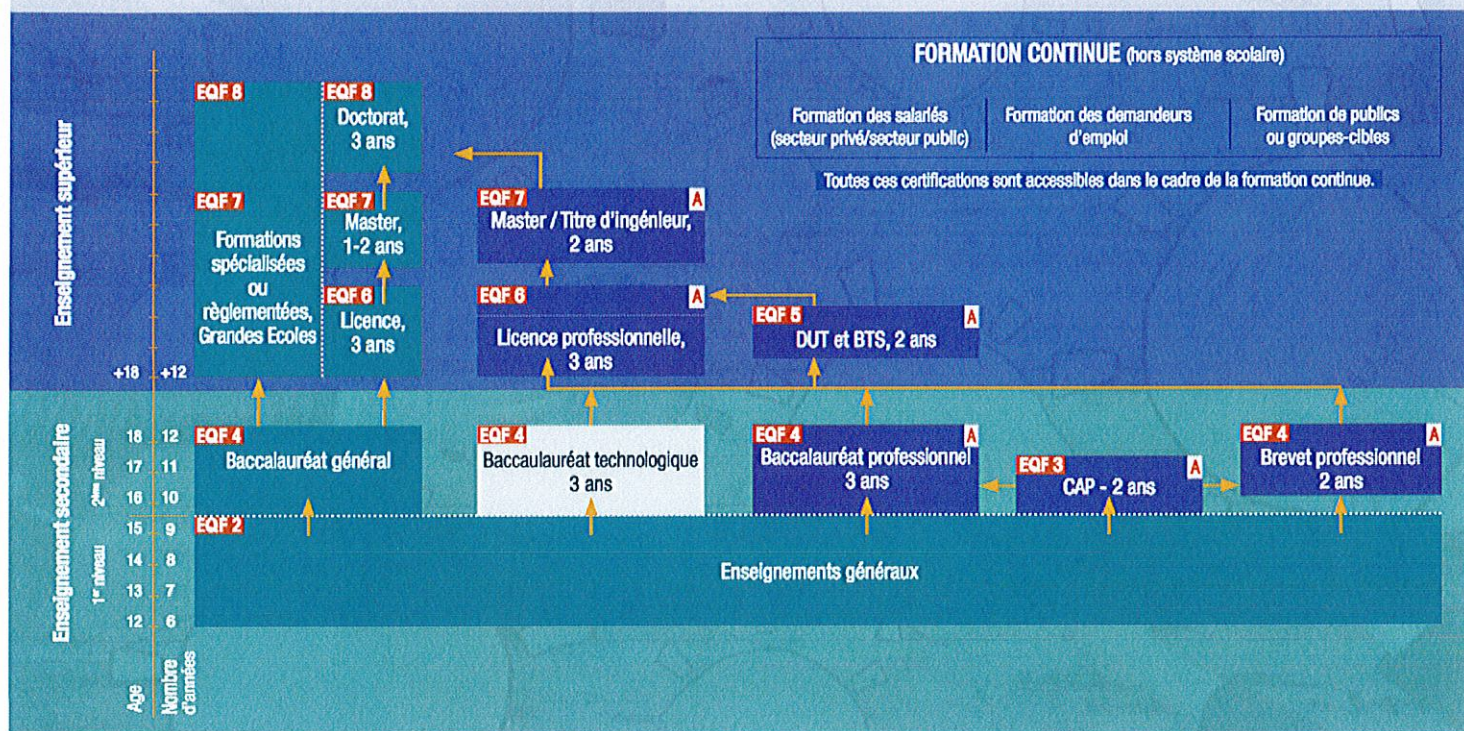
■ Nombre de stagiaires (total : 24 917 000)

Réglementation accrue pour les centres de bilan de compétences

Les organismes de bilan de compétences doivent répondre à certaines exigences, notamment en termes de méthodologie et de déontologie.

LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT ET FORMATION PROFESSIONNELS EN FRANCE

LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT ET FORMATION PROFESSIONNELS EN FRANCE



- Enseignements généraux
- Formation et enseignement professionnels (FEP)
- Formation combinant enseignements généraux et FEP
- A Accessible par la voie de l'apprentissage
- EQF Niveau de qualification reconnue (Cadre européen des certifications : «European Qualification Framework» - EQF)
- ↑ Accès au niveau supérieur

Les certifications professionnelles

La certification professionnelle est la reconnaissance par une autorité légitime d'une qualification ou d'un savoir-faire dans un domaine professionnel défini.

Un répertoire national des certifications professionnelles est établi et actualisé par France compétences (cf. p.9).

Les certifications professionnelles enregistrées au répertoire national des certifications professionnelles permettent une validation des compétences et des connaissances acquises nécessaires à l'exercice d'activités professionnelles. Elles sont définies notamment par un référentiel d'activités qui décrit les situations de travail et les activités exercées, les métiers ou emplois visés, un référentiel de compétences qui identifie les compétences et les connaissances, y compris transversales, qui en découlent et un référentiel d'évaluation qui définit les critères et les modalités d'évaluation des acquis.

Les certifications professionnelles sont classées par niveau de qualification et domaine d'activité. La classification par niveau de qualification est établie selon un cadre national des certifications défini par décret qui détermine les critères de gradation des compétences au regard des emplois et des correspondances possibles avec les certifications des États appartenant à l'Union européenne.

Les certifications professionnelles sont constituées de blocs de compétences, ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées.

Nouvel Art. L. 6113-1 du code du travail

Les certifications professionnelles s'acquissent par la formation initiale, la formation professionnelle continue, l'apprentissage, ou par la Validation des acquis de l'expérience (VAE).

TERMES GÉNÉRIQUES

Alternance

Destiné aux jeunes et adultes, ce dispositif est constitué de sessions pratiques et de sessions théoriques de formation. Ce terme englobe notamment l'apprentissage et les contrats en alternance.

Apprenti

Jeune de moins de 25 ans recruté sous contrat d'apprentissage.

Apprentissage

Processus de formation relevant de la formation initiale prenant la forme d'un contrat de travail avec des conditions particulières. Il alterne des sessions pratiques en entreprise et des sessions théoriques dispensées au sein d'un CF.

Bilan de compétences

Dispositif de formation professionnelle continue (présent dans le Code du travail). Il donne les éléments permettant d'évaluer les compétences personnelles et professionnelles afin de permettre de définir un projet professionnel.

Compte personnel de formation (CPF)

Dispositif permettant à son titulaire d'acquérir des heures de formation pour se former tout au long de sa carrière professionnelle, qu'il soit salarié ou demandeur d'emploi.

Congé individuel de formation (CIF)

Possibilité pour tout salarié, sous certaines conditions, d'obtenir une autorisation d'absence pour suivre la formation de son choix.

Contrat d'apprentissage

Forme particulière de contrat de travail destiné aux jeunes âgés de moins de 25 ans avec un employeur du secteur privé ou du secteur public.

Contrat d'objectifs

Contrat pluriannuel présentant les grandes orientations et les objectifs en matière de développement de la formation professionnelle signé entre un Conseil régional, les partenaires sociaux et l'État. Ce contrat d'objectifs et de moyens pour le développement de l'apprentissage ou le contrat d'objectifs territoriaux.

Contrat en alternance

Contrat de travail de type particulier créé par les partenaires sociaux et intégrant les contrats de professionnalisation.

Contribution à la formation

Contribution légale obligatoire pour toutes entreprises destinée au financement de la formation des salariés dans le cadre du plan de formation, des congés de formation, du CPF, etc.

non mesurable obligation légale, taux.

Masse salariale annuelle brute (MSAB)

Ensemble des rémunérations versées aux salariés servant d'assiette au versement de la contribution due par les entreprises au titre de leur participation au développement de la formation.

Partenaires sociaux

Représentants de fédérations ou d'organisations d'employeurs et des syndicats de salariés.

Plan de formation

Tous les dispositifs de formation décidés par l'employeur pour réaliser les objectifs poursuivis par l'entreprise.

Prise en compte de l'apprentissage

Prise en compte fiscale de certains emplois de contribuer financièrement à la formation professionnelle technique et initiale. Elle se dissocie de la contribution au développement de la formation professionnelle continue.

Tuteur

Personne responsable de la supervision, de la formation et du tutorat d'un salarié durant ses périodes de formation en entreprise.

Validation des acquis de l'expérience (VAE)

Dispositif permettant à tout individu de faire valider son expérience professionnelle ou bénévole afin d'obtenir tout ou partie d'une certification.

GLOSSAIRE DES ACRONYMES

Afpa	Association pour la formation professionnelle des adultes
ANI	Accord national interprofessionnel
BC	Bilan de compétences
BTS	Brevet de technicien supérieur CAP Certificat d'aptitude professionnelle CBC Congé de bilan de compétences
CCI	Chambre de commerce et d'industrie
CCDD	Contrat à durée déterminée
CDI	Contrat à durée indéterminée
CEP	Conseil en évolution professionnelle CFA Centre de formation des apprentis CIF Congé individuel de formation
CNAM	Conservatoire national des arts et métiers
CPA	Compte personnel d'activités
CPF	Compte personnel de formation
CPDRFCP	Contrat de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelles
DGEFP	Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle
Direction	Direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi
FPSPP	Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels
FSE	Fonds social européen
Greta	Groupement d'établissements publics locaux d'enseignement
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
MSAB	Masse salariale annuelle brute
Opacif	Organisme paritaire agréé dans le cadre du congé individuel de formation
Opca	Organisme paritaire collecteur agréé
Opco	Opérateurs de compétences
RNCP	Répertoire national des certifications professionnelles
SPRF	Service public régional de la formation
SPFO	Service public régional de l'orientation
Unedic	Union nationale interprofessionnelle pour l'emploi dans l'industrie et le commerce
VAE	Validation des acquis de l'expérience

STATISTIQUES

Population et emploi

Population totale en France en 2016		66 991 000
Population active		29 207 000
	Hommes	15 129 000
	Femmes	14 078 000

Source : Insee 2017.

Demandeurs d'emploi en 2016		2 972 000
Dont demandeurs d'emploi inscrits depuis plus d'un an		1 346 000

Taux de chômage	10,1 %
<i>Par âge</i>	
Moins de 25 ans	24,6 %
De 25 à 49 ans	9,3 %
De plus de 50 ans	6,9 %

Source : Enquête emploi - Insee 2016.

Nombre de personnes ayant bénéficié d'une session de formation en 2014 (en millions)

Salariés du secteur privé	5,885
Salariés du secteur public	5,149
Demandeurs d'emploi	0,664
- ayant suivi une formation financée par les Régions	0,424
- ayant suivi une formation financée par Pôle emploi	0,240
Travailleurs non-salariés	0,275

Source : Projets de loi de finances pour 2016 et 2017.

Accès à la formation professionnelle continue pour les salariés du secteur privé

* Pourcentage de salariés des entreprises de plus de 10 salariés ayant suivi une ou plusieurs formations entre janvier 2014 et l'été 2015

Taux d'accès par sexe*	
Homme	42 %
Femme	40 %
Ensemble	41 %

Taux d'accès par taille d'entreprise*	
10 à 19 salariés	27 %
20 à 49 salariés	29 %
50 à 249 salariés	41 %
250 à 499 salariés	45 %
500 à 1999 salariés	47 %
2000 salariés et plus	51 %
Ensemble	41 %

Taux d'accès par catégorie professionnelle*	
Cadres	58 %
Professions intermédiaires	48 %
Employés	37 %
Ouvriers	33 %
Ensemble	41 %

Source : CNEFP-Céreq, enquête « Défis », 2015

Formation professionnelle continue : pour remettre la compétence au cœur

26/04/2018 6'

Pascal Demurger, Romain Liberge

I - Face aux transformations, une formation professionnelle tout au long de la vie adaptée au besoin du collaborateur Favoris

Partager

La réforme de la formation professionnelle est une occasion immanquable de créer un débat public. Il en va de la compétence de tous les salariés. Or, la compétence, c'est une voie de liberté pour choisir sa vie, son métier, son entreprise, ses projets. Comment renouer avec cette voie ? Pascal Demurger, directeur général du Groupe MAIF, et Romain Liberge, *chief digital officer* du Groupe MAIF, font quatre propositions avant la présentation du projet de loi en Conseil des ministres, le 27 avril 2018.

Au terme d'une consultation des partenaires sociaux ayant abouti à la rédaction d'un nouvel Accord national interprofessionnel (ANI), la ministre du Travail Muriel Pénicaud présentait le 5 mars dernier son *big bang* pour transformer le secteur de la formation professionnelle continue en France. Douze mesures, ainsi qu'une transformation profonde de son système de gouvernance ont été annoncées[1].

Cette réforme part d'un triple constat : les compétences deviennent obsolètes très rapidement, notamment sous le coup des transformations digitales en cours et à venir ; de nouveaux métiers émergent ; les entreprises se voient alors dans l'obligation de former leurs collaborateurs tout au long de la vie pour garantir leur employabilité de façon constante et partant leur compétitivité.

Si les annonces de la ministre semblent aller dans le bon sens (monétisation du CPF (compte personnel de formation), accent mis sur les formations longues, modernisation du conseil en évolution professionnelle, libération de l'innovation pédagogique), il conviendra de consolider le texte. Pour ce faire, nous avons la conviction que quatre axes doivent être défendus :

- Permettre la prise en charge des coûts de formation par les financeurs de la formation professionnelle continue sous la forme d'un abonnement, moyennant un coût pédagogique forfaitaire déconnecté du temps passé effectivement en formation ;
- Prendre en considération les travaux de l'ANI relatifs à la définition légale de la formation afin de mieux reconnaître la variété des dispositifs d'apprentissage ;
- Assurer souplesse et flexibilité quant aux conditions de mise en œuvre des formations ouvertes à distance (FOAD) ;
- Reconnaître un service en gestion prévisionnelle des effectifs et des compétences (GPEC) auprès des entreprises, à l'instar du conseil en évolution professionnelle (CEP) bénéficiant aux salariés.

I - Face aux transformations, une formation professionnelle tout au long de la vie adaptée au besoin du collaborateur

Ces transformations se font déjà sentir au quotidien, de manière très concrète : digitalisation, robotisation, algorithmes, intelligence artificielle (IA), etc. La France doit anticiper ces bouleversements, qui ont déjà des impacts tangibles non seulement sur les organisations, qui font face à des écosystèmes disruptifs, des cycles de production innovants et des *process* nouveaux, mais aussi sur les métiers. À titre d'exemple, 60 % des emplois créés aux États-unis en 2015 ont requis des compétences détenues par seulement 20 % de la population[2].

En outre, les emplois sont aujourd'hui largement bouleversés. Les générations futures exerceront sans doute des tâches et des métiers encore inconnus de nous aujourd'hui. Selon une récente étude du cabinet McKinsey, entre 400 et 800 millions de personnes dans le monde pourraient voir leur emploi remis en cause d'ici à 2030.

Ces transformations digitales ont donc des impacts directs en matière d'adaptation des compétences des salariés pour maintenir leur employabilité, d'autant plus que l'obsolescence de ces compétences n'épargnera personne. Déjà aujourd'hui, un quart de l'ensemble des salariés, de tous âges, se déclarent concernés et 16 % estiment que leurs compétences ont eu besoin d'être actualisées au cours des deux dernières années[3].

Dans ce contexte, ce que certains appellent « la guerre des talents » éclate et appelle à remettre la compétence au cœur de la réflexion sur l'employabilité. La question est triviale mais simple : de la même façon que nous remettons à jour le système d'exploitation de notre smartphone régulièrement, pour le rendre plus performant, pourquoi ne pas imaginer de mettre à jour les compétences des salariés de nos entreprises afin, d'une part, de leur faire acquérir de nouveaux savoir-faire et savoir-être et, d'autre part, d'actualiser leurs compétences existantes ? Le débat mérite d'être soulevé alors que 90 % des savoirs sont oubliés un an après leur acquisition[4]. Il est plus que jamais nécessaire d'ancrer la formation professionnelle tout au long de la vie et de se donner les moyens d'un apprentissage itératif et véritablement continu.

Schéma n°1 : remettre la compétence au cœur de la formation continue

Pour ce faire, quatre piliers doivent permettre d'agir sur la compétence :

Identification et
anticipation

Evaluation et
impact

COMPÉTENCE

Diagnostic

Plan d'action
(formation)

La formation professionnelle tout au long de la vie^[5]

Consacrée en droit français par la loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, la notion de formation professionnelle tout au long de la vie (FPTLV) est une notion d'origine anglo-saxonne. Elle décrit un mouvement continu, volontaire et déterminé d'acquisition de connaissances, afin de garantir notamment l'employabilité des personnes.

L'idée de FPTLV n'est pas récente et s'est structurée au niveau européen il y a une vingtaine d'années, notamment à travers un livre blanc de la Commission européenne intitulé « Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive » (1995). Cette vision européenne revêt une importance singulière : l'idée de la mise à jour continue des connaissances joue un rôle déterminant dans la croissance économique, la cohésion sociale et la promotion d'une citoyenneté éclairée, ce qui est précisément au cœur de la stratégie européenne depuis la fin des années 1990. Dans le cadre de cette démarche, le Conseil de l'Union européenne (2002) a défini la FPTLV comme « toutes les activités d'apprentissage menées au cours de la vie dans le but d'améliorer ses connaissances, ses qualifications et ses compétences, que ce soit dans une perspective personnelle, citoyenne, sociale ou en vue d'un emploi ».

Face à ces transformations, une réponse institutionnelle s'est organisée. Au cours des dix dernières années, la formation professionnelle a été réformée, sans réelle efficacité pour repenser le système.

Le mille-feuille des réformes de la formation professionnelle

Depuis la loi Delors du 16 juillet 1971, instaurant la formation professionnelle continue (FPC), différentes réformes ont eu pour but d'améliorer le système – avec un succès relatif.

La loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social a posé les jalons d'une formation réelle tout au long de la vie. Elle a instauré un dialogue entre les employeurs et les salariés dans le choix des actions de formation et a donné aux salariés plus de responsabilités et de visibilité dans la définition de leur parcours de formation professionnelle.

Après la création, par la loi du 2 février 2007, du droit individuel à la formation (DIF) qui rend le salarié acteur de sa formation, les missions des organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) ont été substantiellement élargies aux termes de la loi du 24 novembre 2009.

La loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale a permis de remplacer le DIF par le CPF, rattaché à la personne tout au long de sa vie professionnelle, crédité de 150 heures maximum par an, sur une période de huit ans.

Plus qu'une réforme, la ministre du Travail entend mettre en œuvre une réelle transformation du système, comme elle l'a annoncé le 5 mars 2018. Cette réforme est nécessaire pour deux raisons. Tout d'abord, parce que le système français est inefficace et inadapté. Selon les chiffres de l'Insee (2017), la France, qui faisait figure de modèle avec la loi Delors de 1971, n'est plus parmi les leaders de la formation professionnelle en Europe. Seuls 50 % des salariés accèdent à la formation professionnelle en France, contre 60 % au Danemark ou 70 % en Suède. Pis encore, la formation professionnelle ne permet pas de réduire le fossé entre travailleurs diplômés et travailleurs non diplômés : seuls 30 % des salariés non-diplômés se forment en France, contre 50 % dans les pays scandinaves. Cette situation est d'autant plus insatisfaisante que les entreprises elles-mêmes la déplorent : une entreprise sur trois cite le manque de main-d'œuvre compétente disponible parmi les barrières à l'embauche.

Or, le paradoxe est flagrant : malgré cette situation sous-optimale, il y a une vraie demande de formation, de la part des salariés, qui est la même quel que soit le niveau du collaborateur dans l'entreprise, surtout lorsqu'il s'agit de compétences numériques :

- Au niveau des dirigeants : 50 % des directeurs des ressources humaines pensent qu'ils n'ont pas une bonne compréhension des enjeux d'évolution des compétences numériques[6].
- Au niveau des managers : trois quarts des managers n'ont pas une bonne vision de ce qu'est et implique la transformation digitale ; 76 % des directeurs des ressources humaines pensent que les managers n'ont pas une bonne vision des conséquences de la transformation digitale sur leurs équipes[7].
- Au niveau des salariés de manière générale : 99 % d'entre eux estiment qu'il est important de se former tout au long de sa vie professionnelle[8]. Les Français dans leur ensemble jugent, pour 78 % d'entre eux, qu'il est important de se former tout au long de la vie[9].

De façon plus globale, il apparaît que la formation professionnelle n'est plus adaptée aux aspirations des citoyens : 6 % des ouvriers et 12 % des emplois déclarent avoir choisi eux-mêmes de suivre une formation, contre 28 % des cadres[10].

L'exemple du Groupe MAIF^[11]

Certaines entreprises n'ont pas attendu une réponse institutionnelle. Société d'assurance mutualiste, la MAIF s'est résolument engagée, bien avant que les pouvoirs publics ne se saisissent de ce dossier, dans la formation de ses collaborateurs et administrateurs, depuis 1978, date de la création de son université d'entreprise.

En 2016, ce sont 6805 salariés qui ont été formés et un total de 17 500 stagiaires. 80 % de ces formations ont été réalisées en interne, c'est-à-dire animées par les 44 collaborateurs de l'Université d'entreprise ou des experts métiers MAIF.

Au total, le budget formation de l'entreprise s'élève à 16,5 millions d'euros, soit près de 5,5 % de sa masse salariale, soit largement au-dessus des niveaux requis par la loi (1,68 %).

En 2015, la MAIF a ouvert une académie digitale au sein de son université d'entreprise afin de proposer un plan de formation numérique « durable » touchant l'ensemble de ses salariés et administrateurs, axé sur l'acculturation et l'appropriation des nouveaux enjeux du numérique.

II - Quatre propositions pour répondre aux enjeux de la formation professionnelle

À ce titre, nous soumettons quatre propositions pour répondre aux enjeux de la formation professionnelle dans un contexte de transformation numérique.

Assurer la prise en charge des coûts de formation par les financeurs de la FPC sous la forme d'un abonnement, moyennant un paiement forfaitaire

Problème soulevé

Actuellement, les collaborateurs ne peuvent se former que sur la base de formations ciblées qui sont définies de façon fonctionnelle au regard d'une progression pédagogique sur une durée déterminée. Les financements actuels ne permettent donc pas de se former sur des temps et des modalités souples, avec des contenus renouvelés. Un travail de simplification est aussi à entamer : les délais sont trop longs et la formation pas assez adaptée et trop peu individualisée.

Objectif

Permettre la prise en charge des coûts de formation par les financeurs de la FPC sous la forme d'un abonnement, moyennant un coût pédagogique forfaitaire déconnecté du temps passé effectivement en formation.

Cette solution procure de nombreux avantages :

- elle permet un éventail de dispositifs pédagogiques plus large et riche qu'un simple achat à l'unité ;
- elle permet d'intégrer les séquences de formation de manière quotidienne, sur des temps souples, afin de faciliter l'ancrage mémoriel, au contraire des habitudes actuelles de formation ;
- elle permet au producteur des dispositifs d'actualiser et renouveler son offre de contenus – par essence à durée de vie limitée, *a fortiori* sur les sujets liés au numérique ;
- elle permet, par effet de mutualisation, de faire bénéficier à tous les collaborateurs d'une entreprise

de plus de dispositifs et dans des coûts relativement moindres.

Solution proposée

Permettre l'accès à une gamme complète de formations, *via* un abonnement, dans le cadre d'un coût pédagogique forfaitaire, dans la continuité des expérimentations existantes[12].

Faire évoluer la définition légale de la formation pour mieux reconnaître la variété des dispositifs d'apprentissage

Problèmes soulevés

- La définition juridique de l'action de formation dans le code du travail ne permet pas la pleine reconnaissance d'une FOAD, dont la durée serait déterminée moyennant la détermination d'un coût pédagogique forfaitaire dans le cadre d'un abonnement.
- Le champ couvert par l'action de formation ne permet pas de reconnaître des actions dites « informelles » ou des dispositifs alternatifs variés à visée pédagogique. Leur format contribuerait pourtant au développement de compétences numériques des salariés et de *soft skills* (postures professionnelles).

Objectif

Faire évoluer la définition légale de la formation pour mieux reconnaître la variété des dispositifs d'apprentissage.

Solutions proposées

Dans la continuité des acquis de l'ANI, qui suggère de recentrer la définition de l'action de formation sur la compétence, nous suggérons donc de :

- reconnaître explicitement la possibilité de proposer des parcours de formation intégralement en ligne ;
- reconnaître la possibilité de proposer des séquences d'apprentissage basées sur des dispositifs à visée pédagogique variés.

Simplifier les conditions de mise en œuvre des FOAD

Problèmes soulevés

- Les textes en vigueur imposent aujourd'hui un encadrement pédagogique systématique, quelle que soit la durée et/ou la modalité de FOAD retenue.

Or, cette assistance pédagogique obligatoire, est inadaptée aux formations numériques : elle n'est pas systématiquement nécessaire ou pertinente car trop rigide et doit s'adapter aux contenus et aux apprenants. Sans pour autant le faire disparaître, il s'agit de rendre cet encadrement plus souple, d'autant plus qu'un encadrement adéquat multiplie par 8 le taux de complétion[13].

- Dans un contexte de développement des outils numériques, le droit n'est pas assez incitatif pour les entreprises comme pour les collaborateurs lorsque les actions de formation sont réalisées en dehors du temps de travail.

Objectif

Simplifier les conditions de mise en œuvre des FOAD.

Solutions proposées

À ce sujet, le projet de loi va dans le bon sens. Nous suggérons néanmoins de :

- introduire plus de souplesse et de flexibilité dans l'encadrement de l'apprenant, sans pour autant faire disparaître un accompagnement qui demeure nécessaire dans bien des cas (par exemple pour certaines formations spécifiques – sécurité – et/ou de longue durée) ;
- faciliter et encourager le recours à la formation en dehors du temps de travail en supprimant les contraintes actuelles qui freinent leur développement dans les entreprises (versement d'une allocation de formation et prise d'engagements écrits).

Identifier les besoins de formation des collaborateurs

Problème soulevé

Aujourd'hui, les TPE-PME, comme les ETI, ne disposent pas des outils nécessaires pour anticiper les besoins en compétences de leurs collaborateurs. De même, il leur manque les moyens pour positionner les salariés et dirigeants et identifier les formations à leur proposer. Cette étape, pourtant cruciale pour développer une formation continue de qualité et indissociable de la formation elle-même, n'est pas prise en charge par les financements actuels.

La possibilité pour une TPE-PME de bénéficier d'un service de conseil en GPEC/diagnostic préalablement à l'expression de ses besoins de formation apparaît à ce jour très encadrée :

- cette mission apparaît dévolue aux seuls OPCA ;
- ces derniers peuvent financer certains services (notamment le diagnostic) réalisés par des prestataires sous réserve d'être prévus par accord de branche ou interbranche.

Objectif

Reconnaître un service en GPEC auprès des entreprises, à l'instar du CEP bénéficiant aux salariés. L'ingénierie de formation nécessaire pour viser à de réelles montées en compétences implique de réaliser d'abord un positionnement des collaborateurs et la construction de parcours de formation individualisés. Cette étape non plus n'est pas prise en charge actuellement.

Solution proposée

Le rôle des OPCA, transformés en opérateurs de compétences, est amené à évoluer : ils auraient pour mission de mener ce type de prestation pour les entreprises, en coordination avec les branches, notamment pour les TPE/PME, dont le plan de formation serait financé par une contribution de l'ensemble des entreprises dédiée à ce plan.

Il faudra donc redoubler d'effort pour mettre en cohérence ces prestations de conseils à une formation continue de qualité, assurée *via* un financement incitatif pour les entreprises.

Aussi, nous préconisons d'inclure dans les prises en charge opérées par les futurs opérateurs de compétences l'accès au financement des services d'anticipation et d'analyse prédictive des besoins à la formation, indispensables face aux disruptions numériques.



SAVOIRS

Note de synthèse
La formation en entreprise

Articles de recherche

Sous la direction de :

Philippe BÉGIN, Université de Moncton

et de :

Renée Drapeau, Université de Moncton

et de :

André Gauthier, Université de Moncton

Revue internationale de recherche en éducation et en formation des adultes

La formation en entreprise: évolution des problématiques de recherche et des connaissances

Emmanuel Quenson

DANS **SAVOIRS 2012/1 (n° 28)**, PAGES 11 À 63

ARTICLE

INTRODUCTION

Les recherches sur la formation en entreprise sont devenues, assez récemment, un objet d'investigation pour les sciences sociales. Souvent ancrées dans des problématiques sociales immédiates, elles sont trop peu utilisées pour alimenter les interprétations sociétales globales et peinent à intéresser un public allant au-delà du périmètre d'un nombre restreint de spécialistes. Pour autant, elles rendent intelligibles des enjeux politiques ou économiques importants. Par les résultats qu'elles produisent à partir d'angles d'approche et de questionnements forts divers, elles rendent compte de transformations sociales majeures des sociétés post-industrielles.

1

Le manque de valorisation scientifique de ces recherches provient notamment du statut particulier de ce domaine qui, depuis la loi de 1971 instituant la « formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente », est arrimé aux stratégies économiques en même temps qu'il est soumis aux interventions de l'acteur public. Il est donc nécessaire aux chercheurs qui en font leur objet d'investigation de prendre en compte de manière simultanée les interrelations entre les entreprises, l'État et leurs acteurs respectifs, alors que ces réalités sont,

2

en général, examinées séparément par le monde scientifique. Pour proposer des schémas d'intelligibilité pertinents, ces chercheurs doivent également objectiver les multiples questionnements sociaux qui émanent des rapports entre formation et entreprise, alors même que ceux-ci sont souvent définis de manière normative. En outre, ils se situent assez fréquemment à la périphérie des domaines d'interrogation traditionnels de leurs disciplines d'appartenance, ce qui nuit à la reconnaissance des apports qu'ils produisent. Enfin, le fait que nombre de ces travaux soient interdisciplinaires (sciences de l'éducation, économie, histoire, sociologie, etc.) n'aide pas à leur valorisation dans des champs de recherche bien identifiés.

La mise en perspective proposée par cette note de synthèse constitue une étude de la littérature de recherche disponible sur le sujet de la formation en entreprise. La nature du corpus sélectionné est variable. Constitué de recherches, d'études et d'expertises, elle peut bien évidemment prêter à discussion. En dépit de ces réserves, cette note constitue une synthèse de la recherche en établissant un classement des analyses les plus significatives, des objets étudiés, des problématiques mobilisées, des cadres théoriques de référence, des savoirs acquis, des modes d'investigation conduits, et fait ressortir les courants de pensée et les orientations actuelles des recherches.

Nous mettrons ici en lumière plusieurs sujets de prédilection sur la formation en entreprise, domaine très complexe et très segmenté en plusieurs secteurs plus ou moins autonomes et éclatés. Dans un premier temps, cette note examinera les recherches qui procèdent à une analyse socio-historique de cette réalité. Elle abordera, dans un deuxième temps, les recherches traitant de la formation dans ses relations avec les politiques de main-d'œuvre des entreprises. Seront ensuite étudiés les travaux portant sur les relations entre formation et entreprise à l'extérieur de celle-ci, c'est-à-dire au sein du système initial de formation depuis que celui-ci a adopté le modèle pédagogique de l'alternance. Les recherches consacrées au processus d'individualisation de la relation salariale dans ses liens avec la formation feront ensuite l'objet d'un examen attentif. Enfin, cette note s'achèvera par une étude des perspectives de recherche défendant un point de vue comparatif entre le modèle français et d'autres États proches. Mais l'approche suivie n'effectuera pas une recension des travaux consacrés à la compréhension des liens entre formation et entreprises dans plusieurs pays où certaines recherches se développent dans ce champ.

1 – LES ANALYSES SOCIO-HISTORIQUES

A la différence de la plupart des travaux qui étudient les relations entre formation

3

4

PDF

Help

5

et entreprise d'un point de vue synchronique – c'est-à-dire à un moment précis – les recherches examinées ici s'inscrivent dans une perspective diachronique analysant les évolutions de la catégorie « formation » dans des temps relativement longs (Tanguy, 1989). S'inspirant de la socio-histoire qui caractérise des travaux se situant au carrefour de l'histoire et de la sociologie (Noiriel, 2006), ces travaux présentent l'intérêt d'interroger le sens et les effets sociaux des évolutions examinées et de montrer que certaines transformations multiformes du passé conditionnent les conceptions et les pratiques actuelles de ce domaine de la réalité sociale.

Ce faisant, cette posture de recherche renoue avec la posture sociologique défendue par Emile Durkheim (1938) pour qui la connaissance des institutions pédagogiques et des modes de transmission des savoirs qu'elles adoptent nécessite de les voir agir dans le temps afin de saisir leurs effets progressifs. Cette inscription de la durée dans la démarche sociologique vise à assigner au temps le statut d'une dimension essentielle dans l'analyse de la réalité sociale, parce qu'elle permet d'appréhender les changements autrement que par la figure de la nouveauté et de la rupture. Elle consiste à interroger les commencements et à revisiter la complexité du passé pour comprendre comment le présent s'est construit. Elle s'avère particulièrement adaptée à l'analyse des relations entre formation et entreprise puisqu'un des obstacles à l'objectivation de la réalité dans ce domaine est la tendance des acteurs à présenter chaque changement comme une nouveauté, ce qui rend invisibles et caduques les faits antérieurs et empêche de saisir la nature et les formes précises des changements (Brucy, 2008).

Appliqué à la formation, ce questionnement autorise à mesurer comment, et sur quelles bases, elle a participé, à son échelle, à l'émergence du salariat. Perçue comme un outil de changement collectif et individuel, elle a facilité sa massification en assurant la préparation au travail d'une partie des salariés dans le but de constituer un salariat adhérent aux principes d'organisation et de rationalisation du travail. Ces analyses rendent ainsi compte comment, et à quelles fins, la formation a institué des relations plus maîtrisées entre l'homme et le travail, et les organisations productives ; relations qui ont pris des formes complexes et parfois instables. Elles permettent aussi de révéler l'inscription durable de la formation dans les pratiques et les usages actuels. L'invention de la notion de compétence qui est apparue, dès les années 50, dans certaines entreprises ou encore celle de méthodes pédagogiques spécifiques aux adultes, constitue un exemple éclairant à cet égard. La construction d'outils, qui fondent les catégories avec lesquelles nous pensons aujourd'hui (niveaux de formation, pédagogies par objectifs, etc.) vient encore souligner cette mutation des méthodes de transmission des connaissances et des savoir-faire dans les entreprises. Nombre d'entre elles ont d'ailleurs été transposées au sein de l'école, alors que

6

7

PDF

Help

celle-ci cherche à faire du jeune un sujet actif et autonome.

L'intention des sciences sociales étant de découvrir des processus qui n'ont pas encore été pris en compte et de les examiner selon un nouvel angle d'approche, ces recherches procèdent à l'identification de certains maillons des relations entre formation et entreprise. Ainsi, les faits relatés ne sont pas le résultat d'une quelconque nécessité. Ils s'inscrivent dans une histoire en marche et constituent un des aboutissements possibles provenant de compromis, de tensions, de divergences entre différentes catégories d'acteurs (salariés, employeurs, syndicats de salariés, d'employeurs). L'approche mobilisée résulte donc d'un point de vue sociologique qui défend l'idée que le mouvement de la réalité sociale, loin d'obéir à des lois, provient de l'action des individus et des collectifs, parfois secondaires ou oubliés, et de leurs interactions successives, en fonction de l'état des structures et des conjonctures comme conditions permettant ou non l'action.

8

Ainsi, pour rendre compte de cette complexité, ces recherches rompent avec l'approche traditionnelle de la formation qui consiste à scander son histoire par une succession de dates phares liées au vote de grands textes législatifs (1919, 1959, 1971, 1983, 1993, 2004, 2009,...) et à la restreindre aux dispositifs qui y sont attachés (congé de formation, congé individuel de formation, réforme des modes de financement, régionalisation, DIF,...). Une telle méthode présente l'inconvénient de s'appuyer sur des découpages du temps effectués a posteriori qui ne sont pas neutres. Traduisant des intentions déterminées, ils isolent ces faits sur eux-mêmes sans en restituer les liens avec les autres possibles qui auraient pu connaître des développements dans d'autres circonstances (Brucy, Tanguy, Troger, 1999). De même, ces travaux prennent quelques distances avec une vision de la formation qui consiste à mettre en avant des acteurs principaux (acteurs politiques, syndicats, régions, ...), oubliant certains individus qui ont participé à son développement par leurs revendications et la mise sur pied d'actions circonstanciées.

9

Parmi les travaux s'inspirant de cette perspective socio-historique, nous avons isolé certaines recherches pour leur caractère exemplaire. Elles ne sauraient bien entendu épuiser la diversité des réalisations de cet axe d'investigation. Pour autant, elles attestent que la formation en entreprise s'est inscrite durablement dans un projet de société ; celui qui a consisté à mettre les hommes au travail en les dotant de valeurs, de normes de comportement, d'attributs cognitifs et de dispositions favorables à leur inscription dans le salariat.

10

PDF

Help

LES LIENS ENTRE INSTITUTIONS DE FORMATION ET ENTREPRISES

Ces recherches s'intéressent aux lieux, aux acteurs et aux pédagogies des

11

institutions de formation créées par les entreprises ou se situant dans leur environnement immédiat. Tout leur intérêt est de montrer que, contrairement à certaines idées reçues, le patronat s'est impliqué sur le long terme dans la formation des salariés bien avant la loi de 71, dans des circonstances sociales et historiques déterminées et en fonction d'objectifs ciblés. Ces travaux examinent ce qui est nommé aujourd'hui la formation initiale, c'est-à-dire celle des jeunes^[2], et la formation des salariés en poste dans l'entreprise.

En ce qui concerne la formation des jeunes, les investigations concernent plus particulièrement les écoles des grandes entreprises des branches en proie à la rationalisation de la production. Ces écoles ont été un instrument privilégié pour adapter les salariés à de nouvelles techniques transposées de la science, à la spécialisation des métiers et à la division du travail entre exécution et conception. Le secteur de l'automobile a fait l'objet d'une attention plus spécifique de la part des chercheurs, peut-être parce que les initiatives patronales y ont été les plus marquantes ? Mais d'autres secteurs ont aussi été analysés tels que l'électricité ou l'énergie. Conduites par des historiens (Gallet 1996 ; Hatzfeld, 1989) et des sociologues (Balasz, Faguer, 1987 ; Beaud, 1995 ; Quenson, 2001), ces recherches mettent à jour une réalité sociale qui a longtemps été occultée en France où les analyses campaient un certain malthusianisme patronal sur la formation (Charlot, Figeat, 1988). L'analyse de l'école Renault, de sa création en 1919 à sa fermeture en 1989, éclaire, par exemple, les objectifs, les préoccupations et les stratégies de cette entreprise à l'égard de la formation sur plus de soixante-dix ans (Quenson, op. cit.). L'étude d'archives combinée à de nombreux témoignages d'acteurs (élèves, formateurs, cadres de direction, syndicalistes) atteste que cette école a connu deux configurations sociales distinctes. La première concerne la période de rationalisation de la production où la formation est utilisée par la direction et les ingénieurs pour maîtriser ce qu'ils nomment le « facteur humain » et lutter contre le nomadisme de la main-d'œuvre. L'entreprise compte alors sur son école pour former des personnels qualifiés capables d'instruire et de stabiliser les ouvriers. Pour ce faire, elle recrute parmi les jeunes des catégories populaires et moyennes en réussite scolaire, mais empêchés de suivre des études secondaires par la forte sélectivité du secondaire. La seconde configuration débute à la Libération. Pour la Régie Renault, désormais nationalisée, la formation est l'objet d'un compromis entre l'État, patronat et syndicats permettant la reconstruction de l'entreprise et l'émancipation sociale des enfants d'ouvriers. Cette période préfigure l'extension de la scolarisation de l'apprentissage conduite par l'État à partir des années 50-60 avec l'assentiment des grandes entreprises et des syndicats ouvriers. Cette recherche s'achève par une étude des carrières dans l'entreprise des anciens élèves de cette école. Celle-ci montre que la plupart d'entre eux ont accédé à des fonctions d'encadrement technique, ce qui atteste de

la vigueur du marché interne de Renault où il était possible, jusqu'à il y a peu, d'atteindre des niveaux de responsabilité assez élevés en débutant à un poste d'ouvrier qualifié. De plus, ces salariés ont bénéficié d'une adaptation de leurs qualifications par des actions de formation, dans un contexte où le niveau d'activité de l'entreprise était suffisamment stable et prévisible et l'évolution des techniques progressive.

La formation des adultes fait aussi l'objet de recherches socio-historiques circonstanciées qui peuvent être classées en deux groupes. Celles qui s'intéressent aux centres de formation internes aux entreprises et celles qui abordent les actions engagées à l'extérieur de celles-ci. Les premières permettent d'accéder à un niveau de réalité ignorée qui concerne le rôle joué par la première génération des directeurs de personnel et de la formation des grandes entreprises (Tanguy, 2001). Ces cadres vont élever la formation au rang d'instrument de changement individuel et collectif pour pacifier les relations sociales par un compromis entre directions et syndicats afin d'augmenter la productivité économique. Ils ont œuvré, par l'intermédiaire de la formation, à la spécialisation des ouvriers et des personnels techniques. L'organisation de la formation qu'ils ont promue a permis de stabiliser les personnels une fois leur qualification obtenue et a servi à pourvoir les segments professionnels établis dans les différents métiers des usines.

13

Au cours des années 60, ces cadres ont contribué à la création de services pour administrer des activités qui étaient antérieurement disjointes (recrutement, formation, hygiène et sécurité, relations sociales, paie, etc.). Certains ont tissé des liens plus ou moins formels avec les premiers sociologues du travail français (M. Crozier, A. Touraine, etc.), et se sont parfois appuyés sur leurs travaux pour proposer des cycles de formation professionnelle destinés aux catégories intermédiaires et supérieures du salariat. Ces formations entraînent dans le cadre d'une augmentation des performances de la main-d'œuvre et d'une adaptation aux changements. Empreintes de pragmatisme industriel, elles étaient organisées autour des questions concrètes des usines. Ces formations étaient aussi assorties d'une socialisation à un nouvel ordre industriel attachant de l'importance aux « relations humaines ». Cette politique sociale puise directement son inspiration dans les observations effectuées par les missions de productivité envoyées aux États-Unis dans les années 50 (Boltanski, 1981). Elle participe à l'importation en France d'un « art du commandement des hommes » plus orienté vers la prise en compte du « climat social » comme facteur d'amélioration de la productivité. Ce modèle vise à empêcher une reprise des mouvements sociaux de l'après-guerre.

14

Plusieurs méthodes de formation sont mises en œuvre dans les années 50-60. Le *Training within industry* (TWI) est appliqué dans des centaines d'entreprises pour la formation des cadres et des formateurs (Tanguy, 2001). Cette méthode est

15

PDF

Help

destinée à perfectionner leur travail à partir d'une décomposition de l'activité (préparation, démonstration, application, vérification). Elle s'effectue en groupe à partir de situations de travail choisies par les participants. Les cadres qui ont suivi ces formations ont ensuite utilisé les apports de cette pédagogie pour adultes pour former la maîtrise en matière de relations humaines. Aux Charbonnages de France, c'est la méthode de l' « entraînement mental », empruntée à l'association Peuple et culture, qui est appliquée pour former l'encadrement (Troger, 1999). Cette pédagogie met en avant les apports de l'autoformation ^[3], l'utilisation de la motivation des stagiaires et la prise en compte de leurs savoirs déjà acquis (connaissances, expérience). À la Compagnie générale d'électricité, des « stages-problèmes » sont animés par des ingénieurs, devenus formateurs, au cours desquels les cadres exposent une difficulté rencontrée dans leur travail afin d'envisager plusieurs modes de résolution (Prost, 2008).

Comme on le voit, ces recherches témoignent que l'activité de formation, bien que naissante, a bénéficié, au fil du temps, de la mobilisation de moyens humains conséquents. L'essentiel de la formation y était effectué par des personnels permanents, devenus des spécialistes de la transmission des connaissances professionnelles en direction d'un public constitué d'adultes. Étant eux-mêmes d'anciens ingénieurs et cadres des services techniques, ils concevaient leurs interventions en fonction des moyens et des évolutions des ateliers de production. Ces salariés, dont certains sont devenus formateurs permanents dans les entreprises, ont concouru aussi à la construction de valeurs, de repères et de pratiques professionnelles propres aux structures productives et à leurs produits. Ces premiers cadres du personnel et de la formation ont également engagé diverses initiatives pour que leur action soit reconnue et légitimée en dehors des entreprises. Ils se sont ainsi impliqués dans la création de plusieurs associations professionnelles, parmi lesquelles L'Association nationale des directeurs et chefs de personnels (ANDCP) ^[4] et le Groupement des amicales de responsables de formation (GARF) ^[5] qui va susciter une réflexion collective sur la formation en entreprise.

Ces recherches attestent donc que la formation n'est pas apparue spontanément dans les entreprises. Loin de provenir de revendications des ouvriers ou de leurs représentants, le développement de la formation y est l'œuvre d'élites (plutôt militants chrétiens) à la recherche d'un modèle social pour sortir de la confrontation entre monde ouvrier et patronat caractéristique de cette période des années 50-60 (Sellier, 1984). Les actions profitent d'ailleurs essentiellement aux fonctions supérieures (ingénieurs, cadres).

D'autres travaux s'intéressent à la formation professionnelle des adultes en dehors de l'entreprise à travers l'étude de plusieurs institutions. A. Prost (ibid.)

16

17

PDF

Help

18

rappelle ainsi les actions de « perfectionnement professionnel » de l'encadrement intermédiaire conduites, au cours des années 1920-30, par le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), le Comité national de l'organisation française (CNOF), la Commission d'études générales de l'organisation scientifique (CEGOS) et les Hautes études commerciales (HEC). Leur objectif est de diffuser, auprès des patrons et de l'encadrement, l'organisation scientifique du travail, les méthodes de recrutement et de gestion du personnel. Deux recherches sont toutefois à signaler pour leur caractère original.

La recherche de R. Lick (1996) sur le Centre interentreprises de formation (CESI) montre comment plusieurs grandes entreprises (Renault, SNECMA, Télémécanique Electrique, Chausson) se sont mises d'accord pour dépasser leurs divergences et créer en 1957 une formation interprofessionnelle de cadres techniques à partir de contremaîtres et de techniciens. Outre la formation à une culture générale technique, ce projet s'est inscrit dans une volonté de promotion et d'attachement des salariés qualifiés à l'entreprise. Les travaux de F. Laot (1999), quant à eux, mettent en lumière l'originalité d'un partenariat avec l'Éducation nationale, l'École des Mines de Nancy et plusieurs organisations patronales qui a donné naissance, en 1954, au Centre universitaire de coopération économique et sociale (CUCES). Dirigé par B. Schwartz, ce projet vise le perfectionnement des ingénieurs et des cadres et la promotion sociale de ceux-ci. Mais plus encore, c'est au sein de cette école qu'ont été inventées des pédagogies pour adultes encore utilisées actuellement tels que les bilans préalables, les analyses de besoins, la suppression des cours magistraux au profit des études en groupes, la définition de modules de formation, le contrôle continu des connaissances, l'auto-évaluation, les stages en situation (dont les stages ouvriers), l'introduction de cours sur l'organisation du travail et les relations humaines, la formation de formateurs. Toutes ces méthodes attestent une pédagogie pragmatique et non idéaliste et la volonté d'infléchir radicalement la transmission pédagogique afin de faire du stagiaire un sujet actif et autonome.

19

LA CONSTRUCTION DU SYSTÈME DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Les recherches, mobilisant les méthodes historiques et sociologiques, concentrent aussi leurs efforts pour rendre intelligible la construction du système français de formation dans les années 60-70 sous la dénomination de « formation professionnelle continue ». Mobilisant des approches qui s'inspirent des apports des chercheurs de la tradition de Chicago sur l'étude des interactions sociales et de leurs significations, ces travaux montrent que la formation n'a répondu à aucune nécessité unilatérale, par exemple en matière d'adaptation des hommes aux changements techniques, d'organisation des entreprises et des emplois, ou encore d'une « deuxième chance » pour les adultes sortis prématurément du

20

PDF

Help

système scolaire.

L'intérêt principal de ces travaux ^[6] est de montrer que la formation professionnelle est une construction sociale complexe où interviennent des acteurs très divers (éducation nationale, syndicats, organisations professionnelles, entreprises, fédérations, et leurs acteurs respectifs : enseignants, militants, patrons, responsables de personnel, formateurs, hommes politiques, experts, etc.) qui défendent souvent des points de vue antagoniques à l'origine d'actions divergentes. Si la formation apparaît comme un « bien universel » dans les discours, elle est bien souvent aussi un lieu de tensions où des conflits se développent à propos des publics, des acteurs, des institutions, des objectifs, des contenus et des modes de reconnaissance dans les entreprises.

21

Il serait vain de résumer ici les apports de ces recherches, tant ils sont nombreux. Nous nous contenterons d'insister sur les plus significatifs. En premier lieu, il semble que l'apparition de la formation professionnelle continue en 1971 est à resituer dans le contexte des années 50-60 où l'État s'intéresse à ce domaine pour des questions économiques et politiques. Au début de cette période, un échange équilibré entre salariés qualifiés – ou en voie de l'être – et entreprises caractérise les relations de travail. Les salariés acceptent de se spécialiser en fonction des besoins de la production, en échange de quoi les entreprises les récompensent par une stabilité des contrats de travail, des promotions et des mobilités professionnelles. Ces conditions favorables, où la formation est un instrument au service de l'essor industriel et social, profitable autant à l'économie du pays qu'aux carrières des salariés, encouragent une demande de formation des adultes les plus qualifiés. Mais au cours des années 60, la politique de modernisation bute sur le manque de main-d'œuvre qualifiée. Aux yeux de l'État, il manque un système qui forme spécifiquement des adultes déjà insérés dans les entreprises à des postes diversement qualifiés. C'est pour développer la formation des salariés que plusieurs lois sont votées ^[7]. Elles s'intègrent aussi dans le projet politique de la droite gaulliste et des fractions éclairées (à fibre sociale) du patronat pour qui la promotion de certains ouvriers permettrait d'assurer la paix sociale puisque leur mobilité professionnelle constituerait un exemple pour les autres ouvriers souhaitant atteindre la classe moyenne et profiter de ses préoccupations (consommation de masse, croyance dans l'entreprise, protection de l'État providence). Malgré un appareil législatif conséquent, la promotion sociale ne rencontre pas le succès escompté. Les stagiaires doivent prendre sur leur temps de repos pour se former. S'ils sont rémunérés par le fonds national de l'emploi (créé en 1963), il ne leur est pas garanti de retrouver un emploi à l'issue de la formation. De plus, les entreprises ne reconnaissent pas toujours les diplômes obtenus.

22

PDF

Help

C'est à la suite de mai 1968 que la formation professionnelle connaît un regain d'intérêt pour l'État. Soutenu par les grandes entreprises et quelques patrons réformistes, l'équipe gouvernementale, constituée de gaullistes de gauche, de chrétiens démocrates et de représentants de la Nouvelle société, s'en saisit pour conforter l'association du capital et du travail. Selon ce projet, qui se nourrit des théories du capital humain, l'élévation du niveau de formation permettrait d'augmenter la productivité du travail et la croissance économique. Elle contribuerait aussi à pacifier les relations sociales dans l'entreprise et à réussir l'intégration politique d'une fraction des catégories populaires. Ces objectifs politiques débouchent sur l'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970 et sur la loi du 16 juillet 1971 « organisant la formation continue dans le cadre de l'éducation permanente » et reconnaissant un droit à la formation. 23

Les recherches consacrées à la genèse de cette loi démontrent qu'elle préfigure sur plusieurs aspects ce qu'est devenue la formation. En premier lieu, elle établit le dialogue social entre « partenaires sociaux » comme mode obligé de négociation. La formation y devient un objet de dialogue dans le cadre du paritarisme, l'État se contentant de réguler les négociations. En second lieu, elle fait émerger un nouveau marché – celui de la formation – qui s'appuie sur des fonctions spécifiques (services de formation), des personnels spécialisés (responsables formation, formateurs), des publics cibles (stagiaires), des programmes, des financements et des budgets. Enfin, c'est à partir de cette période que l'influence de la formation sur l'école s'amplifie. En ayant satisfait les détracteurs de l'école qui considèrent nécessaire un partage des tâches entre école et entreprise – à la première incombant l'instruction de base et la socialisation, et à la seconde la formation des salariés – les principes de la formation professionnelle continue représentent un modèle pour réformer l'école (stages en entreprise, intervenants professionnels dans l'éducation, programmes scolaires formant à des compétences). 24

2 – FORMATION, SYSTÈMES PRODUCTIFS ET ORGANISATIONS

En arrimant la formation au travail plutôt qu'à l'éducation et à la culture, la loi de 1971 a érigé l'entreprise en tant que lieu principal de son organisation et de son développement. Une division du travail en est ressortie. Aux entreprises est revenue la formation des salariés dans le cadre du plan de formation et à l'État la formation des individus dans les groupements d'établissements (GRETA), créés en 1974, et celle des demandeurs d'emploi ^[8]. 25

PDF

Help

Dès les années 70, c'est à partir du prisme des structures productives que les chercheurs ont interrogé la formation pour rendre compte du comportement de 26

celles-ci à l'égard de la main-d'œuvre, des objectifs qu'elles lui assignent, des outils mis en place et des résultats produits. L'appréhension de cette nouvelle réalité s'est effectuée selon plusieurs orientations théoriques. En s'appuyant sur les théories de la segmentation des marchés du travail, certaines recherches ont établi que le recours à la formation par les entreprises était fortement corrélé à la gestion de la main-d'œuvre et aux choix d'organisations du travail. D'autres investigations se sont référées à la sociologie des organisations et aux analyses culturelles des entreprises pour montrer les effets de la formation sur les salariés en termes de socialisation professionnelle. Certains travaux ont tenté une synthèse entre les perspectives structurelles et organisationnelles. C'est aussi dans cette période que des investigations vont appliquer à la catégorie formation les théories de la reproduction, démontrant que, loin de représenter une « deuxième chance », l'usage de la formation en entreprise aboutit bien souvent à un accroissement des inégalités professionnelles. Au cours des années 80, alors que les investigations se poursuivent sur les politiques de formation, d'autres recherches rendent compte des liens qui se tissent entre organisation du travail et évolution des compétences des salariés.

2.1 – LES APPROCHES STRUCTURELLES : FORMATION ET MARCHÉ INTERNE

Pour comprendre dans quel contexte se situent ces recherches plutôt axées sur les grandes entreprises, il est nécessaire de rappeler à grands traits dans quelles directions se sont orientées leurs politiques de formation à partir de l'après-guerre pour montrer que, dans des circonstances historiques déterminées, elles se sont inscrites dans une stratégie globale de construction d'un salariat stable de niveau intermédiaire et supérieur.

27

Dans cette période de reconstruction de l'économie, les grandes organisations privées et publiques adoptent des politiques de main-d'œuvre, dont le contenu est négocié avec les représentants des salariés. L'objectif de ces relations professionnelles, qui repose sur un rapport de force équilibré entre patronat et syndicats à l'origine de nombreux compromis sociaux, est d'assurer la collaboration des catégories de travailleurs nécessaires à la régularité et à la fiabilité de la production (Freyssinet, 2006 ; Germe, 2001; Gautié, 2004). Outre la stabilité des règles d'emploi, la promotion des salariés les plus qualifiés par l'ancienneté et le mérite et une relation d'emploi de longue durée entre l'entreprise et ses salariés, la formation occupe une place essentielle dans le bon fonctionnement des marchés du travail dits « internes ». De fait, nombre d'entreprises l'organisent pour former des qualifications spécifiques et rares sur le marché du travail ou pour augmenter la qualification des salariés qu'elles estiment les plus prometteurs. Ceux-ci bénéficient de ce pacte de confiance entre

28

PDF

Help

direction et salariés et connaissent des promotions professionnelles et une avancée de leur rémunération.

Les recherches de P. Méhaut procèdent à l'examen minutieux de ces relations entre marché du travail et formation (1978). Plus précisément, elles interrogent l'articulation entre politiques de personnel et de formation, et leurs incidences sur la valeur d'échange de la force de travail, en matière de salaire et de mobilités horizontales et verticales, de valorisation externe. Elles expliquent la formation à partir de son rôle d'instrument de gestion de la main-d'œuvre et d'adaptation des salariés. Influencées par les théories de la segmentation des marchés du travail, elles procèdent à l'analyse des pratiques mises en œuvre sous l'angle de politiques planifiées dans des conditions déterminées par le degré de concentration du capital de l'entreprise, la branche, la taille, les choix de procès de production, les caractéristiques du personnel. La formation y apparaît comme un instrument permettant d'agir sur les flux et les stocks de personnels à des fins d'ajustement aux besoins des entreprises.

29

Ces recherches aboutissent à une typologie distinguant deux groupes d'entreprises. Le premier est constitué d'entreprises utilisant la formation pour accroître la rentabilité immédiate. Les salariés sont en général peu qualifiés, ont des niveaux de salaire bas et sont affectés à des tâches parcellisées. Leur marché interne est peu dynamique, et elles consentent un investissement faible en formation qui consiste à mettre en place des actions courtes d'adaptation aux postes de travail ou aux changements technologiques. Le deuxième groupe est composé de structures de production qui usent de la formation pour améliorer l'intégration des salariés. La formation y est représentée comme un « outil de reproduction et d'adaptation de la main-d'œuvre ». Entreprises à forte concentration de capital et dominant le marché externe, elles établissent une « gestion formalisée de la force de travail » dont le niveau de qualification doit être régulièrement maintenu. Cette stratégie les conduit à consentir un investissement en formation supérieur à la norme légale. Les actions de formation y sont négociées avec les organisations syndicales. Elles sont longues et qualifiantes, et permettent une maîtrise des évolutions.

30

2.2 – LES PERSPECTIVES ORGANISATIONNELLES

Au cours des années 70, la formation devient, pour la sociologie des organisations, une entrée pertinente pour examiner les enjeux sociaux et les rapports de pouvoir. Ces recherches situent leurs investigations au niveau des relations entre formation et « système d'action concret » de l'entreprise.

Largement inspirées de la sociologie de M. Crozier où l'entreprise est considérée

32

PDF

31
Help

comme une organisation qui, parce qu'elle dispose d'une autonomie relative, joue un rôle de médiation des rapports sociaux de production entre le capital et le travail, les études de R. Sainsaulieu interrogent les effets de la formation sur les salariés (1974, 1977). Elles prennent délibérément le parti de ne pas considérer les conditions structurelles (contexte économique, financier, choix de production, etc.) comme des faits déterminants ; les salariés disposant de certaines marges de manœuvre pour agir dans des circonstances définies.

Les apports de ces recherches sont de plusieurs natures. Elles montrent, d'une part, que la formation redéfinit partiellement les compétences et les expertises des salariés qui y participent. En cela, elle crée, d'autre part, des rencontres entre des personnels séparés habituellement par la division du travail de l'entreprise. Elle affecte donc directement le système social parce qu'en créant de nouvelles alliances entre les personnels, elle permet aux salariés d'accéder à de nouvelles ressources d'action venant potentiellement modifier le jeu des acteurs et les styles de pouvoir. Enfin, la formation apparaît, pour certaines catégories de salariés, comme un moyen de construire, voire de conforter, leurs « identités professionnelles ». Certains travaux soulignent l'effet de socialisation culturelle de la formation (Francfort, Osty, Sainsaulieu, Uhalde, 1995). Ainsi, les modèles d'identités collectives au travail, appelés dans ces recherches « modèle communautaire », « modèle du service public » et « modèle entrepreneurial », entretiennent des rapports étroits à la formation. Les salariés du « modèle communautaire », plutôt ouvriers qualifiés et maîtrise issue du rang, travaillent dans des grandes entreprises soucieuses d'attacher le personnel, ce qui n'exclut pas des luttes sociales et des conflits. La formation « maison », souvent très influencée par les références au métier, participe à l'intégration de ces personnels dans les organisations productives. Les salariés du « modèle du service public » considèrent leur entreprise (des administrations, des entreprises para-publiques) comme un « lieu de formation et de développement des métiers ». Cet effort de formation doit servir au bien collectif et à l'amélioration du service rendu à l'utilisateur, en même temps qu'il conforte une dynamique de construction professionnelle. Le « modèle entrepreneurial » est, quant à lui, constitué de personnels jeunes, qualifiés et détenteurs de diplômes supérieurs. Revendiquant une appartenance à un collectif, mais jaloux de leur réussite individuelle, ils entretiennent un rapport instrumental à la formation qui doit augmenter leur expertise professionnelle et leur ouvrir des perspectives de mobilités ascendantes.

Les travaux plus récents de M. Kaddouri (2011) renouvellent la compréhension des relations entre identités des salariés et formation. En distinguant les logiques des concepteurs de projets de formation et celles des bénéficiaires, plus personnelles, ils mettent en avant diverses formes d'intentionnalités explicatives des situations institutionnelles de formation. Il en ressort que face à diverses offres de

formation, les adultes adoptent six formes d'engagement typiques : les rapports de « non place », d'engagement, de désengagement, de contingence, d'hostilité et à construire.

2.3 – SYNTHÈSE DES PERSPECTIVES FONCTIONNELLES ET ORGANISATIONNELLES

A partir des travaux précédents, C. Dubar (1986 ; Dubar C., Dubar E., Feutrie M. et al., 1989) opère une synthèse. Le sociologue fait l'hypothèse que les politiques de formation des entreprises résultent d'une interaction entre les logiques fonctionnelles des directions, les points de vue exprimés par les syndicats et les stratégies des salariés. Trois niveaux d'analyse permettent d'en rendre compte : les caractéristiques socio-économiques (type de production, technologies, type de gestion et structure de la main-d'œuvre), les modalités de gestion et d'organisation de la formation (plan, services, budgets, rôle du comité d'entreprise, conflits sur les orientations) et les pratiques (taux d'accès par catégories professionnelles, types de stages, contenus, effets sur la mobilité). Cette méthodologie d'enquête conduit à distinguer trois types de pratiques d'entreprise. 35

Le premier, qualifié de « formation adaptation et œuvres sociales », définit des entreprises dominées sur le marché du travail, peu impliquées dans la formation et dont la participation financière est minimale. Les actions y sont ponctuelles et se divisent en deux catégories en fonction de la qualification des salariés. La première vise à adapter les plus qualifiés aux changements techniques, alors que la seconde, regroupant des formations qualifiées d' « œuvre sociale », est mise en place à la demande des syndicats pour les salariés les moins qualifiés. Cette situation prouve, selon l'auteur, l'opposition qui se noue souvent sur la formation entre les besoins des entreprises et ceux des salariés. 36

Dans le deuxième groupe d'entreprises, la politique de formation est qualifiée d'« outil de management ». L'effort y est moyen, mais la tradition des directions consiste à considérer la formation comme un outil de gestion du personnel utile à l'essor de la productivité du travail, à la construction des mobilités professionnelles et à l'intégration des salariés. Souvent écartés des discussions sur les orientations de la formation, les syndicats occupent plutôt une position défensive en la matière. 37

Enfin, dans le troisième groupe, la formation est qualifiée d' « enjeu conflictuel du développement ». En position dominante sur le marché externe, ces entreprises consentent d'importantes dépenses en formation pour développer leur marché interne. Les actions proviennent de négociations régulières et constructives entre direction et syndicats. Celles-ci portent sur la définition, le contenu des actions et 38

PDF

Help

les catégories de salariés à former. Les modalités de reconnaissance font aussi l'objet d'un contrôle collectif. De fait, l'accès aux formations s'avère moins sélectif que dans les autres types d'entreprises enquêtées. Les formations sont plutôt d'une durée plus longue. Elles sont en général sanctionnées par des diplômes et des certifications professionnelles reconnues dans la branche. Elles sont également valorisées en termes de progression professionnelle et salariale.

2.4 – FORMATION ET INÉGALITÉS SOCIALES

Depuis une quarantaine d'années, les inégalités d'accès à la formation constituent une thématique importante de la sociologie, notamment vue sous l'angle des écarts entre salariés selon un certain nombre de variables individuelles et structurelles (Baudelot, Establet, 1982 ; Dubar, 1996 ; Frétygné, Lescure, 2007)^[9]. La plupart de ces travaux mesurent l'effort de formation des entreprises, par secteurs, tailles, catégories de personnels, niveaux d'étude des salariés. En dépit du constat d'un accroissement du nombre d'adultes bénéficiant de formations, toutes les données publiées font depuis apparaître la pérennité, voire le renforcement des inégalités sociales et professionnelles, selon les divers indicateurs utilisés pour rendre compte des actions de formation : leur durée est de plus en plus courte ; leur certification de plus en plus rare ; la sélectivité de plus en plus forte, l'accès au congé individuel de formation (CIF) se réduit (Dubar, 1980, 1986 ; Berton, Podevin, 1991 ; Barrère-Maurisson, 2000 ; Fournier, 2001 ; Lambert, Perez, Zamora, 2002 ; Marion-Vernoux, Théry, 2008 ; Lambert, Marion-Vernoux, Sigot, 2009). De plus, un phénomène de bipolarisation s'est peu à peu institué entre les catégories socioprofessionnelles, les niveaux de formation et les sexes, et s'est cumulé à d'autres facteurs (taille de l'entreprise, secteur d'activités économiques, différence entre secteur public et secteur privé).

39

De fait, toutes ces recherches montrent que les actions de formation concernent en priorité les salariés les plus qualifiés, dont le niveau d'études initiales est déjà le plus élevé. Les femmes, les jeunes et les salariés âgés profitent moins de l'effort de formation des entreprises que les hommes et les salariés dont l'âge est compris entre 30 et 45 ans. Si en moyenne 36 % des salariés bénéficient d'actions de formation, les écarts entre catégories socioprofessionnelles perdurent (Fournier, op. cit.). C'est ainsi qu'en 2000, 21 % des ouvriers non qualifiés et 27 % des ouvriers qualifiés de type industriel ont suivi une action de formation contre 56 % des ingénieurs et cadres techniques d'entreprises, et 53 % des techniciens. Cette inégalité se conjugue à, et résulte d'autres inégalités entre secteurs d'activités économiques notamment. Ainsi, 46 % des salariés du secteur public ont suivi au moins une action de formation au cours de l'année de référence, contre 32 % des salariés du privé (Lambert, Perez, Zamora, op. cit.). Dans ce secteur justement, des différences existent entre les entreprises de biens d'équipement, de l'énergie,

40

PDF

Help

de l'agroalimentaire, de la pharmacie et de la chimie, ainsi que celles de la banque et des assurances (Marion-Vernoux, Théry, op. cit.). Ces dernières se caractérisent par une offre de formation importante, alors que celle des entreprises du BTP, des industries traditionnelles (travail du bois, habillement, imprimerie, etc.) et de la restauration reste faible. Ces différences entre secteurs se doublent de celles existant entre les entreprises selon leur taille. Dans les grandes entreprises, les salariés sont 54,5 % à partir en formation contre 13 % dans les entreprises de 10 à 19 salariés.

De plus, des inégalités de genre se manifestent au sein de toutes les autres, à une exception près : celle des cadres et des professions intermédiaires où hommes et femmes accèdent également à la formation ; exception qui est liée à la forte présence des femmes dans le secteur public où les différences entre sexes s'estompent, puisque celles-ci connaissent parfois un taux d'accès à la formation supérieur aux hommes de ces mêmes catégories. Ainsi, 70 % des femmes cadres de la fonction publique accèdent à la formation contre 59 % des hommes (Fournier, 2001). Par contre, les femmes ouvrières ou employées du secteur privé accèdent moins que leurs collègues masculins à la formation (22 % chez les ouvrières de type industriel contre 27 % pour les hommes de même catégorie, et 40 % des employées des secteurs administratifs des entreprises contre 47 % des employés) (Barrère-Maurisson, *ibid.* ; Fournier, 2009). La fréquence du salariat féminin à temps partiel et l'importance des contraintes familiales et domestiques expliquent largement cette situation. Enfin, des écarts importants existent selon le niveau de diplôme puisque le taux d'accès des titulaires de licence ou plus est de 51,5 % contre 15,5 % pour les non diplômés (Lambert, Perez, Zamora, *ibid.*).

41

De durée de plus en plus courte et instrumentalisée par les choix effectués en matière de contenu des emplois, de technologies et d'organisations du travail, la formation permet, par ailleurs, de préparer moins souvent des diplômes. Loin de permettre un rattrapage des inégalités sociales et une élévation dans la hiérarchie salariale, elle contribue, au contraire, à accentuer les écarts entre les salariés les plus pourvus initialement en capital scolaire et les plus démunis d'entre eux. Cette situation renforce la compétition scolaire puisqu'une grande partie de la carrière des futurs salariés se joue dès l'école.

42

Toutes ces recherches soulignent donc que dans les faits, la formation s'institue plutôt en tant qu'instrument d'élévation de la productivité du travail, mais de moins en moins comme un moyen d'acquisition d'une qualification pour ceux qui en sont dénués. La volonté souvent entendue, notamment dans les discours politiques, de permettre aux salariés les plus démunis en capital scolaire de rattraper leur retard en bénéficiant d'actions de formation s'en trouve très relativisée.

PDF⁴³

Help

2.5 – DE L'ORGANISATION QUALIFIANTE À L'ENTREPRISE APPRENANTE

Très souvent tributaires des contextes dans lesquelles elles sont réalisées, les recherches sur la formation en entreprise s'orientent à la fin des années 80 vers des investigations concentrées sur les structures de production qui utilisent la formation pour améliorer la performance organisationnelle. L'entreprise n'y est plus présentée comme un lieu d'adaptation des salariés aux changements (techniques, de procédés, de production, de métiers), mais en tant qu'organisation apprenante. Ces travaux attestent des difficultés rencontrées par le modèle du marché interne avec l'accélération des mutations technologiques, l'instabilité économique, les nouvelles normes de compétitivité et les restructurations de l'outil de production, qui conduisent à une succession de plans sociaux (licenciements, reconversions professionnelles, départs « volontaires »). Pour faire face à une concurrence plus forte, ces organisations recherchent une compétitivité qui ne se limite plus seulement au coût d'étude et de production, mais concerne aussi la mise en place de politiques « qualité » et l'accélération de leur capacité à renouveler et à diversifier les produits par la réduction des délais, et le décloisonnement des services, prenant parfois la forme de « groupes projet ». Elles cherchent à promouvoir la rapidité de réaction de l'ensemble de la production par divers moyens qu'elles nomment « recombinaison des tâches », « polyvalence », « travail en équipe », « responsabilisation des équipes », « allègement des lignes hiérarchiques » et « décloisonnement des fonctions et des services ».

44

Les recherches rendent compte des stratégies des entreprises pour utiliser la formation comme vecteur d'efficacité économique et sociale et de transformation du contenu et de l'organisation du travail. Pour étudier la formation dans ses interactions avec les nouvelles formes d'organisation post-tayloriennes, les chercheurs réalisent des enquêtes de terrain visant à comprendre le rôle des divers acteurs investis, qu'ils soient responsables du personnel et de la formation, encadrants directs, salariés ou formateurs externes.

45

Ces travaux soulignent l'émergence de plusieurs pratiques de formation innovantes opposées aux pratiques traditionnelles. Les recherches de M. Feutrie et d'E. Verdier (1993) montrent qu'elles s'inscrivent dans une stratégie de réorganisation du travail et de transformation de la gestion de l'emploi. De longue durée, s'adressant aux personnels d'exécution, elles reposent sur une interaction entre stages théoriques et apprentissage sur le tas. Leur pédagogie est ancrée sur les processus cognitifs issus de l'expérience antérieure des salariés. Leur conception est fondée sur un partenariat entre organismes de formation et responsables de production ou de services. Pour les salariés, il en résulte des

46

PDF

Help

contenus d'emploi et des identités professionnelles transformés, et une requalification permise par l'obtention de diplômes ou de certifications nationales. Pour les entreprises, ces formations aboutissent à l'émergence d'un langage commun, au mélange des catégories professionnelles, à la constitution d'un stock de connaissances partagées.

Les recherches de M. Maurice (1987) et de P. Méhaut (1990) s'inscrivent aussi dans cette perspective d'étude de l'effet formateur du travail où la formation ne modifie plus seulement les savoir-faire individuels, mais également les dimensions techniques et systémiques du fonctionnement technique et social de l'entreprise. Elles montrent ainsi que les apprentissages sur les lieux de travail sont aussi des apprentissages de compétences sociales (savoir communiquer, travailler en équipe, structuration d'une qualification collective, mise en œuvre de dispositions morales à la vigilance et à la responsabilité), illustrant le fait que la cible de ces politiques de formation n'est plus l'individu, mais l'équipe de travail. Les apports de P. Zarifian sont aussi notables en la matière (1992). Pour cet auteur, la réorganisation du travail n'est pas suffisante pour créer une organisation « qualifiante » et une modification des rapports sociaux dans l'entreprise. Le travail en équipe, la responsabilisation des équipes, le décloisonnement des fonctions et la diminution des niveaux hiérarchiques doivent permettre une évolution collective des compétences, à condition que tous les salariés participent aux changements, et plus particulièrement les moins qualifiés d'entre eux qui ne doivent pas en être exclus.

47

Néanmoins, tous ces chercheurs s'accordent sur la fragilité de ces dispositifs de formation qui reposent souvent sur des acteurs hétérogènes et des accords entre acteurs temporaires. Ils y voient deux possibilités de dérive. La première est un retour à la norme scolaire : moins d'implication des salariés, articulation plus réduite à l'efficacité industrielle. La seconde est une adaptation des salariés à court terme et à une formation davantage rivée aux besoins de la production.

48

Au cours des années 80-90, les interrogations évoluent vers l'« entreprise apprenante ». Cette notion se situe dans la filiation des concepts d'organisation apprenante, d'organisation qualifiante (Koch, 1999) ou encore d'apprentissage organisationnel, cette dernière étant théorisée par quelques chercheurs des sciences de gestion parmi lesquels C. Argyris et D. Schön (1978). Ces concepts sont mis en œuvre, à des degrés divers, dans des entreprises à la recherche de modèles alternatifs aux organisations tayloriennes/fordiennes. Ils répondent aussi à l'aspiration des travailleurs à plus d'autonomie et d'initiative à leur poste de travail. L'augmentation de l'absentéisme, des démissions, des pannes, des malfaçons et des conflits sociaux traduit leur rejet des organisations nées dans l'après-guerre.

49

PDF

Help

Dans l'esprit, l'entreprise apprenante replace le salarié au centre de l'organisation puisqu'il participe, par son travail individuel – désormais intégré à un collectif de travail – au processus de production. Il n'est plus seulement affecté à un poste de travail, mais est considéré comme un acteur à part entière, capable de produire de la connaissance et d'en faire bénéficier, par des voies de communication appropriées, les autres membres de l'organisation. Pour ce faire, celle-ci doit décloisonner ses fonctions et ses services, recomposer les tâches et susciter des activités propices à l'apprentissage mutuel. La résolution des problèmes imprévus, l'expérimentation, le retour sur les succès et les échecs et leurs causes, le partage des connaissances et le transfert des savoirs constituent les activités phares d'une organisation axée sur l'apprentissage continu. Par cette démarche, les salariés sont supposés accéder à de nouveaux savoirs et être en capacité de les transmettre et de les mettre en œuvre sur le terrain.

50

En matière de recherche, ce sont surtout les sciences de gestion qui ont conduit des investigations sur l'entreprise apprenante. Ainsi, les travaux de F. Beaujolin (2001) montrent que le développement des compétences en situation de travail, l'enrichissement des savoirs professionnels et la coopération entre acteurs de l'entreprise autorisent une évolution individuelle et collective propice à l'innovation, à condition toutefois que les formations s'orientent vers une stratégie de formation-action qualifiante destinée à faire interagir à la fois l'organisation et les compétences. Les travaux D. Belet (2002) mettent en exergue l'expérience de certaines universités d'entreprise qui développent, pour l'encadrement, des formations-actions consacrées aux sciences du comportement et à leur apprentissage pratique sur le terrain par des jeux de rôles, des méthodes d'immersion, des missions de conseil interne, des visites d'entreprises étrangères ou encore des actions de tutorat-mentorat. Les recherches sur l'apprentissage informel dans les entreprises se sont poursuivies depuis notamment à partir de plusieurs études de cas (Houot, 2003 ; Fillol, 2006 ; Barette, 2008). Elles ont de plus en plus tendance à s'orienter vers l'examen des déterminants et des pratiques de formation en e-learning (Bernardin-Robin, 2006 ; Lassoued, 2010).

51

Le point commun à ces diverses réalités est de considérer que les travailleurs doivent être résolument impliqués dans des démarches de formation nécessaires au développement de l'entreprise. Mais ils doivent être récompensés sous la forme d'une valorisation de leur engagement par la promotion. Pour autant, nous montrerons plus loin que la tendance actuelle semble moins orientée vers la compatibilité des objectifs d'entreprise et des demandes salariales. De même, l'influence de la « logique compétence » conduit bien souvent les salariés à convertir leur identité collective en identité individuelle et à se mobiliser subjectivement sous peine d'une relégation, voire d'une marginalisation professionnelle.

52

PDF

Help

3 – L'ALTERNANCE ÉCOLE-PRODUCTION : LA FORMATION HORS L'ENTREPRISE

Nous avons jusqu'alors abordé notre examen des travaux sur la formation en entreprise en centrant l'analyse sur les relations entre formation et politiques de main-d'œuvre. Nous souhaitons maintenant insister sur des travaux qui traitent des articulations entre cet axe d'investigation et la problématique de l'alternance et de la professionnalisation des formations qui se développe à partir des années 80. 53

Le rapprochement entre l'institution scolaire et l'entreprise va contribuer à l'essor de recherches consacrées à la compréhension de cette nouvelle période de vie, plus ou moins précaire, incertaine et douloureuse pour les jeunes, se situant entre l'école et le monde du travail, dénommées « transition professionnelle » par J. Rose (1998). Que ce soit dans le cadre des stages qui se multiplient dans de nombreuses filières d'études, de natures, d'organisations et de dénominations très différentes (stages au cours des études, périodes de découverte de l'entreprise, périodes de professionnalisation en entreprise, etc.), de l'apprentissage et des divers contrats aidés visant à améliorer l'insertion professionnelle des jeunes, c'est une toute nouvelle réalité qui émerge qu'il s'avère nécessaire à la recherche de décrire et de problématiser pour mieux en comprendre les enjeux pour les jeunes, les acteurs de l'enseignement et les entreprises ; lesquelles sont désormais considérées comme des lieux de formation à part entière (Monaco, 1993 ; Agulhon, 2002). 54

L'apprentissage a fait l'objet de plusieurs politiques destinées à réhabiliter sa place dans le système de formation, notamment par la multiplication des diplômes, par une élévation du niveau de formation et par diverses mesures économiques. Les travaux de G. Moreau (2003, 2008) reconstituent le développement de cette voie de formation qui était condamnée dans les années 60. Ils montrent que le contexte économique, les réformes et les difficultés d'insertion des jeunes expliquent ce renouveau qui passe par la création d'une « filière » apprentissage (du CAP au diplôme d'ingénieur). Pour autant, celui-ci est singulier et paradoxal à plusieurs titres. Ainsi, la segmentation sociale y est de plus en plus forte. Les filles et les jeunes d'origine immigrée y sont largement sous-représentés. De plus, il s'effectue par une incorporation progressive des normes et des valeurs scolaires. 55

Les travaux de P. Kergoat s'intéressent, quant à eux, aux relations qui s'instituent entre formation, emploi et qualification, dont l'apprentissage est un lieu de concrétisation privilégié (2007). Elle montre que, contrairement aux idées répandues sur l'apprentissage comme voie permettant un accès aux savoirs professionnels, ce sont les qualités sociales qui sont prépondérantes, au point 56

qu'elles deviennent une composante de la connaissance à côté des savoirs et des savoir-faire. Ces changements proviennent d'un double mouvement ; celui de la codification de la formation et du travail en termes de compétences et celui des politiques de contractualisation menées entre les grandes entreprises, l'Éducation nationale et les régions. Il en résulte que l'apprentissage est devenu un moyen de recruter des jeunes dont le comportement est conforme au modèle attendu par les entreprises ; celui de salariés partageant leurs valeurs et leurs normes (2002). D'autres travaux de cette sociologue traitent de l'apprentissage dans les universités en questionnant son rapport à la démocratisation. Ils démentent la réputation d'« ascenseur social » de cette voie de formation, puisque sa progression au sein du supérieur ne s'accompagne pas d'une augmentation de la proportion d'enfants d'ouvriers. Ainsi, plus le niveau de formation s'élève, plus les jeunes des catégories populaires diminuent. De la sorte, l'entrée de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur ne se traduit pas par une réduction des inégalités. Les mécanismes de sélection et d'exclusion du marché du travail déterminent aussi l'accès à l'éducation. L'apprentissage universitaire s'inscrit donc dans une stratégie éducative contribuant à le détourner de sa vocation première ; celle de permettre à des jeunes d'origine populaire d'acquérir un titre de l'enseignement supérieur qu'ils n'auraient sans doute jamais pu obtenir autrement.

Dans cette même période, certaines recherches s'intéressent à un autre effet du rapprochement entre système éducatif et système productif, à savoir les modalités de construction des titres de l'enseignement professionnel et technique. Bien qu'en France la fabrication des diplômes soit la marque de l'action volontariste de l'État en matière de régulation des relations entre la formation et l'emploi (Fourcade, 1997 ; Verdier, 1995), ces travaux soulignent l'implication des entreprises dans la formation qui se traduit par la participation des branches aux commissions professionnelles consultatives de l'Éducation nationale (CPC) ^[10]. Ils permettent d'accéder à un niveau de compréhension de la réalité assez inédit dans le sens où ils montrent tout l'intérêt que portent les professionnels à la formation initiale des jeunes, mais aussi tous les compromis et les désaccords qui existent entre acteurs du système éducatif et acteurs de l'entreprise quand il s'agit de définir les modes de formation des futurs salariés (Quenson, 2009). Ainsi, le travail en CPC sur l'offre de diplômes en vue d'améliorer leur reconnaissance sur le marché du travail est généralement plus politique que technique (Maillard, 2005).

57

PDF

Help

Les dispositifs d'aide à l'emploi ^[11] mis en place depuis trente ans pour les jeunes, les demandeurs d'emploi et les adultes en reconversion professionnelle dans le but de les protéger de la précarité et du chômage ont aussi fait l'objet d'analyses. Dans chacun d'entre eux, la formation occupe une place significative, même si

58

son rôle reste soumis à des variations dépendantes des choix politiques établis par les différents gouvernements à l'issue de consultations paritaires (Verdier, 2001). De la sorte, certains privilégient l'accès à l'emploi. D'autres visent à développer la formation. D'autres sont des systèmes mixtes alliant formation et aides à l'insertion dans l'emploi.

59

Depuis la fin des années 90, les universités n'échappent pas aux préoccupations d'insertion avec le développement de la professionnalisation des formations initiales et l'arrivée des « nouveaux étudiants » (Erllich, 1998). Plusieurs recherches mesurent les effets de cette mutation des missions universitaires qui passent de la transmission des savoirs académiques à l'amélioration des conditions d'emploi de la jeunesse. Elles montrent qu'en dépit du fait que la professionnalisation est souvent perçue positivement en raison de ses vertus supposées en matière d'insertion professionnelle, d'attractivité, de modernité et de démocratisation des universités, cette redistribution des relations entre formation et insertion soulève plusieurs interrogations sur les relations entre les universités et les entreprises (Quenson, Coursaget, 2011). Assiste-t-on à une réorientation durable du service public de l'enseignement supérieur qui glisserait progressivement vers un système hybride où s'associeraient des enjeux sociaux et des enjeux d'entreprise articulés de manière inédite ? La multiplication des diplômes à finalité professionnelle, parfois conçus à la demande des entreprises (Maillard, Veneau, 2003), correspond-elle à une remise en cause de la dimension académique des diplômes ? Des questions se posent aussi sur les rapports entre savoirs théoriques et savoirs pratiques et notamment sur leurs conditions d'acquisition et leurs articulations. Dans quelle mesure la professionnalisation contribue-t-elle à segmenter une nouvelle fois l'enseignement supérieur ? Quelles devraient être les modalités d'organisation des diplômes professionnalisés dans l'enseignement supérieur (diplômes professionnalisés en fin de cursus, filières entièrement professionnalisées, poids respectif des enseignements théoriques et pratiques, place et durée des stages en entreprise, etc.) ?

60

Enfin, l'intérêt des universités pour la validation des acquis de l'expérience (VAE) est une autre dimension de la professionnalisation. Il signifie un changement des relations entre formation et entreprise, sous la forme, cette fois, d'une redéfinition des liens entre formation et insertion et de la diminution des frontières entre formation initiale et formation continue. Après s'être ouvertes à la formation continue, les universités adoptent cette fois les principes d'une validation de la formation a posteriori instituée dans les réformes de 1985 sur la validation des acquis professionnels (VAP) et de 2002 sur la VAE. Les travaux de F. Neyrat (2003, 2007) montrent notamment que ces principes instituent le primat de la production et de l'insertion sur la formation et ses temps formels, renversant ainsi un compromis social qui posait cette dernière comme condition préalable à

PDF

Help

l'emploi. Ils réduisent aussi le rôle des diplômes dans la mesure où ceux-ci ne sont plus qu'une composante de la certification. La formation et la certification s'en trouvent ainsi déconnectées. De fait, le schéma instauré depuis plus d'un siècle liant formation, diplôme et emploi est remis en cause – voire inversé – puisque le diplôme ne prédit plus des dispositions favorables à l'emploi, mais il les enregistre.

4 – L'INDIVIDUALISATION DES RELATIONS ENTRE SALARIÉS ET FORMATION

La formation professionnelle continue s'organise de plus en plus autour de la thématique du « changement » des individus et de leur capacité à prendre en main leur destin social et professionnel en faisant preuve de mobilisation et de motivation à évoluer. Cette individualisation du rapport salarial et de la formation est inscrite dans plusieurs lois qui se sont succédées dernièrement (lois de 1993 dite loi quinquennale, de 2002 dite de modernisation sociale, de 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie, de 2009 relative à l'orientation et à la formation tout au long de la vie). Les termes employés dans ces textes sont explicites à cet égard : « employabilité », « bilans de compétences », « validation des acquis de l'expérience », « droit individuel à la formation », et dernièrement l'idée que l'accès à la formation doit suivre une « logique de projet et de parcours professionnel ^[12] », soit autant de déclinaisons d'une même croyance : celle de la capacité des salariés à influencer sur leur avenir grâce à la formation.

61

Tous ces nouveaux droits et dispositifs de formation, de certification, d'orientation et d'insertion marquent de profondes transformations des relations entre formation et emploi. Alors que la formation a été élue par ses promoteurs au rang de moyen pour aider les plus démunis à faire face aux changements de divers ordres, elle est devenue progressivement un instrument d'adaptation rapide des individus aux transformations de l'emploi et du travail, ce qui a abouti, comme nous l'avons vu plus haut, à un accroissement de la sélection opérée entre catégories d'actifs sur le marché du travail et dans l'exercice de l'emploi. Ces transformations attestent que la formation est passée d'un bien à vocation universelle à un bien individuel (Caillaud, 2003, Maggi-Germain, 2005), au point qu'il apparaît fondé d'évoquer un phénomène de « décollectivisation » de la formation. On peut considérer que ces changements constituent l'indice d'une substitution durable de la régulation collective des relations salariales par une régulation désormais individuelle, comme le pense R. Castel (1995). Selon ce mouvement, le salarié, ou celui en voie de l'être, est devenu le principal responsable de sa carrière et de son « employabilité » et, par voie de conséquence, des difficultés qu'il rencontre pour accéder au marché du travail et/ou pour s'y

62

PDF

Help

maintenir. Les actifs ou les postulants à l'emploi doivent donc se résoudre à endosser le rôle d' « entrepreneurs de leur propre carrière », pour reprendre l'expression de G. Mauger (2001).

63

Quelques propositions sont formulées par la recherche pour comprendre le sens et les effets de ce changement de perspective. Certains chercheurs considèrent que la responsabilisation de l'individu à l'égard de ses qualifications et de ses compétences est une évolution nécessaire qui tend vers un co-investissement des entreprises et des salariés (Lichtenberger, Méhaut, 2001 ; Merle, Lichtenberger, 2001). Celui-ci conférerait d'avantage d'initiative aux salariés à côté du plan de formation de l'entreprise, qui dépend des décisions élaborées par les directions, pour exprimer leurs motivations, leurs envies, leur « appétence » pour la formation. Ces travaux font l'hypothèse que les salariés se saisiront d'avantage du droit individuel à la formation (DIF), créé par la loi du 4 mai 2004^[13], que du congé individuel de formation (CIF), dont les dispositifs sont complexes et les chances d'en bénéficier de plus en plus aléatoires. Ils s'appuieront sur ce droit pour dépasser l'opposition entre formation instrumentalisée par l'employeur et formation dans une perspective individuelle. De plus, ces chercheurs défendent l'idée que ce droit à l'initiative, complétant le devoir de l'entreprise, est une première étape vers la « formation tout au long de la vie ». Enfin, ils considèrent que cette réforme participe à un changement des relations professionnelles puisqu'il renforce la dimension politique au détriment de la dimension gestionnaire, en établissant le principe de la négociation dans les branches pour apporter des garanties collectives de formation par la signature d'accords et la création d'observatoires des métiers et des qualifications (Le Douaron, 2007).

64

D'autres recherches réfutent ces considérations optimistes sur le nouvel espace d'initiative des salariés que représenteraient les réformes les plus récentes. Les travaux de C. Frégné signalent la filiation entre la notion d'appétence des salariés pour la formation et la « logique compétence » (2007). Appliquée à la formation, elle expliquerait les difficultés d'accès des salariés en gommant le rôle des variables sociales et des politiques de gestion du personnel pour insister sur les aspects subjectifs et individuels, tels que la motivation et la volonté à se former. Relevant du discours des opérationnels des services de gestion des ressources humaines, ce raisonnement serait de plus en plus mobilisé dans des productions académiques (Merle, 2004 ; Dubar, 2008).

PDF

Les recherches de P. Caillaud sur le droit de la formation professionnelle assurent, quant à elles, qu'il est passé d'un droit collectif à un droit individuel et qu'il doit être négocié avant d'être exercé (2007). De fait, un contrat unit désormais l'employeur au salarié qui devient un co-contractant de même niveau que l'employeur, ce qui remet en cause les dispositions du Code du travail qui

Help 65

reconnaissaient jusqu'alors l'inégalité entre salarié et employeur.

Les recherches d'E. Quenson s'attachent de leur côté à comprendre les effets de l'individualisation sur l'accès des salariés à la formation (2010, 2011). En s'appuyant sur une enquête dans plusieurs grandes entreprises, il étudie les interactions entre les responsables formation et les salariés à l'occasion des « entretiens annuels d'évaluation », au cours desquels ceux-ci expriment leurs besoins en formation. Il en ressort que, contrairement aux discours, ces entretiens ne contribuent pas à diminuer les difficultés d'accès à la formation, mais au contraire concourent à les accentuer. Les demandes des salariés sont formulées et appréciées en fonction d'un certain nombre de critères professionnels, mais aussi plus personnels et individuels (autonomie, implication, motivation, qualités interactionnelles d'argumentation, réactivité). Ces critères permettent de sélectionner les candidats et de ne transmettre en dernier ressort que les demandes qui semblent les plus justifiées. Ils constituent autant de signes de leur « appétence » ou non pour la formation.

66

A l'issue de ce dialogue entre salarié et employeur, les responsables formation établissent une hiérarchisation des candidats qui conduit à exclure ceux qui ne sont pas, de leur point de vue, en capacité de construire un « projet de formation » cohérent et compatible avec l'évolution de l'entreprise. Les salariés qui ont le plus de chance d'accéder à la formation sont socialement les plus proches des attentes de ces cadres, ceux qui possèdent les compétences relationnelles les plus attendues, les plus conformes à la grille d'analyse utilisée, ceux qui correspondent à la vision que l'entreprise veut promouvoir d'un salarié acteur de sa propre « employabilité », capable de construire et de maîtriser son parcours professionnel. Les salariés qui, au cours des entretiens, savent argumenter, se mettre en scène et user des codes pertinents, disposent d'un avantage certain par rapport à ceux qui ne possèdent pas ces qualités, ou qui ne correspondent pas au profil valorisé par les responsables. Ces derniers sont plus fréquemment des ouvriers, des jeunes techniciens, des femmes et des salariés de plus de cinquante ans, dont le profil sociologique semble éloigné de celui qui est actuellement privilégié. En conséquence, les salariés sont souvent contraints de revoir à la baisse, voire de différer, leurs demandes. Certains abandonnent toutes perspectives de formation.

67

Les inégalités d'accès à la formation ont donc plutôt tendance à être confortées, voire accrues, par ces interactions. L'accès à la formation révèle un déplacement des critères de sélection des savoirs formalisés et certifiés vers des dispositions sociales et culturelles qui seules permettraient de distinguer les salariés les uns des autres. Par rapport aux années 70-80, les inégalités sont moins fondées sur l'appartenance des salariés à des catégories professionnelles déterminées que sur

leur capacité à convaincre leur hiérarchie d'accéder à la formation. En conséquence, les inégalités traditionnelles, fondées sur des critères sociaux et professionnels, sont redoublées par de nouvelles inégalités individuelles mises en relief par ces procédures d'évaluation précédant les décisions d'entrée en formation. Cette réalité, concernant le traitement des demandes individuelles, vient pondérer les discours fréquemment entendus sur la nécessité pour le salarié d'être acteur de sa formation pour montrer à sa hiérarchie son « appétence » à se former.

D'autres recherches récentes viennent aussi pondérer le rôle des salariés en matière d'accès à la formation. L'enquête de N. Alleki et C. de Géry retraçant les premiers impacts de la réforme de 2004 sur les pratiques de formation des entreprises montre ainsi que, pour l'instant, celle-ci produit peu d'effets sur les pratiques de formation, qui continuent de dépendre très largement du choix des directions (2008). La typologie proposée en quatre ensembles (offensive, opportuniste, au cas par cas, résistante) atteste que les scénarios des pratiques de formation s'inscrivent dans les usages antérieurs, ce qui n'a rien de vraiment surprenant puisque la réforme est plus incitative que normative et fixe un cadre général à adapter.

69

Quelques années après la loi, son application est inégale selon les branches et les entreprises. La plupart d'entre elles n'investissent pas davantage parce qu'elles perçoivent la formation dans une logique de court terme, de coût et de dépenses. Néanmoins, les grandes entreprises, pratiquant une gestion centrée sur les compétences, développent la formation. En outre, les négociations tendent à s'accroître, mais elles se situent plutôt au niveau des branches que des entreprises. La communication sur le DIF est, quant à elle, assez faible, limitant en cela les capacités d'initiative des salariés. L'usage de ce droit est rarement issu d'un compromis entre l'entreprise et les salariés. Il est bien souvent enfermé dans les choix préconstruits de l'employeur occasionnant un risque de poursuite des pratiques antérieures du plan de formation et de gonflement des comptes personnels des salariés. La marge de manœuvre de ceux-ci s'en trouve très réduite.

70

Devant les difficultés d'accès à la formation, de plus en plus de salariés se tournent vers l'autoformation. Un état des recherches sur le sujet (Carré, Moisan, Poisson, 2010) montre que cette pratique d'autodidaxie s'apparente à une volonté des individus de rester compétitifs dans une économie mondialisée. Le plus souvent institutionnalisé, ce mode de formation s'individualise dans les institutions éducatives par des offres différenciées se voulant adaptées à la personnalité de chacun. Mais cette formation autonome s'effectue aussi avec et par les autres puisqu'elle se développe sous des formes collectives au sein de réseaux sociaux

71

PDF

Help

d'apprentissage ou de clubs d'autoformation. Toutefois, les auteurs soulignent que cette recherche d'économies par l'autonomisation de la formation risque de nuire à l'accompagnement pédagogique des apprenants.

Reste que ce processus d'individualisation mérite des questionnements plus approfondis, notamment par des enquêtes comparatives qui montreraient les proximités et les différences entre pays.

72

5 – LES COMPARAISONS INTERNATIONALES

Corrélativement au développement de politiques communautaires, nombre de recherches se sont intéressées à la formation dans une perspective comparative dans les années 80-90. La plupart des questionnements ont concerné l'Allemagne, peut-être parce que ce pays a traditionnellement été désigné comme possédant le modèle de formation le plus intégré aux entreprises.

73

La recherche effectuée par M. Maurice, F. Sellier et J.-J. Silvestre (1982) est certainement la plus aboutie dans ce domaine, bien que déjà ancienne et s'attachant essentiellement à la formation professionnelle initiale. Fondée sur la théorie de l'effet sociétal, elle compare les systèmes de formation français et allemands en les rapportant à un ensemble de relations constituant des configurations nationales. Trois grands registres de faits, où interagissent des acteurs et des institutions, sont analysés et mis en relation : les faits éducatifs (rôle et place des diplômés dans l'école et l'entreprise)^[14], les faits organisationnels (modes de division et de coordination du travail) et les faits caractérisant le système de relations professionnelles (hiérarchies salariales, espaces de mobilités sociales et professionnelles, conflits sociaux). Selon ce mode d'exposition de la réalité, il n'est possible de comprendre les faits éducatifs qu'en les faisant signifier relativement aux choix d'organisation du travail et aux relations professionnelles de chaque pays. Il ressort de cette analyse des « espaces de qualification » différents en France et en Allemagne. La France a une préférence sociale pour l'enseignement général et dévalorise les formations professionnelles, notamment parce que son système de formation initiale est intégré à l'appareil scolaire. Dans les entreprises, l'organisation établit une forte hiérarchie des postes et une discontinuité entre les emplois d'exécution et de conception. En Allemagne, le système de formation professionnelle repose sur la force et la sélectivité du système dual qui est valorisé par la population parce qu'il prépare les futurs salariés qualifiés des entreprises et met en avant la pratique professionnelle^[15]. Le contenu et les orientations des formations sont définis à l'issue de compromis entre employeurs, syndicats et Länders. Dans les entreprises, il existe une certaine continuité entre les différentes catégories de

74

PDF

Help

salariés (ouvriers qualifiés, techniciens, ingénieurs) parce qu'ils possèdent en commun le brevet d'apprentissage.

Les enquêtes cherchant à caractériser l'effet sociétal se sont poursuivies quelques années plus tard par l'analyse de J.-P. Géhin et P. Méhaut (1993) dans les entreprises françaises et allemandes de la chimie, de la mécanique et de la téléphonie. Cette recherche montre deux situations contrastées. En France, les entreprises sont fortement impliquées dans la formation professionnelle continue depuis la loi de 1971 et l'État les incite à effectuer des dépenses, alors que leur investissement dans la formation initiale est assez mesuré. La formation et les actions pédagogiques qui y sont attachées sont l'affaire d'organismes et d'agents spécialisés. En Allemagne, l'implication des entreprises dans le système dual ne se retrouve pas en matière de formation des adultes, puisque ce domaine est laissé aux individus et à l'État fédéral qui stimule la demande de ces derniers^[16]. Toutefois, les entreprises sont des agents de formation qui disposent d'un ensemble de points de vue et de pratiques pédagogiques constitués. Ils prennent la forme d'un apprentissage se déroulant dans les ateliers et les services où les jeunes sont placés sous la responsabilité de *Meister* rémunérés pour l'encadrement pédagogique qu'ils réalisent. Des adaptations professionnelles sont proposées aux adultes sur les lieux de travail.

75

Bien que moins en vogue actuellement, certains chercheurs continuent de travailler dans une perspective comparative. Notons ici les travaux d'E. Verdier sur l'orientation scolaire et professionnelle (2009), champ d'investigation distinct, mais dont les interrelations avec les recherches sur la formation et les entreprises sont de plus en plus patentes dans le cadre de la « stratégie de Lisbonne » qui préconise l'institutionnalisation de l'« orientation tout au long de la vie » dans une logique de décloisonnement des instances de formation initiale (nationales, régionales, locales), de meilleure régulation du marché du travail et d'accès à la formation continue. Reprenant la perspective théorique des conventions^[17] (Boltanski, Thévenot, 1991) en l'appliquant à l'orientation et à la formation professionnelles, cet auteur propose quatre conventions pour définir la situation de plusieurs pays européens (académique, professionnelle, universaliste, marchande). La convention « académique » caractérise la France où chaque individu est étalonné par son niveau de diplôme et la place de celui-ci dans la hiérarchie des formations avant de se confronter au marché du travail. Il en résulte une assignation à des niveaux d'emploi plus ou moins valorisés qui décident précocement des perspectives de mobilité professionnelle et d'accès à la formation continue. La convention « professionnelle » définit l'Allemagne et les pays germaniques (Autriche, Suisse) où il existe une forte continuité entre l'école et l'entreprise. Cette coopération entre le monde de l'éducation et le monde du travail constituant la qualification des individus aboutit à des mobilités sur un

76

PDF

Help

marché professionnel pour les adultes qui réussissent à intégrer des entreprises proposant des emplois qualifiés ou obtenant des certifications au cours de leur vie professionnelle. La convention « universaliste » décrit la situation des pays nordiques. Correspondant à l'organisation et aux fondements de la formation initiale qui vise à compenser par l'école les inégalités sociales par un accompagnement des individus, une personnalisation des formations et des cheminements adaptés, la formation professionnelle permet d'accéder à une deuxième chance pour corriger les inégalités sociales initiales ou dues à des parcours professionnels discontinus. La convention « marchande » précise la situation des pays anglo-saxons. Dans ceux-ci, l'éducation et la formation sont considérées comme des activités de services. Les individus doivent construire leurs projets scolaires et professionnels, et préserver leur employabilité, en disposant des meilleures informations possibles sur les formations et les emplois. Grâce à un outillage certifié par l'État du système d'information et de formation, les individus doivent être en capacité de s'orienter sur le marché des compétences professionnelles. Selon des modalités très variables, ils peuvent valider des apprentissages sur le tas et des cursus plus ou moins longs en établissements de formation.

Plus récemment, les recherches d'A. Sevilla (2009) conduites dans plusieurs usines de montage d'une entreprise de l'automobile situées en France, en Argentine et au Brésil interrogent les politiques et les pratiques de formation des ouvriers et leurs effets. Si la formation est bel et bien mise en œuvre pour sa fonction économique de développement des compétences et des performances du personnel, et leur adaptation aux transformations technologiques et organisationnelles, le caractère transnational et national des implantations industrielles invite à la considérer sous un jour plus hypothétique. En effet, elle ne joue pas un rôle défini à priori par l'objectif économique auquel elle est censée répondre parce qu'elle doit composer avec les contextes dans lesquels elle s'implante et les interactions qu'elle engendre. Ainsi, les situations de travail qui sous-tendent les changements sont autant de moments d'apprentissage hautement variables qui ne s'associent pas aisément à des formations instituées. De même, les différentes législations nationales réglementant les systèmes de formation assurent inégalement aux salariés le bénéfice de stages leur permettant d'améliorer leur situation professionnelle.

77

PDF

Help

CONCLUSION

Pour terminer cette revue de la littérature consacrée aux relations entre formation et entreprise, deux domaines de la réalité sociale dont les interactions sont particulièrement fructueuses pour comprendre des processus sociaux

78

d'ampleur (socialisation des populations à l'entreprise, développement du paritarisme dans les relations sociales, rapprochement de l'école et de l'entreprise, individualisation des relations salariales, etc.), il est nécessaire de manifester l'exigence d'y poursuivre des investigations dans plusieurs directions. Elles nous semblent au nombre de trois.

79

La première doit s'intéresser aux évolutions actuelles de la formation en entreprise dans le cadre de la formation tout au long de la vie et des réformes de 2004 et de 2009. Il s'avère indispensable de conduire des recherches sur les conditions d'application et les effets de ces dispositions législatives sur les politiques de formation des entreprises. Rappelons que ces réformes ont cherché à résoudre une question inhérente à la formation – dépend-elle de l'entreprise ou doit-elle être attachée à l'individu et à son propre parcours social et professionnel ? – en proposant une voie intermédiaire où celle-ci devient une coproduction de l'entreprise et de l'individu. Si les premières investigations ont montré des résultats jusqu'alors mesurés, qu'en est-il dans le contexte économique actuel où les questions d'accès des jeunes à l'emploi se dégradent, où les délocalisations se poursuivent et où la reconversion professionnelle des adultes redevient une question sensible ? Cette problématique des modes d'usage de la formation par les entreprises est d'autant plus importante que la loi de 2009 a créé un nouveau droit individuel à l'information et à l'orientation des salariés. Celui-ci est-il connu par ces derniers ? Comment l'utilisent-ils ? Quels sont les moyens mis à leur disposition ? Dans quelles conditions et sur quelles bases se met en place le service public de l'orientation prévu par la loi ?

80

La deuxième perspective de recherche concerne, à notre sens, là encore une réforme : celle des organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA). En plus de leur imposer des regroupements, celle-ci tend à reconfigurer leur mission en les incitant à développer des services d'accompagnement et de conseil en direction des entreprises et des salariés. Comment cette réforme se met-elle en œuvre ? Dans quelles directions ? Leur fusion va-t-elle transformer leurs modes de gouvernance et la place du paritarisme ? Que va-t-elle impliquer en matière de politiques de formation des petites et moyennes entreprises, qui constituent l'essentiel des structures productives concernées par l'activité de ces organismes ? Quelles vont être les conséquences sur le contenu du travail de leurs personnels, et notamment de ceux qui sont au contact des entreprises, à savoir les conseillers emploi ? Outre l'intérêt d'étudier l'intervention de l'État dans un domaine jusqu'alors dévolu à la négociation sociale, ces recherches permettraient aussi d'accéder à une réalité jusqu'alors assez méconnue en matière de formation et d'entreprise : le rôle des petites et moyennes entreprises. Effectivement, les travaux sur la formation dans ces structures sont encore rares et épars. Leur vulnérabilité économique et la difficulté d'accès à leurs archives expliquent pour

PDF

Help

partie ce « trou noir sociologique ». Il ne signifie pas pour autant que certaines d'entre elles n'aient pas conduit des actions significatives. Entreprendre des recherches, notamment monographiques, sur les pratiques et les instruments d'action dans ces lieux potentiels de formation représente un chantier digne d'un grand intérêt, qui reste encore toutefois à initier.

Enfin, des recherches doivent être poursuivies dans le domaine des analyses comparatives. En imposant aux chercheurs un déplacement des angles d'approche, elles permettraient de mieux caractériser les transformations qui s'opèrent dans chacun des pays examinés en prenant en considération leurs réalités historiques propres et la manière dont ils définissent les relations qui s'établissent entre formation et entreprise, dans une période où plusieurs réflexions et actions sont conduites en matière de « sécurisation des parcours professionnels ». Si des études existent sur les politiques d'emploi, trop rares sont celles qui prennent comme objet d'analyse spécifique la formation.

81

Ces différentes possibilités de recherche, qui n'en excluent pas d'autres, montrent, s'il en est encore besoin, que l'analyse des relations entre formation et entreprise constitue un axe d'investigation particulièrement fécond. Reste aux chercheurs à rester attentifs à la nécessité de construire des cadres d'analyse et d'interprétation éprouvés, condition indispensable à sa reconnaissance dans le champ académique.

82

NOTES

L'âge de la fin de scolarité est fluctuant selon les périodes considérées allant de 12 à 16 ans ce qui influe sur les définitions sociales des catégories « jeune » et « formation initiale ». Ceux que nous considérons comme appartenant à cette catégorie sont en fait des populations juvéniles qui poursuivent leurs études après la période obligatoire de scolarisation en s'insérant dans l'emploi par la voie de l'apprentissage. Si une comparaison est possible avec la situation actuelle, ces jeunes relèveraient de l'alternance.

Le développement actuel du e-learning peut être considéré comme une actualisation de cette méthode où le salarié n'est pas un simple récepteur d'informations destinées à accroître ses connaissances et ses savoir-faire, mais doit adopter, selon certains, une posture interactive l'impliquant dans sa propre formation (Baujard, 2006, 2007). Nous verrons plus loin que cette question de l'autoformation connaît un regain d'intérêt dans les travaux des chercheurs, notamment en sciences de gestion.

Aujourd'hui Association nationale des directeurs des ressources humaines (ANDRH).

Devenu depuis le Groupement des acteurs et responsables de la formation.

Ils sont rassemblés dans cinq numéros spéciaux de revues et un ouvrage : « Genèse de la formation professionnelle continue », *CPC Documents*, ministère de l'Éducation nationale, 1998/10 ; « Les chantiers de la formation permanente (1945-1971) », *Sociétés contemporaines*, n°35, 1999 ; « Un mouvement social pour la formation permanente », *CPC Documents*, ministère de l'Éducation nationale, 2000/6 ; « Jalons pour une histoire

PDF

Help

de la formation professionnelle en France », *Travail et Emploi*, n°86, avril 2001 ; « La formation permanente entre travail et citoyenneté », *Éducation permanente*, n°149, 2001-4 ; Brucy G., Caillaud P., Quenson E., Tanguy L. (2007), *Former pour réformer. Retour sur la formation permanente (1945-2004)*, Paris, La Découverte.

Lois de juillet 1959 sur la promotion sociale, de 1961 créant une délégation générale à la promotion sociale auprès du Premier ministre, de décembre 1966 dite loi d'orientation et de programme sur la formation professionnelle.

Depuis les années 90, les régions ont pris en charge la formation des jeunes en apprentissage et l'adaptation professionnelle des chômeurs.

Il est fait ici référence aux travaux précurseurs de Philippe Fritsch (1971) et de Christian de Montlibert (1973, 1977) qui ont mis les inégalités d'accès à la formation à l'épreuve de la thèse de la reproduction. Les premiers ont démontré les écarts qui existent entre les individus selon la catégorie socioprofessionnelle, le niveau de formation, le sexe, le lieu de résidence et la taille des entreprises. Les seconds ont confirmé le rôle de la catégorie socioprofessionnelle et du niveau de formation dans les chances des personnes d'accéder à la formation.

Ces commissions sont paritaires et décident de la création, de la modification ou de la suppression de tous les diplômes de l'enseignement professionnel et technique.

Contrats de qualification, périodes de professionnalisation, conventions de conversion, contrats de professionnalisation, contrats initiative emploi, contrats de transition professionnelle, etc.

Accord national interprofessionnel (ANI) du 7 janvier 2009.

Le DIF permet aux salariés en CDI qui en font la demande auprès de leur hiérarchie de bénéficier de 20 h annuelles de formation cumulables sur 6 ans. Cette demande peut être refusée si l'employeur et le salarié ne réussissent pas à se mettre d'accord pendant deux ans sur la nature de la formation et les bénéfices attendus. Il s'effectue la plupart du temps en dehors du temps de travail et le salarié perçoit une allocation de formation de 50 % de sa rémunération nette. En le distinguant du CIF, cette disposition établit une rupture avec la loi de 1971 qui considérait le temps de formation comme un temps de travail à part entière.

Nous pouvons signaler ici l'ouvrage collectif coordonné par M. Möbus et E. Verdier (1997) sur la construction et l'utilisation des diplômes professionnels en France et en Allemagne. Dans ce pays, les diplômes sont définis par rapport à un métier et non par rapport à une cible d'emplois et une hiérarchie de filières au sein d'une même spécialité comme en France. Ils y sont donc davantage spécialisés. Les salariés peuvent changer de spécialité en cours de carrière et augmenter leur qualification en suivant des actions de formation professionnelle.

Les travaux plus récents d'A. Lattard (2000) démontrent que le système dual est entré en crise depuis les années 90 suite au double déficit de la demande des jeunes et des entreprises, à la perte d'attractivité face à la concurrence des études générales longues et à la baisse d'engagement des entreprises sous l'influence des nouveaux modes de gestion plus individualisants.

Il est nécessaire toutefois de préciser que le terme « formation » ne désigne pas les mêmes réalités en France et en Allemagne, ce qui conduit à relativiser ces constats. En France, les actions de formation sont en général extérieures au travail et font l'objet d'une déclaration officielle de la part des entreprises. En Allemagne, le rôle d'instance de formation de l'entreprise, la place de l'apprentissage sur le lieu de travail et l'implication de la maîtrise dans la formation des salariés est propice au développement

PDF

Help

de formations informelles qui ne font l'objet d'aucun enregistrement.

Ces conventions sont inscrites dans des régimes d'action qui mobilisent des règles et des acteurs, et contribuent à construire diverses réponses à une série d'enjeux sociopolitiques.

PLAN

Introduction

Contexte socio-historiques

Les liens entre institutions de formation et entreprises

La construction du système de formation professionnelle

Systèmes productifs et organisations

Formations structurelles : formation et marché interne

Formations organisationnelles

Perspectives fonctionnelles et organisationnelles

Inégalités sociales

Transition qualifiante à l'entreprise apprenante

Co-production : la formation hors l'entreprise

Évolution des relations entre salariés et formation

Dimensions internationales

Conclusion

PDF

Help

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON C. (1997). « Les relations formation-emploi, une quête sans fin : les formations à la plasturgie ». *Sociologie du travail*, 3, 321-345.
- AGULHON C. (2002). « Les incidences socio-économiques de l'alternance ». in MOREAU G. (dir.). *Les patrons, l'état et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute, 141-152.
- ALLEKI N., GERY C. DE (2008). « Scénarios des pratiques de formation post-réforme de mai 2004 ». *Formation-Emploi*, 102, 55-69.
- ARGYRIS C., SCHON D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Prospective*. Reading Mass. : Addison-Wesley.
- AUCOUTURIER A.-L. (2001). « La formation continue est arrivée près de chez vous.... » *Premières informations, Premières synthèses*, 43-2.
- BALASZ G., FAGUER J.-P. (1987). « A l'école de l'entreprise – Bac d'entreprise et transformation de l'esprit maison ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 69, 86-92.
- BARRERE-MAURISSON M.-A. (2000). « Temps de travail, temps parental. La charge parentale : un travail à mi-temps ». *Premières informations. Premières synthèses*, 20.1.
- BARETTE J. (2008). *Etude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez l'adulte dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance*. Thèse de doctorat d'éducation, Université du Québec, Montréal.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1982). « Formation continue : un redoublement des inégalités ». *Éducation et société*, 1, 17-20.
- BAUJARD C. (2007). « Management de la formation E-learning des entreprises ». *Revue française de gestion*, 177.
- BAUJARD C. (2006). « Modes d'apprentissage E-learning. Vers quelle cohérence organisationnelle ? ». *Revue française de gestion*, 220-221.
- BEAUD S. (1995). *L'usine, l'école et le quartier. Itinéraires scolaires et avenir professionnel des enfants d'ouvriers de Sochaux-Montbéliard*. Thèse de doctorat de Sociologie, Ecole des hautes études en sciences sociales.
- BEAUJOLIN F. (2001). *Vers une organisation apprenante*. Paris : Editions Liaisons.

PDF

Help

BELET D. (2002). *Devenir une vraie entreprise apprenante*. Paris : Editions d'Organisation.

BENOIST P. (2000). *La formation professionnelle dans le bâtiment et les travaux publics (1950-1990)*. Paris : L'Harmattan.

BERNARDIN-ROBIN E. (2006). *Efficacité de l'e-learning en entreprise : comparaison de deux environnements d'apprentissage chez Air France*. Thèse de Sciences de gestion, Université de Nantes.

BERTON F., PODEVIN G. (1991). « Vingt ans de formation professionnelle continue : de la promotion sociale à la gestion de l'emploi ». *Formation-Emploi*, 34, 14-30.

BOLTANSKI L. (1981). « America, America..., Le plan Marshall et l'importation du management ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 38, 19-41.

BOLTANSKI L., THEVENOT L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris : Gallimard.

BOURDIEU P., BOLTANSKI L. (1975). « Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2, 95-107.

BRUCY G. (2000). « Le système français de formation professionnelle : mise en perspective historique ». *Entreprises et Histoire*, 26, 45-62.

BRUCY G. (2004). « Le contexte politique de la loi de 1971 » In LESCURE E. DE (dir.). *La construction du système français de formation professionnelle*. Paris : L'Harmattan, 17-32.

BRUCY G. (2007). « La formation au travail : une affaire de cadres (1945-1971) ». in BRUCY G., CAILLAUD P., QUENSON E., TANGUY L. (dir.). *Former pour réformer - Retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte, 101-137.

BRUCY G. (2008). « Plaidoyer pour une socio-histoire de la formation ». In LAOT F., LESCURE E. DE (dir.). *Pour une histoire de la formation*. Paris : L'Harmattan, 123-134.

BRUCY G., CAILLAUD P., QUENSON E., TANGUY L. (2007). *Former pour réformer - Retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte.

CAILLAUD P. (2003). « Le droit de la formation professionnelle continue : évolutions historiques et perspectives d'avenir ». In MAGGI-GERMAIN N., PELAGE A. (dir.). *Les évolutions de la formation professionnelle : regards croisés*. Paris :

PDF

Help

La documentation Française, 23-36.

CAILLAUD P. (2007). « La construction d'un droit de la formation professionnelle des adultes (1959-2004) », in BRUCY G., CAILLAUD P., QUENSON E., TANGUY L. (dir.). *Former pour réformer – Retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte, 171-210.

CARRE P., MOISAN A., POISSON D. (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris : Presses Universitaires de France.

CHARLOT B., FIGEAT M. (1988). *Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984*. Paris : éditions Minerve.

CORREIA M. (2003). « L'initiative individuelle en formation : réalités et faux-semblants ». In MAGGI-GERMAIN N., PELAGE A. (dir.). *Les évolutions de la formation professionnelle : regards croisés*. Paris : La documentation Française, 181-194.

DUBAR C. (1990). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte.

DUBAR C. (1996). « La formation accroît-elle aujourd'hui les inégalités ? ». *Éducation permanente*, 129, 19-28.

DUBAR C. (1999). « De la "deuxième chance" au co-investissement : brève histoire de la promotion sociale (1959-1993) ». In DUBAR C., GADEA C. *La promotion sociale en France*. Villeneuve-d'Asq : Presses universitaires du Septentrion, 31-49.

DUBAR C. (2003). « Quelques pistes de recherche empiriques et comparatives, historiques et sociologiques, sur le droit de la formation continue en France ». In MAGGI-GERMAIN N., PELAGE A. (dir.). *Les évolutions de la formation professionnelle : regards croisés*. Paris : La documentation Française, 295-302.

DUBAR C. (2006). « Evolution des dispositifs français de formation post-scolaire : l'hypothèse de trois matrices de formation ». In MORVAN Y. (dir.). *La formation tout au long de la vie. Nouvelles questions, nouvelles perspectives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 45-57.

DUBAR C. (2008). « Les changements possibles du système français de formation continue ». *Formation-Emploi*, 101, 167-181.

DUBAR C., MEHAUT P. (1986). « Formation et politiques d'entreprises ». In TANGUY L. ; (dir.). *L'introuvable relation formation-emploi*. Paris : La documentation Française, 136-147.

DUBAR C., PODEVIN G. (1990). « Formation et promotion en France depuis vingt ans ». *Bref*, 59.

PDF

Help

DUBAR C., GADEA C. (1999). *La promotion sociale en France*. Villeneuve-d'Asq : Presses universitaires du Septentrion.

DUBAR C., DUBAR E., FEUTRIE M. et al. (1989). *Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise*. Lille, Université de Lille, Lastrée.

FEUTRIE M., VERDIER E. (1993). « Entreprises et formations qualifiantes - Une construction sociale inachevée ». *Sociologie du travail*, 4, 469-493.

FILLOL C. (2006). *L'émergence de l'entreprise apprenante et son instrumentalisation : études de cas chez EDF*. Thèse de Sciences de gestion, Université de Paris-Dauphine.

FOURCADE B. (1997). « La création des premiers baccalauréats professionnels de la métallurgie : maintenance, productique, électrotechnique ». In MOBUS M., VERDIER E. (dir.). *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France – Conception et jeux d'acteurs*. Paris : L'Harmattan, 105-128.

FOURCADE B. (2008). « La politique des diplômes professionnels et la construction du rapport à l'emploi ». In MAILLARD F. (dir.). *Des diplômes aux certifications professionnelles – Nouvelles formes et nouveaux enjeux*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 97-119.

FOURNIER C. (2001). « Hommes et femmes salariés face à la formation continue – Des inégalités d'accès qui reflètent les niveaux de qualification et les conditions familiales ». *Bref*, 179.

FOURNIER C. (2009). « Concilier vie familiale et formation continue, une affaire de femmes ». *Bref*, 262.

FOURNIER C., HANCHANE S., LAMBERT M. et al. (2001). « Un panorama de la formation continue des personnes en France », *Bref*, 172.

FRANCFORT I., OSTY F., SAINSAULIEU R. et al. (1995). *Les mondes sociaux de l'entreprise*. Paris : Desclée de Brouwer.

FRETIGNE C. (2007). *L'appétence pour la formation*. Paris : Michel Houdiard Éditeur.

FRETIGNE C., LESCURE E. DE (2007). « Sociologie et formation en France ». *Savoirs*, 15, 11-56.

FRITSCH P. (1971). *L'éducation des adultes*. Paris, La Haye : Mouton.

GALLET C. (1996). « L'école Berliet, des apprentis-ouvriers aux élèves-techniciens –

PDF

Help

1906-1970 ». *Actes du GERPISA*, 17, 103-113.

GAUDU F. (2008). « De la flexicurité à la sécurité sociale professionnelle – L'emploi entre mobilité et stabilité. » *Formation-Emploi*, 101.

GAUTIE J. (2004). « Les marchés internes du travail, l'emploi et les salaires ». *Revue française d'économie*. Vol. XVIII, 33-62.

GEHIN J.-P., MEHAUT P. (1993). *Apprentissage ou formation continue ? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*. Paris : L'Harmattan.

GERME J.-F. (2001). « Au-delà des marchés internes : quelles mobilités, quelles trajectoires ? ». *Formation-Emploi*, 76, 129-145.

HATZFELD N. (1989). « L'école d'apprentissage Peugeot – Une formation d'excellence ». *Formation-Emploi*, 27-28, 115-128.

HOUOT T. (2003). *Analyse du lien entre le développement des compétences et la performance organisationnelle à travers le modèle de la Balanced Scorecard : étude de cas en gestion des ressources humaines dans une entreprise industrielle*. Thèse de Sciences de gestion, Université de Strasbourg 3.

HUTEAU M., LAUTRAY J. (1979). « Les origines et la naissance du mouvement d'orientation professionnelle ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 3-43.

KADDOURI M. (2011). « Motifs identitaires des formes d'engagement en formation ». *Savoirs*, 25. 69-86.

KERGOAT P. (2002). « Le recrutement des apprentis en entreprise publique ». In MOREAU G. (dir.). *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute, 153-164.

KERGOAT P. (2006). « De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires – Les apprentis et la culture ouvrière ». *Sociologie du travail*, 48, 545-560.

KERGOAT P. (2007). « Une redéfinition des politiques de formation – Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises ». *Formation-Emploi*, 99.

KERGOAT P. (2010). « Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur ? ». *Net.Doc*, 75.

KOCH P. (1999). « Entreprise qualifiante et entreprise apprenante : concepts et théories sous-jacentes ». *Éducation permanente*, 140.

LAMBERT M., PEREZ C., ZAMORA P. (2002). « La formation continue : un accès très inégal ». *Données sociales*, 119-127.

PDF

Help

Lambert M., MARION-VERNOUX I., SIGOT J.-C. (dir.) (2009). *Quand la formation continue. Repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés*. Marseille : Céreq.

LAOT F. (1999). *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte : le Complexe de Nancy*. Paris : L'Harmattan.

LAOT F. (2002). *40 ans de recherche en formation d'adultes (1960-2000)*. Paris : L'Harmattan.

LAOT F., LESCURE E. de (2008) (dir.). *Pour une histoire de la formation*. Paris : L'Harmattan.

LASSOUED T. (2010). *Les déterminants de l'adoption du e-learning : étude empirique au sein de l'entreprise tunisienne*. Thèse de Sciences de gestion, Université Jean Moulin, Lyon.

LATTARD A. (2000). « Permanence et mutations du système dual - Où va le modèle allemand ? ». *Revue française de pédagogie*, 131, 75-85.

Le DOUARON P. (2007). « La formation professionnelle des adultes : plus d'immobilité que de dérive ». *Formation-Emploi*, 98.

LESCURE E. de (dir.) (2004). *La construction du système français de formation professionnelle continue*. Paris : L'Harmattan.

LICHTENBERGER Y., MEHAUT P. (2001). *La formation professionnelle continue, bilan pour un futur*. Rueil-Malmaison : Liaisons sociales.

LICK R. (1996). *Mémoire de la formation – Histoire du CESI*. Paris : Les Editions du CESI.

MAGGI-GERMAIN N. (2005). « La formation professionnelle continue entre individualisation et personnalisation des droits des salariés ». *Droit social*, 5.

MAGGI-GERMAIN N., PELAGE A. (dir.) (2003). *Les évolutions de la formation professionnelle : regards croisés*. Paris : La documentation Française.

MAILLARD D., VENEAU P. (2003). « La licence professionnelle : une nouvelle acception de la professionnalisation au sein de l'université ? ». In FELOUZIS G. (dir.). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : PUF.

MAILLARD F. (2002). « Diplômes du tertiaire : les ambiguïtés d'une politique ». In MOREAU G. (dir.). *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute, 125-137.

PDF

Help

MAILLARD F., (2003). « Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques - Une mise en valeur de leurs enjeux sociaux ». *Revue française de pédagogie*, 145, 63-76.

MAILLARD F., (2005). « L'offre des diplômes professionnels de l'éducation nationale en France : injonctions contradictoires ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 4, 35-60.

MAILLARD F. (dir.) (2008). *Des diplômes aux certifications professionnelles – Nouvelles formes et nouveaux enjeux*. Rennes : PUR, 45-73.

MAILLARD F. (2008). « De la démocratisation de l'enseignement et de la formation à la certification généralisée ». In MAILLARD F. (dir.). *Des diplômes aux certifications professionnelles – Nouvelles formes et nouveaux enjeux*. Rennes, PUR, 45-73.

MARION-VERNOUX I., THERY M. (2008). « Le DIF, un outil pour réduire les inégalités d'accès à la formation ». *Bref*, 255.

MAROY C. (1998). « La formation en entreprise : de la gestion de la main-d'œuvre à l'organisation qualifiante ». In DE COSTER M., PICHAULT F. (dir.). *Traité de sociologie du travail*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université, 297-322.

MAUGER G. (2001). « Les politiques d'insertion – Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 136-137, 5-14

MAURICE M. (1987). « L'effet formateur de l'organisation du travail au Japon ». *Formation et gestion*. Cahiers de la FNEGE, n°spécial « Japon-France-Europe ».

MAURICE M., SELIER F., SILVESTRE J.-J. (1982). *Politiques éducatives et organisation industrielle en France et en Allemagne – Essai d'une analyse sociétale*. Paris : PUF.

Mehaut P. (1978). *Formation continue, gestion du personnel et marché de la formation – Une étude régionale du système français de formation continue*. Paris : CNRS.

MEHAUT P. (1990). *Le temps de l'entreprise et la formation*. *Éducation permanente*, 104, 57-71.

MERLE V. (2004). « De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie ». *Travail et Emploi*, 100, 129-137.

MERLE V. (2006). « La formation tout au long de la vie : un projet pour les sociétés démocratiques ». In MORVAN Y. (dir.). *La formation tout au long de la vie – Nouvelles questions, nouvelles perspectives*. Rennes : PUR, 23-37.

PDF

Help

- MERLE V., LICHTENBERGER Y. (2001). « Formation et éducation tout au long de la vie. 1971-2001 ». *Formation-Emploi*, 76, 169-190.
- MOBUS M., VERDIER E. (dir.) (1997). *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France – Conception et jeux d'acteurs*. Paris : L'Harmattan.
- MONACO A. (1993). *L'alternance école-production*. Paris : PUF.
- MONTLIBERT C. DE (1973). « Le public de la formation des adultes ». *Revue française de sociologie*, 9, 208-217.
- MONTLIBERT C. DE (1977). « L'éducation permanente et la promotion des classes moyennes ». *Sociologie du travail*, 3, 243-265.
- MOREAU G. (2002). « Un nouvel âge pour l'apprentissage ? ». In MOREAU G. (dir.). *Les patrons, l'état et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute, 113-124.
- MOREAU G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- MOREAU G. (2008). « Apprentissage : une singulière métamorphose ». *Formation-Emploi*, 101, 119-133.
- MOUTET A., QUENSON E. (2007). « Formation professionnelle et formation technique au cours des Trente Glorieuses ». In COSTA-LASCOUX J., DREYFUS-ARMAND G., TEMIME E. (dir.). *Renault sur Seine – Hommes et lieux de mémoire de l'industrie automobile*. Paris : La Découverte, 55-96.
- NEYRAT F. (2003). « La VAE : une problématique de la reconnaissance ...pour reconnaissance problématique ... ». In MAGGI-GERMAIN N., PELAGE A. (dir.). *Les évolutions de la formation professionnelle : regards croisés*. Paris : La documentation Française, 237-254.
- NEYRAT F. (dir.) (2007). *La validation des acquis de l'expérience – La reconnaissance d'un nouveau droit*. Bellecombes-en-Bauges : Editions du Croquant.
- NOIRIEL G., (2006). *Introduction à la socio-histoire*. Paris : La Découverte.
- PALAZZESCHI Y. (1998). *Introduction à une sociologie de la formation, anthologie de textes français 1944-1994, volume 1 – Les pratiques constitutives et les modèles, volume 2 – Les évolutions contemporaines*. Paris : L'Harmattan.
- PALAZZESCHI Y. (1999). *Promotion sociale et éducation permanente*. in DUBAR C., GADEA C. (dir.). *La promotion sociale en France*. Villeneuve d'Asq : Presses Universitaires du Septentrion, 15-30.
- PEREZ C., VERO J. (2006). « L'accès à la formation en entreprise au regard des

PDF

Help

modes de gestion de la main-d'œuvre ». *Travail et Emploi*, 107, 59-71.

PODEVIN G. (1999). « Formation-promotion sociale et professionnelle : un lien démocratique rompu ? ». in DUBAR C., GADEA C. (dir.). *La promotion sociale en France*. Villeneuve-d'Asq : Presses universitaires du Septentrion, 213-226.

PROST A. (2008). « Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980) ». In LAOT F., LESCURE E. de (dir.). *Pour une histoire de la formation*. Paris : L'Harmattan, 37-54.

QUENSON E. (2001). *L'école d'apprentissage Renault*. Paris : CNRS éditions.

QUENSON E. (2007). « Informer pour faire adhérer (1971-1976) ». in BRUCY G., CAILLAUD P., QUENSON E., TANGUY L. (dir.). *Former pour réformer - Retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte, 139-169.

QUENSON E. (2008). « Les diplômes transversaux améliorent-ils la correspondance entre la formation et l'emploi ? ». in MAILLARD F. (dir.). *Des diplômes aux certifications professionnelles ? Nouvelles normes et nouveaux enjeux*. Rennes : PUR, 121-142.

QUENSON E. (2009). « Les diplômes transversaux peinent à s'imposer sur le marché du travail ». *Formation-Emploi*, 106, 25-39.

QUENSON E. (2010). « Le rôle des responsables de formation et de l'entretien annuel d'évaluation dans les inégalités d'accès à la formation ». in LESCURE E. DE, FRETIGNE C. (dir.). *Les métiers de la formation*. Rennes : PUR.

QUENSON E. (2010). « L'exercice du jugement des responsables de formation à l'égard des salariés ». In BREMAUD L., GUILLAUMIN (dir.). *L'archipel de l'ingénierie de formation*. Rennes : PUR.

QUENSON E. (2011). « Les salariés des grandes entreprises face à l'individualisation de la formation ». *Regards sociologiques*, à paraître.

QUENSON E., COURSAGET S. (dir.) (2011). *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Éditions Octarès.

ROPE F., TANGUY L. (2000). « Le modèle des compétences : entre système éducatif et entreprise ». *L'année sociologique*, 50-2, 493-520.

ROSE J. (1998). *Les jeunes face à l'emploi*. Paris : Desclée de Brouwer.

ROSE J. (1998). « Travail et formation ». in KERGOAT J., BOUTET J., JACOT H., LINHART D. (dir.). *Le monde du travail*. Paris : La Découverte, 265-272.

PDF

Help

- SAINSAULIEU R. (1974). « L'effet de la formation dans l'entreprise ». *Esprit*, n°spécial, 407-428.
- SAINSAULIEU R. (1977). *L'identité au travail – Les effets culturels de l'organisation*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- SAINSAULIEU R. (1981). *L'effet formation dans l'entreprise*. Paris : Dunod.
- SELLIER F. (1984). *La confrontation sociale en France (1936-1981)*. Paris : Presses Universitaires de France.
- SEVILLA A. (2009). *Travailler dans l'automobile. Le rôle de la formation continue en France, en Argentine et au Brésil (1980 - 2004)*. Thèse de doctorat de sociologie, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.
- TANGUY L. (dir.) (1986). *L'introuvable relation formation/emploi*. Paris : La documentation Française.
- TANGUY L. (1998). « La formation, une activité en voie de définition ? ». in DE COSTER M., PICHAULT F. (dir.). *Traité de sociologie du travail*. Paris, Bruxelles : De Bœck Université, 185-212.
- TANGUY L. (2000). « Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective ». *Revue française de pédagogie*, 131, 97-127.
- TANGUY L. (2001). « Les promoteurs de la formation en entreprise (1945-1971) ». *Travail et Emploi*, 86, 27-47.
- TANGUY L. (2004). « Examen critique de quelques idées communes sur la formation permanente en France », in LESCURE E. de (dir.). *La construction du système français de formation professionnelle continue*. Paris : L'Harmattan. 57-74.
- TANGUY L. (2005). « De l'éducation à la formation : quelles réformes ? ». *Éducation et sociétés*, 16, 99-122.
- TANGUY L. (2007). « La fabrication d'un bien universel ». in BRUCY G., CAILLAUD P., QUENSON E., TANGUY L. (dir.). *Former pour réformer - Retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte, 31-68.
- TANGUY L. (2008). « La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue - Un point de vue ». *Formation-Emploi*, 101.
- TERROT N. (1983). *Histoire de l'éducation des adultes en France*. Paris : Édilig.
- TERROT N. (1997). *Histoire de l'éducation des adultes en France – La part de l'éducation*

PDF

Help

des adultes dans la formation des travailleurs 1789-1971. Paris : L'Harmattan.

TROGER V. (1999). « De l'éducation populaire à la formation professionnelle, l'action de Peuple et culture ». *Sociétés contemporaines*, 35, 19-42.

VASCONCELLOS M. D. (2003). « L'éducation, la formation et la dynamique sociale de l'emploi ». *Revue française de pédagogie*, 144, 105-130.

VERDIER E. (1987). « Incitation publique, mutualisation et comportements privés : le cas de la formation continue ». *Formation-Emploi*, 20, 31-44.

VERDIER E. (1995). « Négocier et construire des diplômes ». *Formation-Emploi*, 52, 3-10.

VERDIER E. (2003). « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? ». *Formation-Emploi*, 76, 11-34.

VERDIER E. (2009). « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution ». *Sociologie et Sociétés*, vol. 40, 1, 195-225.

ZARIFIAN P. (1992). « Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante ». *Éducation permanente*, 112, 15-22.

AUTEUR

Emmanuel Quenson

Professeur de sociologie à l'Université d'Evry-Val-d'Essonne, chercheur au CPN (Centre Pierre Naville) et à TEPP (Travail, Emploi, Politiques Publiques, FR – Fédération de recherches – n°3126, CNRS). Ses recherches portent sur les relations entre la formation, le travail et l'emploi.

PDF

Help

WORKING PAPER

Numéro 7 • avril 2019

Les déterminants de la gestion des compétences au sein des entreprises

*Gestion prévisionnelle des emplois et compétences /
Enquête Defis / Recrutement / Marché du travail*

Carmelo Zizzo
France Stratégie

Les déterminants de la gestion des compétences au sein des entreprises

Carmelo Zizzo, France Stratégie

Avril 2019

Ce travail a été réalisé par Carmelo Zizzo, chef de projet à France Stratégie au moment de la réalisation de cette étude, en lien avec le comité d'exploitation de l'enquête Defis. Il n'engage pas la responsabilité du Céreq et a été réalisé sous la responsabilité scientifique de France Stratégie. Son auteur reste néanmoins seul responsable de son contenu.

Table des matières

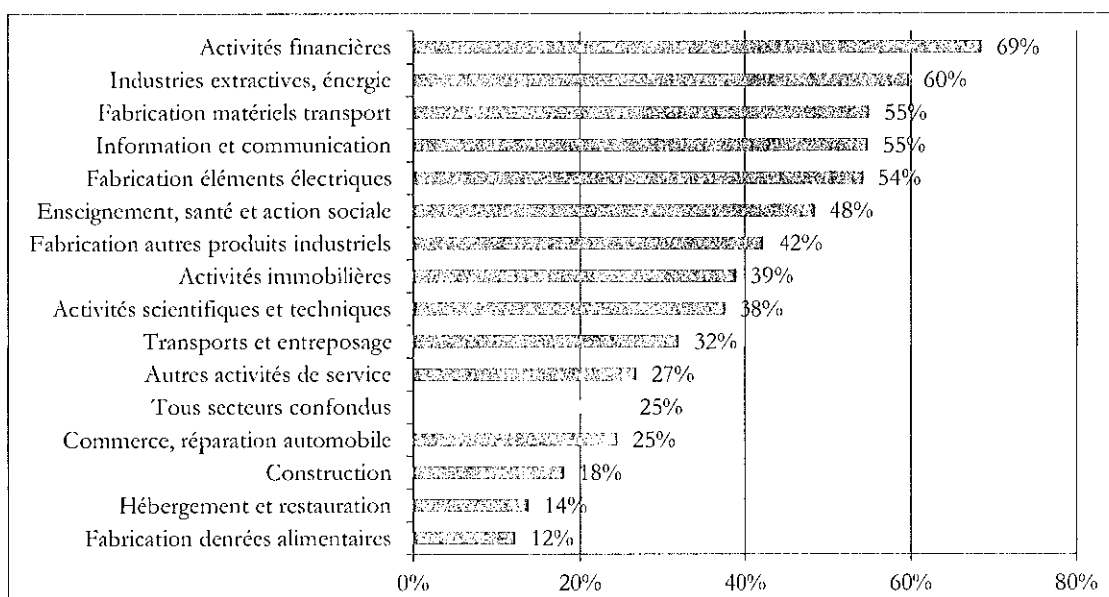
1	La gestion des compétences, un concept opérant dans un contexte de mutations du marché du travail	4
2	Comment mesurer la gestion de compétences ?	5
3	Facteurs explicatifs de la gestion des compétences	10
4	Conclusion	13
5	Annexe	15

Les déterminants de la gestion des compétences au sein des entreprises

Dans un contexte de chômage élevé, la part des projets de recrutement jugés « difficiles » par les entreprises françaises a considérablement augmenté au cours des dernières années, en passant de 32,4 % à 44,4 % entre 2015 et 2018¹. L'insuffisance de la formation des candidats et leur manque de compétences figurent parmi les motifs les plus souvent évoqués par les employeurs pour expliquer ce paradoxe : certains travaux² suggèrent ainsi que le système éducatif français ne parvient pas à répondre aux besoins du marché du travail.

Toutefois, l'analyse du décalage entre offre et demande de travail ne peut se limiter à souligner les insuffisances des candidats : elle doit aussi porter sur la capacité des entreprises à identifier, mobiliser et faire évoluer les compétences de leurs salariés³. Cette « gestion des compétences » favorise en effet l'acquisition des profils dont les entreprises ont besoin ; elle permet de mieux faire face aux chocs technologiques ou économiques et accompagne la mise en place de changements dans l'organisation du travail. Pourtant, seulement un quart des entreprises du secteur privé s'engagent de manière systématique dans une démarche de gestion des compétences, avec des écarts marqués selon les secteurs d'activité.

Part d'entreprises s'engageant dans une démarche systématique de gestion des compétences selon le secteur d'activité



Lecture : Parmi les entreprises privées des activités financières et de l'assurance, 69 % mettent en place une gestion des compétences systématique.

Note : L'échantillon est représentatif des entreprises du secteur privé ayant au moins trois salariés, tous secteurs confondus (hormis l'agriculture).

Source : Enquête Defis (Céreq et France compétences), volet entreprises, 2015 ; France Stratégie (2019).

¹ Enquête « Besoins en Main-d'Œuvre » (Pôle Emploi).

² CAE (2014), « Redresser la croissance potentielle de la France ».

³ Desjardins R. et Rubenson K. (2011), « An analysis of skill Mismatch using direct measures of skills », OCDE Education Working Papers, n° 63, OCDE ; Ben Mezian M. (2017) « Renforcer la capacité des entreprises à recruter », Rapport du REC, France Stratégie.

1 La gestion des compétences, un concept opérant dans un contexte de mutations du marché du travail

Au cours des trente dernières années, les acteurs des champs de l'emploi, de la formation professionnelle et de l'éducation ont progressivement reconnu le manque d'opérationnalité des concepts de « métier » et « qualification » dans un contexte économique et technologique en fortes mutations. En effet, ces concepts se caractérisent par un lien clairement établi entre une liste de tâches à effectuer pour occuper un poste et les savoirs matérialisés par le diplôme ; dès lors, ils ne demeurent pertinents que si les mutations du travail sont anticipées suffisamment tôt et si elles se diffusent de manière lente et homogène au sein des entreprises d'un même secteur économique.

En présence d'échanges mondialisés et lorsque les innovations technologiques se diffusent de manière massive et imprévisible, la notion de « compétence » semble plus opérante : d'après la Commission nationale des certifications professionnelles, il s'agit d' « une capacité à combiner un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue de réaliser une tâche ou une activité ».

Dans ce contexte de mutations, l'appareil de formation piloté par l'Education nationale ne peut s'ajuster de manière suffisamment rapide aux exigences renouvelées et en évolution permanente des entreprises. Dès lors, il leur revient de s'engager dans une démarche permettant aux travailleurs d'acquérir, mobiliser et actualiser leurs compétences en milieu professionnel, de manière à articuler au mieux leurs besoins avec les compétences des travailleurs.

Parmi les outils à disposition des entreprises, la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) est une démarche intéressante car elle consiste à adapter les emplois, les effectifs et les compétences aux besoins stratégiques des entreprises, en tenant notamment compte des évolutions, présentes et à venir, de leurs environnements économique, technologique, social et juridique.

D'un point de vue théorique, la GPEC présente trois avantages principaux pour les employeurs :

- **elle permet de mieux maîtriser les conséquences des chocs économiques et technologiques**, pouvant rendre obsolètes certaines des compétences existantes au sein de l'entreprise. Comme le soulignent les rapports du Conseil d'orientation pour l'emploi (COE)⁴, la transformation numérique de l'économie et les progrès de l'automatisation alimentent de profondes évolutions du contenu et de la structure de l'emploi, et rendent nécessaires l'acquisition par les salariés de nouvelles compétences, notamment sociales et de résolution de problèmes (+ 33 % entre 1998 et 2013). Les emplois d'exécution, qui consistent à appliquer strictement des consignes, ont diminué sur la même période (ils ne représentent plus que 15 % des emplois en 2013)⁵. Une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences aide ainsi les entreprises à anticiper ces chocs et à faire face à une compétition mondialisée ;
- **elle réduit les difficultés de recrutement**, en ce qu'elle permet de mieux identifier les compétences nécessaires à l'entreprise et de valoriser celles existantes en son sein, et ce d'autant plus que les compétences recherchées sont spécifiques : en effet, le recours au marché du travail peut se révéler dans ces cas compliqué, voire inutile, car les demandeurs d'emploi n'investiraient pas forcément spontanément dans l'acquisition de compétences peu transférables entre entreprises ou secteurs d'activité⁶ ;

⁴ COE (2017), « Automatisation, numérisation et emploi », Tomes 1 et 2.

⁵ Le Ru N., (2016), « L'effet de l'automatisation sur l'emploi : ce qu'on sait et ce qu'on ignore », NA n° 49, France Stratégie, juillet.

⁶ Estevez-Abe et al. (1999), « Social Protection and the Formation of Skills », in *Varieties of Capitalism – An Institutional Foundation of Comparative Advantage*, Oxford University Press.

- **elle accompagne les changements organisationnels**, en facilitant leur acceptation de la part des salariés. En économie du travail comme en sciences de gestion, plusieurs ouvrages théoriques insistent sur la nécessaire convergence entre la stratégie de l'entreprise et la gestion des compétences, et sur l'impact de celle-ci sur la performance économique des entreprises. Ainsi, par exemple, Ferrary et Trepo (1999)⁷ rappellent que le changement de modèle d'organisation du travail vers des systèmes de production automatisés entraîne des besoins accrus en termes de qualification, de responsabilisation, de motivation, de polyvalence du personnel, mais également de coopération, qui ne pourraient être intégrés correctement aux processus de production en l'absence de pratiques de gestion des compétences.

Bien que le Code du travail ne prévoise l'obligation de déployer une démarche GPEC que pour les entreprises d'au moins 300 salariés⁸, toutes les entreprises peuvent s'y engager. Cependant, et malgré les multiples avantages mentionnés ci-dessus, les entreprises s'engagent peu et de manière très inégale sur ces sujets. L'objectif de cette note d'analyse est de mieux comprendre quelles sont les entreprises qui s'engagent dans cette démarche, et quels facteurs peuvent contribuer à expliquer l'intensité de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences au sein d'une entreprise donnée.

2 Comment mesurer la gestion de compétences ?

Comme l'ont rappelé Colin et Grasser (2008)⁹, les systèmes de gestion de compétences sont à la fois multiformes, complexes et évolutifs. Dès lors, la mesure de la diffusion effective des pratiques de gestion de compétences présuppose de trouver une **définition partagée de cet outil**. A cet effet, l'approche de Zarifian (2005)¹⁰ nous paraît la plus pertinente : la gestion des compétences constituerait le lien entre la stratégie de l'entreprise et l'organisation du travail (c'est-à-dire les attentes vis-à-vis des salariés). Plus précisément, il s'agit de « *l'ensemble des moyens permettant d'identifier, évaluer et reconnaître les compétences, mais aussi d'articuler évaluation régulière de ces dernières et mise en place de formations au sens large* ».

Dans ce cadre conceptuel, une mesure dichotomique du phénomène, visant à opposer de façon binaire les entreprises qui font une gestion des compétences à celles qui n'en font pas, ne permettrait pas de rendre compte de la variété des pratiques et de leur intensité. En effet, la GPEC peut s'appuyer sur des dispositifs de formation dits « classiques » (plan de formation, droit individuel à la formation, validation des acquis de l'expérience, bilan de compétences, congé individuel de formation) mais également mobiliser des outils plus généraux de gestion des ressources humaines tels que l'entretien professionnel, le tutorat ou encore le contrat de professionnalisation¹¹.

Par ailleurs, comme le soulignent Askenazy et Grenet (2009)¹², cette mesure binaire ne serait pas seulement sommaire, mais aussi peu fiable : les dirigeants d'entreprise donnent en général des réponses plutôt cohérentes si les questions posées sont simples et qu'elles appellent des réponses factuelles et

⁷ Ferrary, M., Trepo G., (1998), « La gestion par les compétences : pour une opérationnalisation de la convergence entre la stratégie d'entreprise et la gestion des ressources humaines ».

⁸ Depuis 2005, le Code du travail (Art. L. 51211-3 et ss.) impose à toutes les entreprises d'au moins 300 salariés de procéder à une négociation triennale avec les partenaires sociaux sur ces sujets. Modifié lors de la promulgation de la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005.

⁹ Colin T. et Grasser B. (2008), « 14. Les limites de la gestion par les compétences », dans : Thomas Amossé éd., *Les relations sociales en entreprise. Un portrait à partir des enquêtes « Relations professionnelles et négociations d'entreprise »*. Paris, La Découverte, « Recherches », pp. 316-333.

¹⁰ Zarifian P. (2005), « Compétences et stratégies d'entreprise », Éditions La Découverte.

¹¹ Baruel Bencherqui D., Le Flanchec A. et Mullenbach A. (2011), « La Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences et son effet sur l'employabilité des salariés », *Management & Avenir*, n. 48.

¹² Askenazy, P. et Grenet, J. (2009), « Les managers connaissent-ils leurs entreprises ? Les leçons de l'enquête REPOSE », *Économie et Statistique*, n. 421.

précises ; en revanche, la fiabilité des réponses aux questions portant sur les relations sociales ou la mise en œuvre de démarches compétences apparaît davantage questionnable.

Afin de disposer d'une mesure suffisamment fiable, qui ne simplifie pas excessivement la réalité complexe et multiforme des démarches GPEC, la construction d'un indicateur d'intensité de gestion des compétences a été réalisée.

Pour construire un tel indicateur, cette étude s'appuie sur le **Dispositif d'enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés (Defis)**, piloté conjointement par le Céreq et France compétences. Le volet « entreprises » de cette enquête comprend, pour l'année 2015, un échantillon de 4 500 entreprises, représentatives des entreprises privées de trois salariés ou plus dans tous les secteurs d'activité (hors agriculture).

En s'appuyant sur les travaux de Colin et Grasser (2003)¹³, six questions de cette enquête ont été identifiées comme permettant de rendre compte de la présence d'une démarche compétence cohérente avec la définition évoquée précédemment :

- Deux questions concernant l'**identification et l'évaluation des besoins de compétences**.
Il s'agit là d'un point clé de la gestion des compétences, puisque cette dernière repose sur l'identification des compétences des salariés et les objectifs de leur développement. Ces deux éléments permettent de construire une représentation fidèle des compétences présentes et à développer dans l'entreprise.
- Trois questions concernant le **lien entre besoins de compétences et mise en place de formations**. Au-delà de la définition et du recensement des compétences, ce type de gestion se caractérise par une volonté forte de développement de ces dernières, en lien avec les besoins identifiés par l'entreprise et en partant des compétences des individus. Elle se traduit par la mise en place de formations en lien avec leur évaluation, mais aussi par des efforts de formation plus importants et donc des budgets en proportion.
- Une question concernant la **reconnaissance de la performance**.
Contrairement à celle de qualification, la notion de compétence introduit l'idée supplémentaire de responsabilisation des salariés autour d'objectifs de résultat. Dans ces conditions, l'évaluation et la mesure des performances productivise de l'ensemble des salariés, ainsi que la reconnaissance de ces performances par l'entreprise, sont au cœur d'une gestion des compétences. L'encadré 1 ci-dessous présente en détail l'enquête et les questions mobilisées à cet effet.

Encadré 1 • L'enquête Defis et les questions retenues pour construire l'indice d'intensité de gestion des compétences

Initié par le CNEFP et financé par France compétences, le Dispositif d'enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés (Defis) est réalisé par le Céreq.

Il met en relation les pratiques des entreprises avec les parcours professionnels de leurs salariés, ainsi que les formations qu'ils ont suivies.

Le dispositif a été conduit en deux temps :

- le volet « Entreprises » : 4 500 entreprises représentatives du secteur marchand (hors agriculture) à partir de 3 salariés ont été interrogées en 2015. Pour les entreprises de 3 à 9 salariés, seuls certains secteurs ont été sélectionnés, couvrant 70 % des salariés de cette tranche de taille.

¹³ Colin T. et Grasser B. (2003), « La gestion des compétences : un infléchissement limité de la relation salariale », Travail et Emploi, n. 93.

- le volet « Salariés » : un panel de 16 000 individus, salariés en décembre 2013 d'une des entreprises répondantes du volet Entreprises, a été interrogé une première fois à l'été 2015. Un suivi est prévu pour une durée de 5 ans (jusqu'en 2019).

L'étude présentée ici s'appuie sur les données du volet Entreprises.

Conçue pour étudier la formation professionnelle continue des salariés et ses effets sur les parcours professionnels, en lien avec le travail et son organisation, les politiques de formation et de ressources humaines des entreprises, l'enquête Defis permet également de mieux comprendre la structuration RH et la nature des politiques de formation, en lien avec le contexte dans lequel l'entreprise évolue.

Les questions retenues pour construire l'indice d'intensité de gestion des compétences peuvent être utilement classées selon trois dimensions :

- **Identification et évaluation des besoins de compétences**
 - Q332 : L'entreprise a analysé les besoins de qualification ou de compétences du personnel au cours des trois dernières années (ou depuis sa création) ? [OUI = 1 ; NON = 0]
 - Q436 : Sont abordés au cours des entretiens entre les salariés et la hiérarchie [OUI = 1 ; NON = 0] :
 - A – les évolutions sur le contenu du travail ?
 - D – les objectifs d'accroissement des compétences ?
- **Lien entre besoins de compétences et formation**
 - Q434 & Q435 (FORM) : Un temps est consacré à l'identification des besoins de formation au cours des entretiens entre les salariés et la hiérarchie [NON = 0]
Si OUI : Salariés concernés par les échanges autour des besoins de formation :
 - l'ensemble du personnel [= 1]
 - uniquement les cadres [= 0,5]
 - uniquement d'autres catégories [= 0,5]
 - Q419 : Pourcentage (approximatif) des dépenses globales de formation par rapport à la masse salariale de l'entreprise en 2014
 - moins de 1 % [= 0,2]
 - de 1 % à moins de 2 % [= 0,4]
 - de 2 % à moins de 3 % [= 0,6]
 - de 3 % à moins de 4 % [= 0,8]
 - 4 % et plus [= 1]
 - non concerné [= 0]
- **Reconnaissance de la performance**
 - Q124A : Existence d'une politique d'incitation salariale dans l'entreprise fondée sur la performance individuelle des salariés (intérêt, primes, participation) [OUI = 1 ; NON = 0]
 - Q124B : Existence d'une politique d'incitation salariale dans l'entreprise fondée sur la performance collective (intérêt, primes, participation) [OUI = 1 ; NON = 0]

Afin d'évaluer la fiabilité ou la cohérence interne de l'ensemble des questions retenues, on utilise ici le coefficient alpha de Cronbach. Ce coefficient varie de 0 à 1 :

en particulier, si tous les items de l'échelle sont entièrement indépendants les uns des autres, alors $\alpha = 0$; si chaque item présente une covariance élevée aux autres, alors α approchera 1 lorsque le nombre d'items retenus approche l'infini. En d'autres termes, plus le coefficient α est élevé, plus les items ont une covariance commune et mesurent probablement le même concept sous-jacent. La formule pour calculer ce coefficient est la suivante :

$$\alpha = \frac{k\bar{c}}{\bar{v} + (k-1)\bar{c}} \quad (1)$$

là où \bar{c} est la covariance moyenne calculée entre les items x_i et x_j , \bar{v} est la variance moyenne de chaque item et k le nombre d'items mobilisés.

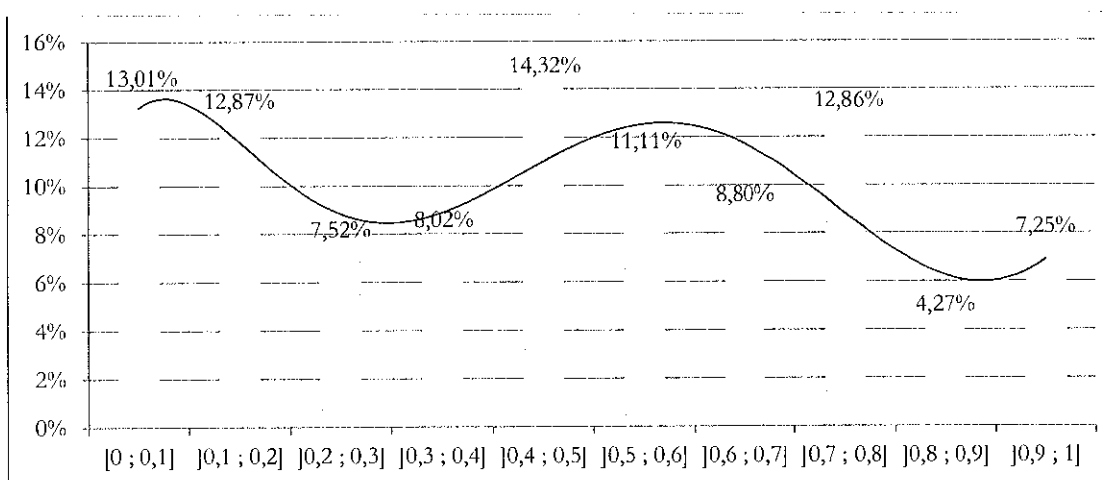
La valeur globale estimée s'élève ici à 0,7876, supérieure au seuil 0,70 habituellement retenu pour justifier la cohérence interne des items présentés ci-dessus¹⁴.

Il est donc possible de calculer un indice d'intensité de gestion des compétences au sein de chaque entreprise à partir des questions présentées dans l'encadré 1 :

$$GPEC_i^* = \frac{1}{k_i} \sum_{l=1}^k x_{il} \quad (2)$$

là où x_{il} représente les variables explicatives l retenues dans l'analyse pour l'entreprise i et k_i est le nombre de valeurs non manquantes pour x_{ij} . L'indice d'intensité de la gestion des compétences dans une entreprise donnée ainsi construit est semi-continu et peut assumer toute valeur comprise entre 0 et 1 (cf. Graphique 1).

Graphique 1 • Distribution des entreprises mettant en place une gestion des compétences à différents niveaux d'intensité



Lecture : 13 % des entreprises ont un indice d'intensité de gestion des compétences pouvant assumer des valeurs comprises entre 0 et 0,1 inclus.

Note : L'échantillon est représentatif des entreprises du secteur privé ayant au moins trois salariés, tous secteurs confondus (hormis l'agriculture).

Source : Céreq- France compétences, Defis volet Entreprises, 2015 ; France Stratégie (2019)

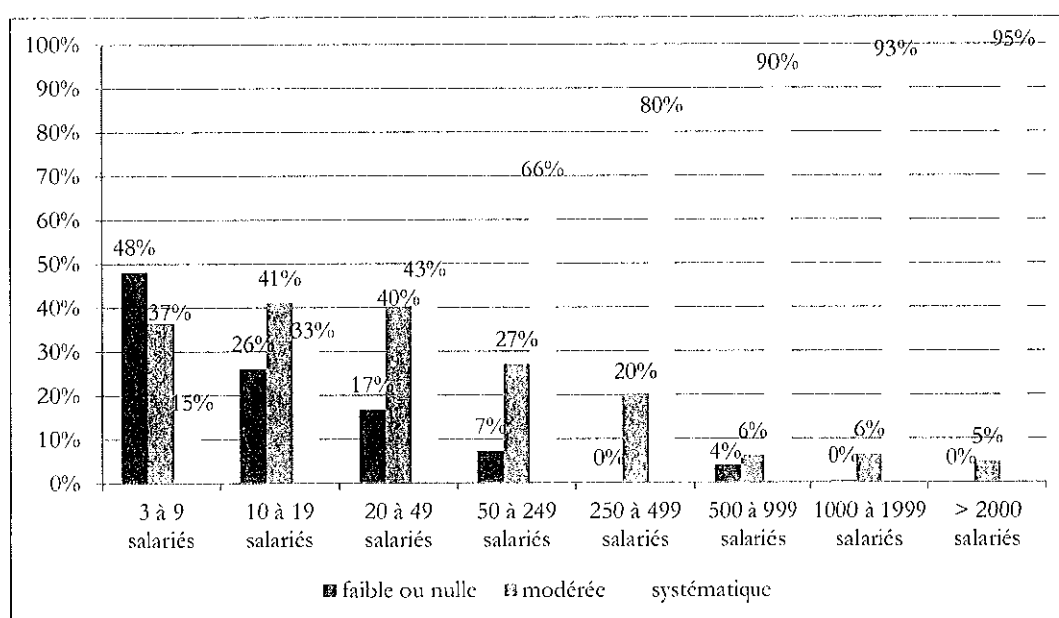
¹⁴ Kline P. (2000), « The handbook of psychological testing (2nd ed.) », London: Routledge.

Dans un souci de clarté, trois niveaux d'intensité de la gestion des compétences sont retenus pour la suite de l'analyse :

- Toute entreprise dont l'indice est compris entre 0 et 0,33 inclus, est considérée ne pas mettre en place une gestion des compétences, ou en faire très peu. Cela concerne **38 %** des entreprises.
- Toute entreprise dont l'indice est supérieur à 0,33 et inférieur ou égal à 0,67 est considérée effectuer une gestion des compétences **modérée**. Cela concerne **37 %** des entreprises.
- Toute entreprise dont l'indice est supérieur à 0,67 et inférieur ou égal à 1 est considérée effectuer une gestion des compétences **systématique**. Cela concerne **25 %** des entreprises.

Une analyse plus fine en fonction de la taille de l'entreprise montre que 95 % des entreprises ayant au moins 2 000 salariés s'engagent dans une démarche systématique de gestion des compétences, contre 15 % à peine pour les très petites entreprises (moins de 10 salariés, cf. Graphique 2). Près de la moitié de ces très petites entreprises n'en font pas ou très peu, alors qu'au-delà de 250 salariés quasiment toutes les entreprises déploient, modérément ou systématiquement, une gestion de compétences.

Graphique 2 • Part d'entreprises mettant en place une gestion des compétences par taille



Lecture : Parmi les entreprises privées ayant entre 3 et 9 salariés, 48 % ne réalisent pas ou peu de gestion des compétences, 37 % en effectuent de manière modérée et 15 % en mettent en place une systématiquement.

Note : L'échantillon est représentatif des entreprises du secteur privé ayant au moins trois salariés, tous secteurs confondus (hormis l'agriculture). Faible ou nulle : indice compris entre 0 et 0,33 inclus ; modérée : indice supérieur à 0,33 et inférieur ou égal à 0,66 ; systématique : indice supérieur à 0,66 et inférieur ou égal à 1.

Source : Céreq- France compétences, Defis volet Entreprises, 2015 ; France Stratégie (2019)

Une partie de ce résultat découle par construction du contexte réglementaire : comme il a été mentionné *supra*, seules les entreprises ayant au moins 300 salariés sont contraintes par la loi à s'engager dans une démarche GPEC. Cependant, le profil croissant de la part d'entreprises mettant en place une GPEC systématique en fonction de leur taille (et même avant le seuil de 300 salariés) montre que d'autres éléments sont également susceptibles d'expliquer ce résultat.

3 Facteurs explicatifs de la gestion des compétences

Afin de discerner quels facteurs sont susceptibles d'expliquer le recours systématique à cet outil de gestion de la part des entreprises, un modèle de régression logistique ordinaire est proposé (cf. Encadré 2). Ce modèle ne permet pas d'établir un lien de nature causale entre l'intensité de la gestion des compétences mise en place dans une entreprise donnée et les variables explicatives mobilisées, mais il facilite l'identification des principales caractéristiques d'une entreprise-type engagée dans une démarche GPEC systématique.

Encadré 2 • Méthodologie retenue

Il s'agit d'estimer la probabilité qu'une entreprise donnée s'engage dans une démarche de gestion des compétences faible ou nulle, modérée ou significative :

$$\begin{aligned} \Pr(GPEC_i = m | x_i) &= \Pr(\alpha_{m-1} < GPEC_i^* \leq \alpha_m) \\ &= \Phi(\alpha_m - x_i\beta) - \Phi(\alpha_{m-1} - x_i\beta) \end{aligned} \quad (3)$$

là où $m = 1, 2, 3$ correspond respectivement à une gestion des compétences faible ou nulle, modérée ou significative. Ainsi, comme vu *supra*, $\alpha_0 = 0$, $\alpha_1 = 0,33$, $\alpha_2 = 0,66$ et $\alpha_3 = 1$.

La fonction de vraisemblance conditionnelle s'écrit :

$$\mathcal{L}(GPEC_i | x, \beta, \alpha) = \prod_{i=1}^n \prod_{m=1}^3 1[GPEC_i = m] \cdot [\Phi(\alpha_m - x\beta) - \Phi(\alpha_{m-1} - x\beta)] \quad (4)$$

là où $1[GPEC_i = m]$ est une fonction indicatrice qui est égale à 1 si $GPEC_i = m$, 0 sinon. En maximisant la fonction de vraisemblance conditionnelle, il sera possible d'estimer les **rappports des cotes (odds-ratio)** présentés dans le tableau 1, c'est à dire, pour deux entreprises i et l :

$$OR(x_i, x_l) = \frac{\frac{\Pr(GPEC_i^* > \alpha_m)}{\Pr(GPEC_i^* \leq \alpha_m)}}{\frac{\Pr(GPEC_l^* > \alpha_m)}{\Pr(GPEC_l^* \leq \alpha_m)}} = \frac{1 - \Phi(\alpha_m - x_i\beta)}{\Phi(\alpha_m - x_i\beta)} \cdot \frac{\Phi(\alpha_m - x_l\beta)}{1 - \Phi(\alpha_m - x_l\beta)} = \exp((x_l - x_i)' \beta) \quad (5)$$

Ces rapports des cotes ne dépendent pas de m (c'est-à-dire de l'intensité de GPEC mise en place dans les entreprises i ou l) : l'utilisation du modèle de régression logistique ordinaire suppose en effet que les coefficients qui décrivent la relation entre les catégories inférieures et toutes les catégories supérieures d'une variable donnée sont les mêmes que ceux qui décrivent la relation entre la catégorie inférieure suivante et toutes les catégories supérieures, etc.¹⁵. Ceci implique dans ce cas que le ratio entre la probabilité de s'engager dans une démarche significative de gestion des compétences et la probabilité de s'engager dans une GPEC modérée est supposé être le même que celui entre cette dernière et la probabilité de s'engager dans une GPEC faible ou nulle.

Parmi les variables pouvant expliquer *ex ante* le recours systématique à la gestion des compétences, la **taille de l'entreprise** figure même au-delà de son lien avec l'obligation réglementaire. Les estimations présentées dans le tableau 1 montrent ainsi que, toutes choses égales par ailleurs, plus la taille de l'entreprise est élevée, plus la probabilité de mettre en place une gestion des compétences systématique plutôt que faible ou modérée est importante, toutes choses égales par ailleurs.

La présence d'un **service de ressources humaines formel** et de **représentants du personnel** (qu'ils soient syndiqués ou pas) jouent positivement sur la probabilité d'avoir une gestion des compétences

¹⁵ Cette hypothèse est connue sous le nom d'« hypothèse des cotes proportionnelles ».

systématique. Ce résultat ne surprend pas : en effet, la gestion des compétences recouvre des pratiques de gestion des ressources humaines qui nécessitent un savoir-faire et des moyens humains. La présence de représentants du personnel au sein de l'entreprise multiplie par près de deux la probabilité d'avoir une gestion des compétences systématique, ce qui traduit l'engagement de tous les acteurs de l'entreprise dans cette politique de gestion des compétences¹⁶.

Gérer les compétences apparaît dans certaines entreprises comme un moyen de réduire leurs **difficultés de recrutement d'emplois qualifiés**. En effet, les entreprises déclarant ce type de difficultés ont une probabilité supérieure de mettre en œuvre une gestion des compétences systématique en interne : comme vu *supra*, les postes qualifiés demandent une maîtrise élevée des compétences qui y seront mobilisées ; dès lors, une entreprise rencontrant des difficultés de recrutement sera davantage poussée à mettre en place une gestion des compétences en interne, afin de subvenir aux manques identifiés sur le marché du travail. En revanche, les entreprises ayant des **difficultés de recrutement d'emplois non qualifiés** ont une probabilité inférieure de s'engager dans une GPEC systématique : en particulier, *les entreprises ayant des difficultés de recrutement d'emplois non qualifiés ont une probabilité d'1,4 fois inférieure aux entreprises qui n'en ont pas, de mettre en place une gestion des compétences systématique plutôt que faible ou modérée*. Il est légitime d'avancer l'hypothèse que pour ces emplois, la difficulté du recrutement ne relève pas tant de l'inadéquation entre offre ou demande de travail – pouvant être palliée par une gestion des compétences adéquate – que de la faible attractivité du poste (*a priori*, faible rémunération, conditions de travail souvent difficiles, etc.)¹⁷. Cette distinction dans l'origine des difficultés de recrutement ressenties est en grande partie liée au secteur d'activité et au positionnement stratégique des entreprises sur la chaîne de valeur ajoutée.

Le **secteur d'activité** joue en effet un rôle important sur la probabilité que l'entreprise s'engage dans une démarche GPEC, en lien avec la nature des activités produites ou fournies, et leur plus ou moins grande intensité en travail qualifié. Dans certains secteurs, et notamment ceux à haute valeur ajoutée, l'investissement dans les compétences des salariés apparaît comme une condition nécessaire pour faire face aux mutations qui les concernent : de par la nature des prestations qu'elles proposent, les entreprises de ces secteurs sont en effet davantage au cœur des changements économiques et technologiques qui investissent l'ensemble de l'économie. C'est ce qui émerge des résultats de cette analyse : lorsque l'effet des autres variables explicatives est pris en compte, *le secteur des industries extractives et de l'énergie, ainsi que les secteurs du tertiaire à haute valeur ajoutée¹⁸, ont une probabilité supérieure à la moyenne¹⁹ de mettre en place une gestion des compétences systématique*.

Une entreprise ayant eu de **bonnes performances économiques** au cours des dernières années est plus à même de mettre en place une gestion des compétences systématique en son sein. Ce résultat peut s'interpréter de plusieurs façons différentes. D'une part, il se peut que les bonnes performances économiques constituent une condition nécessaire pour que les entreprises puissent décider de s'engager de manière systématique dans une démarche de ce type : en effet, il s'agit d'un procédé onéreux pour l'entreprise, qui peut être amenée à s'y engager uniquement si ses conditions de santé économique le permettent. D'autre part, le fait même d'effectuer une gestion des compétences systématique pourrait entraîner des résultats positifs pour l'entreprise, grâce à l'adéquation des pratiques de gestion à l'avantage concurrentiel recherché.

¹⁶ L'implication des représentants du personnel dans le développement d'un modèle d'entreprise orienté sur les compétences a déjà été soulignée par Vero J. et Sigot J.C. (2014), Politiques d'entreprise et sécurisation des parcours : un lien à explorer, Céreq Bref, n° 318.

¹⁷ Pôle Emploi (2016), « Les offres d'emploi difficiles à satisfaire », Eclairages et synthèses, n. 21, avril.

¹⁸ Il s'agit notamment des secteurs des activités financières, immobilières, scientifiques et techniques ou encore liés à l'enseignement et à la santé.

¹⁹ En effet, le secteur utilisé comme référence ici, les « autres activités des services », comptait une part d'entreprises mettant en place une gestion des compétences systématique proche de la moyenne de l'économie (cf. Graphique au début).

Une **stratégie d'entreprise orientée sur l'innovation** semble enfin constituer l'un des déterminants clés de la gestion des compétences : comme le rappellent Bretesché et Krohmer (2010)²⁰, la démarche GPEC permet en effet d'assurer un réglage permanent entre la compétitivité de l'entreprise et l'employabilité du salarié. Lorsque l'entreprise développe une telle stratégie (plutôt qu'une stratégie orientée sur les prix notamment), ses pratiques de gestion des ressources humaines doivent être en cohérence avec celle-ci car les compétences de ses salariés constituent un facteur clef d'innovation. Le succès d'une stratégie d'innovation ne peut en effet se passer d'une gestion fine des compétences individuelles, au sens de leur acquisition, leur reconnaissance et leur développement²¹. Et l'on observe en effet que les entreprises dans lesquelles l'innovation est au cœur du processus productif (importance « forte »), ont une probabilité de mettre en place une gestion des compétences systématique plutôt que faible ou modérée près de 4 fois supérieure aux entreprises pour qui l'innovation n'est pas une variable à prendre en considération.

Tableau 1 • Déterminants de la gestion des compétences par les entreprises

Variables testées	Estimation du rapport des cotes	Significativité
<i>Taille</i>		
10 à 19 salariés	<i>réf.</i>	
20 à 49 salariés	1,1407	
50 à 249 salariés	1,9249	***
250 à 499 salariés	2,9094	***
500 à 999 salariés	6,7509	***
1 000 à 1 999 salariés	10,1208	***
> 2 000 salariés	10,1434	***
<i>Secteur</i>		
Fabrication éléments électriques	1,3785	
Fabrication matériels transport	0,5952	
Fabrication autres produits industriels	1,1462	
Fabrication denrées alimentaires	0,6784	
Industries extractives, énergie	4,0106	***
Construction	0,9083	
Commerce, réparation automobile	1,5312	
Transports et entreposage	0,9759	
Hébergement et restauration	0,8672	
Information et communication	1,3462	
Activités financières	2,8781	**
Activités immobilières	3,8968	***
Activités scientifiques et techniques	1,7005	*
Enseignement, santé	2,0103	**
Autres activités de service	<i>réf.</i>	
<i>Evolution chiffre d'affaires</i>		
En baisse	<i>réf.</i>	
Stable	1,0610	

²⁰ Bretesché S. et Krohmer C. (2010), « Fragiles compétences », col. Économie et Gestion, Éditions Presses des Mines, Paris.

²¹ Defelix C., Mazzilli I., Gosselin A., (2015), « Articuler les politiques de GRH et les stratégies d'innovation : des modèles à l'épreuve des faits », Revue de gestion de ressources humaines n. 96.

En hausse	1,3827	***
Importance de la compétitivité sur les prix		
Nulle ou très faible	réf.	
Plutôt faible	1,3727	
Plutôt forte	1,6533	**
Forte	1,5498	**
Importance de l'innovation		
Nulle ou très faible	réf.	
Plutôt faible	1,0891	
Plutôt forte	2,2845	***
Forte	3,8173	***
Difficultés recrutement emplois qualifiés		
Oui	1,8644	***
Non	réf.	
Difficultés recrutement emplois non qualifiés		
Oui	0,7143	***
Non	réf.	
Présence service RH formel		
Oui	2,4411	***
Non	réf.	
Présence représentants personnel		
Oui	1,8007	***
Non	réf.	
Présence délégués syndicaux		
Oui	1,3100	*
Non	réf.	

Lecture : Les entreprises ayant plus de 2 000 salariés ont une probabilité de mettre en place une gestion des compétences systématique plutôt que faible ou modérée 10 fois supérieure aux entreprises avec 10 à 19 salariés, toutes choses égales par ailleurs.

Note : L'échantillon est composé de 3 301 entreprises et est représentatif des entreprises du secteur privé tous secteurs confondus (hormis l'agriculture). Faible ou nulle : indice compris entre 0 et 0,33 inclus ; modérée : indice supérieur à 0,33 et inférieur ou égal à 0,66 ; systématique : indice supérieur à 0,66 et inférieur ou égal à 1. Modèle de régression logistique ordinaire. Seules les entreprises ayant au moins 10 salariés sont retenues dans l'analyse, car une partie des questions mobilisées ne concernait pas les entreprises de moins de 10 salariés.

*** valeur $-p < 0,01$, ** $0,01 < p < 0,05$, * $0,05 < p < 0,1$

Source : Céreq- France compétences, Defis volet Entreprises, 2015 ; France Stratégie (2019)

4 Conclusion

Alors que les difficultés de recrutement d'emplois qualifiés risquent de s'accroître avec la diffusion des technologies et de l'intelligence artificielle, les entreprises ont un rôle important à jouer dans l'amélioration de l'appariement entre leurs besoins de compétences et celles détenues par les individus. Cette amélioration est nécessaire afin d'accroître la compétitivité des entreprises et de l'économie française en général²², ainsi que pour garantir l'employabilité des travailleurs. Elle est également un levier pour réduire les difficultés de recrutement à un double titre : en mettant l'accent sur leurs

²² Ben Hassine H. (2017), « Croissance de la productivité et réallocation des ressources : le tissu productif français depuis 2000 », Document de travail n. 2018-08, France Stratégie.

besoins en compétences plutôt que sur des profils *a priori* de candidats, les entreprises s'offrent davantage d'opportunités de recrutement ; en identifiant, en valorisant, et en faisant évoluer les compétences individuelles des salariés déjà présents dans l'entreprises, la gestion des compétences permet de trouver en interne les ressources nécessaires.

Le secteur d'activité de l'entreprise, sa taille mais aussi une organisation cohérente des ressources humaines avec ses objectifs stratégiques, ce sont des facteurs déterminants dans la mise en œuvre d'une gestion des compétences par les entreprises. Ils reflètent des pratiques différenciées, notamment sectorielles, de gestion de la main d'œuvre dont la gestion des compétences est une composante, à côté des statuts d'emploi, des types de contrat ou du temps de travail. La gestion des compétences réaffirme l'importance pour les entreprises de lier stratégie et gestion des ressources humaines et le rôle central des salariés comme facteur clef de développement et d'innovation.

Au-delà de la nécessité de rappeler l'intérêt des entreprises à s'engager dans ces démarches, il convient également de les accompagner dans leur déploiement, notamment les petites et moyennes entreprises ne disposant pas de services RH en interne. Cela passe par de la mutualisation de moyens, à l'échelle des branches ou des territoires, pour faire évoluer les processus de gestion des ressources humaines, mais aussi par la mise à disposition d'outils (type Méthode de recrutement par simulation²³ ou Action de formation en situation de travail) permettant de mettre les compétences au cœur des procédures de recrutement, de formation, de mobilité, etc... Pour étayer cette vision prévisionnelle des besoins en emplois et en compétences et accompagner l'évolution de leurs salariés, les employeurs ont besoin d'analyses prospectives.

Par ses travaux sur la Prospective des métiers et des qualifications²⁴, France Stratégie contribue, avec la Dares, à construire un cadre national éclairant les décisions des acteurs de l'emploi et de la formation. Le Réseau emploi compétences (REC) rassemble quant à lui des acteurs des branches et des territoires pour construire collectivement des outils et des méthodes prospectifs adaptés aux besoins de ces acteurs professionnels. Il s'agit de rendre ces travaux les plus utiles et les plus accessibles possible aux entreprises pour qu'elles s'en saisissent afin d'élaborer une gestion de leurs compétences internes, gage de compétitivité mais aussi de sécurisation des parcours professionnels.

²³ <https://www.pole-emploi.fr/employeur/le-recrutement-par-simulation-@/article.jspz?id=60657>

²⁴ <https://www.strategie.gouv.fr/chantiers/prospective-metiers-qualifications>

5 Annexe

Les tableaux présentés ci-dessous détaillent les résultats des questions de l'enquête Defis mobilisées dans ce document de travail afin de construire l'indice d'intensité de gestion des compétences.

	Oui	Non
L'entreprise a analysé les besoins de qualification ou de compétences du personnel au cours des trois dernières années	44,69 %	55,31 %
Les évolutions sur le contenu du travail sont abordées au cours des entretiens	72,62 %	27,38 %
Les objectifs d'accroissement des compétences sont abordés au cours des entretiens	58,98 %	41,02 %
Existence d'une politique d'incitation salariale dans l'entreprise fondée sur la performance individuelle	31,18 %	68,82 %
Existence d'une politique d'incitation salariale dans l'entreprise fondée sur la performance collective	32,78 %	67,22 %
Un temps est consacré à l'identification des besoins de formation au cours des entretiens	54,02 %	45,98 %

Salariés concernés par les échanges autour des besoins de formation (parmi les entreprises identifiant des besoins de formation au cours des entretiens)	
Ensemble du personnel	50,11 %
Uniquement les cadres	1,25 %
Uniquement d'autres catégories	2,60 %

Pourcentage approximatif des dépenses globales de formation par rapport à la masse salariale	
Entreprise non concernée	30,23 %
Moins de 1 %	28,05 %
Entre 1 et 2 %	22,67 %
Entre 2 et 3 %	11,45 %
Entre 3 et 4 %	3,37 %
Plus de 4 %	4,23 %

Lecture : Près de 45 % des entreprises du secteur privé ayant au moins trois salariés ont analysé les besoins de qualification ou de compétences du personnel au cours des trois dernières années.

Note : L'échantillon est représentatif des entreprises du secteur privé ayant au moins trois salariés, tous secteurs confondus (hormis l'agriculture).

Source : Céreq- France compétences, Defis volet Entreprises, 2015 ; France Stratégie (2019)

La formation en entreprise face aux aspirations des salariés

Alors que les salariés occupant les emplois les moins qualifiés expriment, aussi souvent que les autres, le souhait de se former, ils formulent nettement moins de demandes de formation. Comment expliquer ce décalage ? Si le souhait de se former va de pair avec les perspectives professionnelles perçues par les salariés, en lien avec leurs aspirations, l'expression de demandes de formation relève plutôt des pratiques d'entreprises.

Jean-Marie DUBOIS

(Céreq)

Ekaterina MELNIK-OLIVE

(Céreq)

En contribuant au développement des compétences et des apprentissages tout au long de la vie, la formation professionnelle continue (FPC) représente l'une des composantes de la stratégie européenne de flexicurité, appelant à conjuguer les besoins de flexibilité des entreprises avec la « sécurité » des personnes sur le marché du travail. Les évolutions du système de formation continue intervenues en France dans les années 2000 suivent les principes de cette stratégie affirmée au niveau européen. Dans un environnement économique et technologique en constante évolution, le développement des compétences et la hausse des niveaux de qualification des salariés sont considérés comme un « levier déterminant de la compétitivité des entreprises », mais aussi « un élément structurant de la sécurisation des parcours des personnes » (Accord national interprofessionnel du 4 décembre 2013).

La loi de 2004 inscrivant la formation continue dans une réforme plus large de dialogue social marque une étape importante dans l'évolution du système de FPC en France. Elle introduit le principe de coresponsabilité du salarié dans le développement de ses compétences, en liaison avec les besoins de l'entreprise et de l'économie en général. Or, depuis 1971, l'accent était mis principalement sur la responsabilité de l'entreprise vis-à-vis de l'adaptation des salariés au poste de travail et aux évolutions technologiques et organisationnelles. Sans pour autant remettre en question cette obligation, les dernières réformes ont pour ambition de rendre le salarié « acteur de son évolution professionnelle ». Elles positionnent ainsi

les aspirations des salariés comme un levier important de l'accès à la formation et du développement professionnel.

Le dispositif d'enquêtes DEFIS (cf. encadré p. 3) permet d'appréhender les aspirations professionnelles des salariés dans leur diversité. Elles peuvent être mises en relation avec le souhait de se former, l'expression de demandes de formation, mais aussi être confrontées à la situation et aux perspectives professionnelles des salariés, ainsi qu'au contexte de l'entreprise dans laquelle ils évoluent. Le souhait et la demande de formation apparaissent comme deux réalités bien distinctes. Si la majorité des salariés partagent le souhait de se former dans les 5 années à venir, avec peu de différences selon le niveau de qualification, les demandes de formation exprimées au cours de la dernière année concernent 31 % des salariés et sont très inégalement réparties.

Deux tiers des salariés souhaitent se former quel que soit le niveau de qualification

Quel que soit le niveau de qualification, les salariés sont nombreux à exprimer la volonté de se former dans les 5 années à venir. Par exemple, 72% des employés de commerce souhaitent se former, soit autant que les cadres (cf. Tableau p. 2). Dans l'ensemble, le souhait de se former est très lié à celui de faire évoluer son activité et à celui de prendre davantage de responsabilités. En revanche, les ouvriers non qualifiés et les employés de commerce qui veulent se

FORMATION CONTINUE
DEFIS
SALARIÉS
ENTREPRISE
DEMANDE DE
FORMATION
SOUHAIT DE
FORMATION



Defi

Initié par le CNEFP et financé par le FPSPP, le Dispositif d'enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés (Defis) est réalisé par le Céreq et piloté conjointement par le Céreq et le CNEFP

Aspirations professionnelles associées au souhait de se former (selon le niveau de qualification)

%	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Professions intermédiaires	Employés administratifs	Employés de commerce	Ouvriers qualifiés	Ouvriers non qualifiés	Ensemble
Part d'individus qui souhaitent se former (dans les 5 années à venir)	72	74	68	72	60	60	68
Parmi eux, part des individus qui souhaitent... (dans les 5 années à venir)							
Prendre davantage de responsabilités	68	65	68	63	63	65	65
Faire évoluer le contenu de son activité	85	82*	82	73	80	76	81
Changer de métier ou de profession	36	38	51	58	41	54	43
Trouver un autre emploi ou changer d'entreprise	43	45	50	66	43	54	48

Source : Cnefp-Céreq, Defis 2015.

Champ : salariés des entreprises de 10 salariés et plus.

*Parmi les salariés occupant un emploi de catégorie profession intermédiaire ayant exprimé le souhait de se former dans les 5 prochaines années, 82% d'entre eux déclarent souhaiter faire évoluer le contenu de leur activité.

➤ former aspirent davantage à changer de métier, trouver un autre emploi ou changer d'entreprise.

Les aspirations professionnelles reflètent la situation et les perspectives perçues par les salariés. Or ces dernières varient fortement selon le niveau de qualification. Les salariés occupant des emplois peu qualifiés apparaissent moins satisfaits de leur situation professionnelle : emploi ne correspondant pas à leur qualification, travail moins intéressant, conditions de travail jugées plus pénibles. A titre d'exemple, 48% des employés de commerce et 60% des ouvriers non qualifiés déclarent avoir des conditions de travail pénibles (contre 23% des cadres). De plus, leurs opportunités d'évolution professionnelle en interne apparaissent plus restreintes : seuls 18% des employés de commerce déclarent avoir des chances d'augmentation de salaire dans les 12 prochains mois (contre 41% des cadres).

Si la plupart des salariés ont tendance à voir dans la formation continue un levier pour concrétiser leurs opportunités de carrière et leurs souhaits de progression au sein de l'entreprise, elle représente également pour les moins qualifiés un moyen d'améliorer leur situation professionnelle en accédant à un nouveau métier ou à un autre emploi.

L'expression de demandes de formation influencée par le contexte de l'entreprise

En dépit d'aspirations à se former, largement exprimées quel que soit le niveau de qualification, la part des salariés ayant formulé une demande de formation suit la même tendance inégalitaire que l'accès effectif à la formation. Ainsi, 56% des cadres ont suivi au moins une formation à visée professionnelle au cours des 18 mois précédant l'interrogation contre 22 % des ouvriers non qualifiés (cf. Tableau p. 3). Les salariés occupant les emplois les moins qualifiés sont également ceux qui ont formulé le moins de

demandes de formation dans les 12 derniers mois (19 % des ouvriers non qualifiés contre 50 % des cadres).

Tandis que le souhait de se former reflète les différents besoins ressentis et les aspirations professionnelles des personnes, formuler une demande de formation relève davantage des pratiques et règles, tacites ou explicites, mises en place dans les entreprises et intériorisées par les salariés.

De ce fait, un salarié qui ne fait pas de demande de formation peut-il être considéré comme responsable d'un déficit de formation ? Être « acteur » de sa formation suppose de pouvoir connaître et choisir une formation en accord avec ses aspirations, exprimer ses souhaits, se faire entendre... Le contexte de l'entreprise et ses pratiques en matière de formation, et plus largement de gestion des ressources humaines, y jouent un rôle majeur. Ils traduisent les possibilités d'un dialogue entre l'employeur et le salarié autour de l'évolution professionnelle de ce dernier. Concrètement, il s'agit de pratiques favorables aux échanges à la fois personnalisés (entretiens avec la hiérarchie consacrés à la formation) et encadrés par des décisions collectives (notamment via les représentants de personnel). Ces pratiques favorisent la transparence (diffusion des informations sur les possibilités de formation) et laissent une place au choix personnel (possibilité de se prononcer sur le contenu des formations proposées par exemple). Dans notre analyse, toutes ces dimensions apparaissent favorables à l'expression de demandes de formation par les salariés (cf. Tableau p. 4).

De surcroît, le fait d'être informé des possibilités de formation et d'évoquer ses besoins de formation lors de l'entretien professionnel, augmente aussi bien les chances d'effectuer une demande de formation que le souhait de se former. Pourrait-on en conclure que l'information et le dialogue personnalisé et ciblé ➤

Taux d'accès à la formation vs souhaits et demandes de formation (selon le niveau de qualification)

%	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Professions intermédiaires	Employés administratifs	Employés de commerce	Ouvriers qualifiés	Ouvriers non qualifiés	Ensemble
Part d'individus qui souhaitent se former (dans les 5 années à venir)							
Oui	72	74*	68	72	60	60	68
Part d'individus qui ont fait une ou plusieurs demandes de formation (au cours des 12 derniers mois)							
Oui	50	37	30	23	19	19	31
Non, mais ils avaient la possibilité de le faire	36	42	44	43	52	47	44
Non, ils ne pouvaient pas faire de demande	14	21	26	34	29	34	25
Part d'individus ayant suivi une ou plusieurs formations (au cours des 18 derniers mois)							
Oui	56	47	38	27	34	22	40

Source : Cnefp-Céreq, Defis 2015.

Champ : salariés des entreprises de 10 salariés et plus.

*74 % des salariés occupant un emploi de catégorie profession intermédiaire déclarent souhaiter se former dans les 5 prochaines années.

entre le salarié et son employeur contribuent à des ajustements entre les aspirations professionnelles du salarié et ce que l'entreprise peut lui offrir en termes de formation ? Pour le moins, cela invite à tenir compte des effets des organisations et de leurs pratiques sur les aspirations professionnelles des salariés.

Enfin, les situations professionnelles fragiles (salariés en contrats précaires, risque de perte d'emploi) sont défavorables à l'expression de demandes de formation. Pour autant, elles n'entravent pas les attentes des salariés vis-à-vis de cette dernière. Des travaux antérieurs ont déjà souligné l'incidence des parcours professionnels instables sur l'accès à la formation. Les salariés enchaînant des contrats courts ont à la fois moins de chances d'accéder à une formation financée par l'employeur, mais aussi moins de possibilités de suivre une formation qualifiante financée par la collectivité (cette dernière visant prioritairement les personnes les plus éloignées du marché du travail).

Les moins qualifiés choisissent moins leur formation

La demande de formation peut refléter le souhait de se former, mais aussi les exigences liées à l'activité et l'environnement professionnels. Dans ce cas, la formation en entreprise contribue au maintien dans l'emploi, sans nécessairement prendre en compte les aspirations de la personne en termes d'évolution professionnelle.

Lorsque l'entreprise finance la formation de ses salariés (c'est très majoritairement le cas en France), elle cherche à ce que la formation réponde à ses propres objectifs : satisfaire aux obligations légales (objectif déclaré par 75 % des entreprises formatrices), accompagner des changements (67 %), introduire de nouvelles pratiques professionnelles (52 %), etc.

43 % d'entre elles utilisent également la formation comme un moyen de motiver ou fidéliser leurs salariés. Il apparaît que les injonctions liées à l'activité interviennent plus souvent dans la formation des moins qualifiés, tandis que les cadres bénéficient plus souvent de formations « de motivation », *a priori* plus susceptibles de tenir compte de leurs souhaits. Alors que les ouvriers accèdent moins à la formation en entreprise, il s'agit pour eux plus souvent de formations qu'ils perçoivent comme « imposées ». C'est notamment le cas de deux-tiers des ouvriers qualifiés formés (contre 49 % des cadres).

Afin de répondre à des objectifs d'évolution professionnelle en dehors de l'entreprise, les salariés

CIF • Congé individuel de formation

Le dispositif d'enquêtes couplées Employeur-Salarié Defis

Le dispositif d'enquêtes sur les formations et les itinéraires des salariés (Defis) met en relation les pratiques des entreprises avec les parcours professionnels de leurs salariés, ainsi que les formations qu'ils ont suivies. Le dispositif a été conduit en deux temps :

- le volet Entreprises : 4 500 entreprises représentatives du secteur marchand (hors agriculture) à partir de 3 salariés ont été interrogées en 2015. Dans l'étude présentée ici, le champ des entreprises est restreint à celles de 10 salariés et plus.
- le volet Salariés : un panel de 16 000 individus, salariés en décembre 2013 d'une des entreprises répondantes du volet Entreprises a été interrogé en 2015. Un suivi est prévu pour une durée de 5 ans (de 2015 à 2019).

Au-delà du suivi longitudinal, le caractère innovant du dispositif réside dans la prise en compte du double ancrage de la formation dans le travail et l'emploi. Il élargit également le repérage de la formation professionnelle continue, en tenant compte de la diversité des formes d'apprentissage, et permet d'analyser les liens entre la formation et l'ensemble des changements professionnels intervenus dans l'activité.

L'analyse présentée ici s'appuie sur les données de la première vague de l'enquête conduite en 2015. Les données sont représentatives de l'ensemble des salariés des entreprises de 10 salariés et plus du secteur marchand présents dans l'entreprise répondante du Defis en décembre 2013.

Defis est initié par le Conseil national d'évaluations de la formation professionnelle (CNEFP), financé par le Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) et conçu par le Céreq.

Expression de demandes de formation selon le contexte de l'entreprise

%		Oui	Non, mais ils avaient la possibilité de le faire	Non, ils ne pouvaient pas le faire
Volet entreprises				
Présence de représentants du personnel au sein de l'entreprise	Oui	35	43	22
	Non	19	46	35
La formation des salariés occupe une place (très) importante dans les débats entre la direction et les représentants du personnel	Oui	38	41	21
	Non	24	47	29
Il y a un temps consacré à l'identification des besoins de formation au cours des entretiens entre les salariés et la hiérarchie	Oui	34	44	22
	Non	14	46	40
L'entreprise diffuse de l'information sur la formation	Oui	34	43	23
	Non	21	48	31
Volet salariés				
Le salarié a évoqué ses besoins de formation lors de l'entretien professionnel	Oui	47*	40	13
	Non	15	47	38
Le salarié a été informé des possibilités de formation au sein de l'entreprise	Oui	34	49	17
	Non	28	36	36
Le salarié a la possibilité de modifier le contenu des propositions de formation	Oui	36	48	16
	Non	29	42	29

Source : Cnefp-Céreq, Defis 2015

Champ : salariés des entreprises de 10 salariés et plus.

*47% des salariés ayant évoqué leurs besoins de formation lors de leur entretien professionnel déclarent avoir formulé une ou plusieurs demandes de formation au cours des 12 derniers mois.

Les salariés ont le droit de demander une formation de longue durée dans le cadre d'un congé individuel de formation (CIF). La finalité de celui-ci est de permettre aux salariés de suivre, sous conditions, une formation de leur choix permettant de changer de métier ou d'acquérir une qualification. Ainsi, parmi les salariés qui ont exprimé une ou plusieurs demandes de formation, au moins une était une demande de CIF pour 25 % des ouvriers non qualifiés et 23 % des employés de commerce (contre seulement 14 % des cadres).

D'une manière générale, les demandes de formation dans le but de changer de métier ou de profession sont davantage déclarées par les salariés occupant les emplois les moins qualifiés. De même, l'objectif de trouver un autre emploi est plus souvent évoqué dans les demandes de formation de ces salariés.

Marquée par la volonté de rendre le salarié « acteur » de son parcours professionnel, la dernière réforme de la formation professionnelle continue (loi du 5 mars 2014) met l'accent sur des dispositifs visant à mieux prendre en compte les aspirations des salariés : les entretiens bisannuels consacrés à l'évolution professionnelle, le conseil en évolution professionnelle (CEP), le compte personnel de formation (CPF)

pour tous dès l'entrée sur le marché du travail, etc. Comment les acteurs – salariés et entreprises – se les approprient-ils ? Ces dispositifs permettront-ils une meilleure articulation entre les aspirations des salariés, notamment les moins qualifiés, et les possibilités réelles de formation ? Enfin, quels seront leurs effets sur les parcours professionnels des salariés ? Autant de questionnements pouvant faire l'objet des travaux à venir.

Pour en savoir plus

« Les freins à la formation vus par les salariés », J.-M. Dubois, Ch. Fournier, *Céreq Bref*, n° 323, octobre 2014.

« Sécurisation des parcours et liberté professionnelle : de la « flexicurité » aux capacités », P. Caillaud, B. Zimmermann, *Formation Emploi*, 113, 2011.

« Aspirer à se former, la responsabilité des entreprises en question », M. Lambert, J. Vero, *Céreq Bref*, 279, novembre 2010.

« Pourquoi les travailleurs précaires ne participent-ils pas à la formation professionnelle continue ? », C. Perez, *Formation Emploi*, 105, 2009.

« Les besoins de formation non satisfaits des salariés au prisme des catégories sociales », Ch. Fournier, *Formation Emploi*, 95, 2006.

Liberté de choisir son avenir professionnel : VRAIMENT ?

par Agnès Heidet et André Chauvet

L'Assemblée nationale a adopté définitivement, le 1er août 2018, le projet de loi "Pour la liberté de choisir son avenir professionnel". L'intensité des débats (2500 amendements examinés), montre bien les tensions et les enjeux de ce texte. L'intitulé même de la loi n'est pas anodin. On pourrait s'amuser à le proposer comme sujet à l'épreuve de philosophie du baccalauréat formulé ainsi : « *Est-on libre de choisir son avenir professionnel ?* ». Les lycéens à l'épreuve de Parcoursup auraient eu des choses à dire (avant et après). C'est que l'intitulé de la loi ouvre des débats multiples, philosophiques, sociologiques tant sur les plans individuels et collectifs qu'au niveau juridique¹ et organisationnel.

Les propos qui suivent n'ont pas pour objectif de critiquer a priori ni de jouer les rabat-joie. Ils cherchent plutôt à clarifier les fondements de cette intention et à en analyser les principes organisateurs en portant un regard sur certaines zones d'ombre et en questionnant les ambiguïtés possibles. Nous laisserons volontairement de côté la dimension opérationnelle, les difficultés de mise en œuvre étant à la fois multiples et pas toujours visibles à ce stade d'avancée du processus. Nous n'aborderons pas non plus la question des acteurs (qui fait quoi ?) qui a beaucoup occupé les débats, peut-être au détriment d'autres questions de fond. Par contre, il nous semble essentiel d'aborder le sujet dans sa complexité en évitant les raccourcis simplificateurs.

1- La réforme : intentions et fondements

La capacité de chacun à décider pour soi

Dans son discours au Sénat le 10 juillet 2018, Muriel Pénicaud insiste sur les intentions du projet de loi : « *Nous misons sur la transparence, et la capacité de chacun à décider pour soi* »². Cela illustre une certaine conception de la liberté individuelle, assez proche des travaux d'Amartya Sen, pour qui les inégalités entre les individus ne s'apprécient pas au regard de leur seul droit d'accès aux ressources mais de leurs capacités à les convertir en libertés réelles. Il introduit ainsi la notion de « *capabilités* », qui invite à considérer pour chacun la liberté d'action, la capacité à faire, et nous alerte sur le fait que c'est l'effectivité du recours à la ressource qui est en jeu et pas uniquement le droit d'accès formel.

Au cœur de la réforme apparaît ainsi la volonté de supprimer nombre d'intermédiaires. On voit le lien avec un CPF à la main des personnes sans intermédiaires, accessible via une application. Cette approche libérale a plusieurs conséquences : une volonté de simplification d'usage (moins de procédures et de tiers), une transaction directe avec les prestataires de formation et une personne considérée comme proactive, qui peut exercer son libre-arbitre, ses droits et ses responsabilités dans la mesure où on considère sa capacité à négocier en direct comme essentielle. Sans omettre que tout cela vise également un accroissement de l'efficacité donc la réduction des parcours afin que la formation soit la plus courte possible et la plus adaptée tant en terme de durée que de modalités.

Les compétences : au centre de tous les débats

L'objectif premier de la Réforme est d'investir massivement dans la formation et les compétences : « *Une bataille mondiale de la compétence est engagée : les pays les plus dynamiques économiquement seront ceux qui feront le plus progresser en compétences l'ensemble des actifs. Dans un monde où 50% des emplois seront profondément transformés dans les dix ans à venir, l'enjeu et la clé de l'inclusion, c'est d'établir un accès plus simple, plus rapide, plus vaste, et plus juste à l'atout majeur du XXIe siècle : les compétences.* »

¹ Voir la chronique de JM Luttringer « La loi avenir professionnel organise le déclin du paritarisme de gestion de la formation professionnelle http://www.jmlconseil.fr/wa_files/138_20La_20loi_20_C2_AB_20avenir_20professionnel_20_C2_BB_20organise_20le_20d_C3_A9clin_20du_20parit.pdf

² Discours de Muriel Pénicaud au sénat | Projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel / 10 juillet 2018

Il y aurait donc une corrélation simple entre accès aux compétences pour tous et liberté de choix mais également justice sociale.

Les formulations sont radicales et elles vont légitimer l'ensemble du dispositif réglementaire à venir. Néanmoins, certaines affirmations peuvent paraître à la fois faiblement documentées et parfois contestables. Bien sûr on observe des tensions récurrentes dans le champ du recrutement, notamment parce que des signes de croissance amènent à porter le regard sur les difficultés à trouver des professionnels compétents. Mais la réalité est plus nuancée. Dans une note récente de France Stratégie, Sandrine Aboubadra-Pauly³ précise : *Le manque de formation ou de compétences est une explication très partielle des situations de pénurie... Mais globalement il faut être conscient que la spécificité de formation reste peu déterminante : en France, moins de 50% des personnes ont un diplôme dont la spécialité correspond au métier qu'elles exercent.*

Des approches moins linéaires, faisant l'hypothèse que l'accès au travail n'est pas qu'un simple rapprochement rationnel entre offres et demandes, privilégiant la construction d'espaces de dialogues dans l'élaboration même de l'offre (médiation active⁴) donnent des résultats intéressants et ouvrent des possibilités d'innovations multiples.

Par ailleurs, la question se pose sur la manière de penser différemment le développement et la capitalisation des compétences tout au long de la vie. Et les réflexions menées sur les compétences transversales ou les soft skills⁵ montrent bien la difficulté à prévoir. Aboubadra-Pauly précise les éléments suivants : *« Le diplôme reste un signal très important sur le marché du travail en France. Les employeurs y sont très attachés. Mais à diplôme de niveau égal, ils sont aussi de plus en plus sensibles et réceptifs aux compétences, notamment aux compétences dites transversales. »*

Sur ce plan, la nouvelle loi ouvre des perspectives précisant que l'action de formation, définie comme « un parcours pédagogique permettant d'atteindre un objectif professionnel », peut être réalisée en situation de travail. La valorisation et le développement des AFEST (Actions de formation en situation de travail) l'illustrent et montrent bien l'enjeu d'un développement et d'une reconnaissance des compétences en contexte de travail, ce qui fait évoluer le clivage historique entre formation et travail, apprentissage en centre et application sur le poste, théorie et pratique.

Une adaptation nécessaire aux transformations rapides et profondes

L'urgence à réformer est régulièrement apparue dans la négociation sur la loi comme un argument irréfutable. *Big bang, révolution copernicienne, changement de logiciel nécessaire...* la sémantique utilisée l'illustre. Si l'argument premier est clairement la *bataille des compétences*, la formation n'étant qu'une des modalités du développement de ces compétences tout au long de la vie, plusieurs autres aspects sont en arrière-plan.

Tout d'abord on perçoit l'impact de l'imprévisibilité. Quand on affirme que *50% des emplois seront profondément transformés dans les dix ans à venir*, on mesure à quel point cette information est approximative, discutable, fondée sur des scénarios multiples et les données du passé. En somme l'incertitude, tant individuelle que collective, structure les modes de projection.

Cela a de multiples effets : les parcours professionnels se transforment et les vies professionnelles sont moins linéaires ; le contenu du travail change et les formes même du travail se complexifient et s'hybrident. Le développement du numérique modifie les rapports à l'information mais plus profondément change notre manière de communiquer, d'apprendre, de consommer.

Plusieurs enjeux apparaissent clairement, d'une part à travers la question de l'inclusion sociale.

L'argument d'inclusion sociale maintes fois rappelé (*nul n'est inemployable*) est également intéressant : *Le passé surdétermine pour beaucoup le présent, et borne l'avenir, notamment en matière d'emploi. L'obstacle principal, celui qui permet au passé de « projeter une histoire », c'est la résignation pour tous face aux déterminismes⁶.*

³ <http://www.strategie.gouv.fr/publications/renforcer-capacite-entreprises-recruter>

⁴ A titre d'exemple, voir l'expérimentation SEVE portée par la Fédération des acteurs de la Solidarité ou encore les recherches de l'économiste Anne FRETTEL (... partir de l'entreprise pour penser l'insertion)

⁵ Compétences douces, souvent traduites par compétences comportementales mais qui sont plus largement des compétences situationnelles et sociales

⁶ Discours de Muriel Pénicaud au sénat | Projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel / 10 juillet 2018

Le constat que la reprise économique entrevue ne profite pas à tous et qu'elle peut renforcer les inégalités sociales apparaît clairement dans la publication du cahier de charges 100% inclusion (lutter contre le chômage de masse, mettre en place des actions innovantes avec des pédagogies renouvelées, repenser l'articulation orientation / formation / emploi).

D'autre part, il apparaît également que les évolutions sociétales en cours avec les enjeux de l'innovation et les nouveaux usages à travers les impacts du numérique nécessitent de repenser les modalités d'information, de mobilisation et d'accompagnement du public avec une offre de service adaptée. Comme c'est déjà le cas dans la formation, avec le développement du « à distance », de nouvelles ingénieries sont à concevoir dans une logique de pertinence accrue et d'efficacité dans l'ensemble du système. Et la liberté de choisir peut s'observer au regard de nouveaux enjeux notamment d'équité sociale : est-ce si simple d'affirmer pour tous la capacité à décider pour soi ? Les questions de conseil et d'accompagnement ne sont-elles pas à repenser dans ces bouleversements multiples ? C'est tout l'enjeu et l'importance du Conseil en évolution professionnelle.

2- Eclairer les zones d'ombre et mettre en perspectives

En somme, choisir suppose d'avoir une idée des possibles mais également des conditions d'accessibilité. Or, si ces conditions paraissent claires, les mondes de la formation et du travail sont bien moins rationnels qu'ils n'en ont l'air. Des espaces de négociation sont ouverts partout. Le réalisme nous amènerait donc à formuler un objectif moins ambitieux : permettre à chacun de faire des choix éclairés au regard de ce qui est important pour lui. Dans cette optique, plusieurs points sont à considérer afin de rendre effective cette lutte contre les multiples déterminismes.

Liberté de choisir : un processus complexe et ambigu

Alors, quelle liberté de choisir son avenir professionnel ? Ou plutôt, derrière la proposition séduisante et l'idée généreuse, quelles sont les conditions d'un libre choix ? On voit bien que la formule à priori consensuelle (*passer d'une orientation subie à une orientation choisie*) et les concepts qui ont été livrés avec (projet professionnel, motivation) ne résistent pas à l'épreuve du réel. C'est que l'on semble oublier que choisir suppose une vision élargie et claire des possibles : ce qui est rarement le cas. Mais également qu'il n'y a jamais (ou très rarement) d'automatisme entre le souhait des personnes et les capacités d'accueil. Pour une raison simple : ce sont toujours les capacités d'accueil qui sont définies à priori. On ne les ajuste jamais (ou presque) aux intentions de personnes. Donc choisir suppose la prise en compte de questions plus complexes : quelles sont les probabilités que ce choix privilégié puisse être réellement mis en œuvre ?

En ce sens, parler de liberté de choix professionnel, quand il s'agit d'une négociation entre ce qui est souhaité et ce qui est accessible, nous paraît un abus de langage. C'est plus de stratégie dont il est question. Ce qui ne signifie pas que la personne ne pourra pas faire ce qu'elle souhaite vraiment. Mais que la seule motivation sera largement insuffisante si elle ne possède pas également les clés de compréhension du système, les différents raccourcis ou itinéraires bis possibles, les appuis dans le décodage des règles et des usages. Or, la possibilité de s'affranchir réellement des multiples déterminismes est à ce prix : ne pas confondre transparence sur les modalités d'accès et intégration des différents critères à prendre en compte dans l'élaboration d'une stratégie. Certains critères sont peu connus, nécessitent une réelle analyse informative et des modalités de comparaison peu évidentes pour tous. Le risque est bien là : que sous une apparente transparence et égalité d'accès se nichent des différences sur l'appréhension du réel (et pas uniquement du formel) qui permettent à certains de connaître les cadres implicites et les stratégies de détours qui ne seront présentées dans aucun guide officiel. Ce qui nous ramène à Amartya Sen et à la différence qu'il fait entre liberté formelle et liberté réelle. L'accès aux ressources est insuffisant. Le pouvoir d'agir suppose des clés de compréhension qui nous paraissent encore loin d'être claires et stabilisées. L'expérience de Parcoursup montre bien la complexité d'une articulation entre les vœux et le réel.

Choisir ou plutôt décider de s'engager

Ensuite, il semble y avoir confusion entre les notions de choix et de décision. Bien sûr, nous pouvons établir des tableaux comparatifs des différentes options et identifier la solution la plus rationnelle.

Dans un monde totalement lisible, prévisible et sans subjectivité, cela pourrait fonctionner. Mais, la plupart des processus de décision introduisent des dimensions subjectives, ambiguës, aléatoires.

Choisir est un acte très cartésien, rationnel et explicable. Choisir, c'est sélectionner une option parmi plusieurs et c'est répondre à la question : laquelle ? Le philosophe Charles Pépin opère une distinction intéressante : « *Une décision fondée en raison, parfaitement justifiée dans une batterie de tableaux Excel, n'est pas une décision : c'est simplement un choix. J'ai "choisi" et j'ai "décidé" sont donc faussement synonymes. Choisir demande de l'intelligence, décider surtout de la volonté. De l'intelligence aussi, bien sûr, mais elle ne suffit pas sans le secours de notre volonté.* »⁷. Décider, c'est répondre à la question « J'y vais, oui ou non ? » : « *Une décision se joue toujours quelque part dans l'au-delà de notre raison... Agir dans le doute, c'est alors décider, et non choisir. Voilà pourquoi la décision relève de l'art, non de la science. De l'intuition, non de l'argumentation.*

Mais la décision n'est visible que dans l'engagement qui correspond au processus de mise en œuvre de la décision. Dans la réforme, le terme utilisé est « choisir » alors que la problématique de tout un chacun se situe davantage dans le fait de décider et de s'engager avec tous les risques que cela comporte.

Analyser le risque et le potentiel de la situation

En effet, dans une société de l'imprévisibilité, faire des choix éclairés suppose de prendre en compte la multiplicité des paramètres en jeu, certains contrôlables et objectifs, d'autres plus aléatoires, contextuels, et non maîtrisables. Si l'on convient que l'incertitude est une donnée à prendre en compte, une approche probabiliste peut être plus éclairante. Plutôt que de viser une bonne orientation impossible (bonne pour qui d'abord ?), c'est la réflexion sur le risque qui devient centrale. La liberté de choix est sans doute corrélée à la capacité à distinguer ce qui est lisible et contrôlable de ce qui est faiblement prévisible, en intégrant des stratégies de retour en arrière ou des alternatives.

Mais cela suppose aussi de sortir d'une hypocrisie : il n'y a jamais de liberté totale de choix. L'affirmer est un excellent moyen de désengager la responsabilité institutionnelle pour faire porter le poids des conséquences des choix sur l'individu. Un transfert de responsabilité en somme : l'institution fournit les ressources ; l'individu a la responsabilité d'en faire le meilleur usage. La réalité est plus nuancée. Notre libre arbitre existe et s'incarne dans une succession de micro décisions dont nous ne mesurons pas toujours les conséquences : soit que nous ne les voyons pas, soit qu'elles sont impossibles à prévoir. L'enjeu d'équité est bien alors de s'intéresser à la manière dont chaque personne pourra convertir les ressources qu'on met à sa disposition et celles qui lui sont propres pour avancer vers un objectif qui a du sens et de l'importance pour elle. C'est plus modeste mais sans doute plus réaliste et en tout cas cela peut permettre de concilier une conception de l'individu « capable », pouvant s'émanciper de multiples déterminismes et d'une politique publique soucieuse de permettre à chacun d'exercer ses droits et de s'affranchir des limitations que l'imprévisibilité et la complexité amplifient. Et sur ce point, l'accompagnement peut assurer cette fonction de facilitation.

Liberté de choisir, vraiment ?

N'est-ce pas plutôt la liberté d'exprimer des préférences et de négocier ce qui peut l'être avec un système où l'implicite est très présent. Et si la lutte contre les déterminismes multiples est l'argument initial, il risque vite d'être mis en défaut par la pression du réel.

Or plusieurs confusions apparaissent : la confusion entre facilité d'accès et pertinence de la réponse ; la confusion entre règles formelles et contingences réelles (capacité à comprendre les marges de négociation entre tous les interstices du système, à adopter une stratégie voire à construire une tactique adaptée). Le Conseil en évolution professionnelle est un appui important dans ce décodage.

En somme, les déterminismes se déplacent. Le poids de la négociation individuelle (au détriment parfois de règles collectives garantissant l'équité) risque de bénéficier aux plus malins, aux plus habiles dans cette transaction. Et en l'occurrence, si le CPF donne un pouvoir d'achat à chaque personne, nous ne sommes pas certains qu'il soit synonyme de pouvoir d'action pour tous.

Agnès Heidet et André Chauvet

⁷ Charles Pépin, Philosophie Magazine N° 56, février 2012

A Des compétences aux organisations pour apprendre

Au début des années 1990, le terme de « compétence », même s'il constitue ce que Guy Le Boterf, dans son ouvrage homonyme¹, a appelé un *attracteur étrange*, polysémique, à la conceptualisation inachevée, apparaît apporter une solution idoine aux problèmes de gestion de l'emploi et de la formation. En témoignent le nombre d'ouvrages parus sur ce thème (1332 ouvrages référencés par le Service Universitaire de Documentation en 2012 contre 33 en 1975) et le nombre de thèses soutenues depuis 2002 (1773 – www.theses.fr). Les compétences ont fait couler beaucoup d'encre, elles sont ce « quelque-chose en plus » qui décrit une forme d'intelligence située, désignant la capacité d'un individu à résoudre des problèmes, à savoir agir en situation. Elles ne peuvent se construire en dehors de l'action en situation, contrairement aux savoirs et aux connaissances qui peuvent être détenus indépendamment de leur mise en œuvre. Elles sont contextuelles et singulières, résultat d'une rencontre entre l'individu et l'environnement (en termes de savoirs, de motivations et de possibilités d'action) dans lequel elles s'insèrent.

Ce n'est pas le fait de détenir des savoirs sur la petite enfance qui rend une personne compétente, mais le fait qu'elle puisse les investir avec succès dans des situations déterminées : accueillir un nouvel enfant à la crèche, animer une séance de psychomotricité, ou encore assurer la cohérence de l'action socio-éducative au sein d'une structure... Ces savoirs mobilisés en situation ne seront pas mis en œuvre de la même manière selon le lieu où ils sont investis : secteurs médico-social, sanitaire ou de la culture et de l'animation et de la manière dont ils pourront l'être (moyens techniques, humains ou matériels, ambiance de travail, management, motivation, etc.).²

Les compétences sont à la croisée du savoir, du vouloir et du pouvoir qui en constituent les ressources pour l'action et que l'individu va structurer, avec lesquelles il va transiger, au gré des situations qu'il rencontre (cf. figure 1).

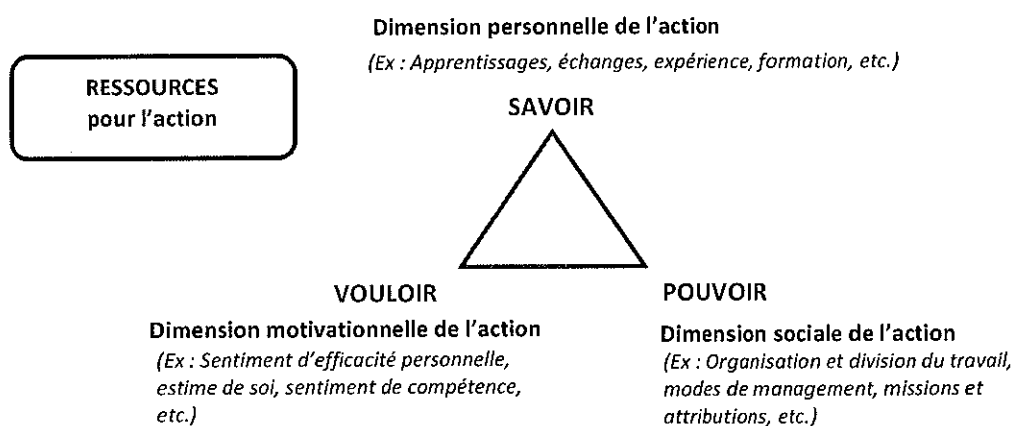


Figure 1 : Le triangle des compétences³

Certaines organisations peuvent s'avérer plus propices que d'autres au développement des compétences ; l'organisation du travail va engendrer des pratiques professionnelles particulières qui vont être plus ou moins porteuses d'apprentissages, comme nous l'avons

souligné par ailleurs⁴. D'où le développement de l'idée d'organisation « apprenantes », « qualifiantes » ou « formatrices » (cf. tableau).

Organisation	Objectif	Dispositifs
Formatrice Ph. Méhaut (1989) Kirsch (1989) G. Malglaive (1990) Blanc (2003)	Contribuer aux apprentissages individuels en proposant des actions de formation intégrées aux pratiques de travail quotidiennes.	Dispositifs formels articulés autour de l'acquisition de savoir-faire pratiques contextualisés
Qualifiante Ph. Zarifian (1992, 1999) A. Moisan (1994) S. Mare-Girault (2001) S. Fernagu-Oudet (2006)	Permettre le développement d'apprentissages individuels et collectifs	Dispositifs formels managériaux et organisationnels s'appuyant, en général, sur le recours aux formations diplômantes ou qualifiantes, et/ou la reconnaissance de savoirs socialement validés
Apprenante J. Lave et É. Wenger (1991) I. Nonaka (1994) C. Argyris et D. Schön (1996) P. Senge (2004, 2006, 2008) I. Nonaka et H. Takeuchi (2004)	Privilégier les apprentissages individuels et collectifs en vue d'organiser une progression collective des compétences à partir de la capitalisation et de la diffusion des savoirs détenus dans l'organisation	Dispositifs managériaux et organisationnels, formels ou informels à visée formatrice tournés vers la stratégie de l'entreprise

Tableau : Des organisations pour apprendre⁵

Les mérites de ce type d'organisation ont été largement soulignés et diffusés (24 ouvrages et 1923 thèses en langue française, près de deux millions de références sur Google, 15907 sur ERIC, 72469 sur JSTOR, etc.). L'abondante littérature sur le sujet a permis de mieux identifier et comprendre les facteurs qui conditionnent le développement des compétences dans les organisations. Il est cependant difficile de penser simultanément *processus de production* et *processus d'apprentissage*, et d'imposer une obligation d'apprendre aux individus. Les expériences relatées dans la littérature tendent à montrer que c'est dans des moments particuliers de la vie de l'organisation qu'on peut espérer promouvoir l'idée d'organisation apprenante, au moment d'une réorganisation ou d'un changement, mais qu'elle ne peut être étendue à l'ensemble de son cycle de vie... et à tous ses salariés. En effet, ces organisations postulent des humains et des collectifs de travail génériques, et des individus poussés par l'envie d'apprendre. Or, lorsque l'on aborde la question des apprentissages, on sait combien ces derniers sont singuliers et contingents, ils varient d'une personne à l'autre, d'un contexte à l'autre.

Ce qui apparaît certain, par contre, est l'existence de nombreuses occasions d'apprentissages, qu'elles soient formelles ou informelles, pour les individus et les collectifs : introduction d'un nouveau produit ou marché, implantation de nouvelles lignes de production ou technologies, accueil de nouveaux arrivants, aléas de production, etc. Le potentiel formateur des situations de travail n'est pas un leurre dans nombre de cas, à condition d'avoir la possibilité de l'actualiser ! Que l'organisation apprenne à partir des apprentissages ou des actions de ses membres est une chose, que les individus aient la possibilité d'apprendre en est une autre. C'est précisément dans ce cadre que l'approche par les capacités prend tout son

sens. Elle introduit à une réflexion sur les contraintes qui pèsent sur les individus et sur les opportunités dont ils disposent pour agir. Si l'on considère que l'enjeu, au regard des mutations du travail et de la formation, est moins d'identifier la nature des savoirs acquis en situation de travail que de repérer la manière dont ils évoluent et se transforment, dont ils sont façonnés, mobilisés et mis à l'épreuve, alors il devient intéressant de penser en termes d'« environnements capacitants »⁶ et d'organisations capables de les promouvoir.

A Des organisations pour apprendre aux environnements capacitants

On peut attribuer la paternité de l'approche par les capacités à l'économiste Amartya Sen, qui l'a élaborée et diffusée au cours des années 1990 dans le domaine de la justice sociale⁷. Elle est aujourd'hui relayée par les sociologues, les ergonomes et les économistes⁸. On peut penser que cette approche trouvera sa place en éducation et en formation professionnelle, à une époque où des termes comme ceux de capacité d'adaptation professionnelle, de sécurisation des parcours professionnels, d'employabilité, de flexisécurité ou de formation tout au long de la vie sont sur toutes les lèvres.

De manière très synthétique, le cœur de l'approche d'Amartya Sen repose sur l'idée de capacités (*capabilities*) et relie la question des libertés à la capacité d'agir. Les capacités diffèrent des capabilités en ceci que les premières relèvent d'un *savoir-faire quelque-chose*, et les secondes du fait d'*être en mesure de faire quelque-chose*, elles sont donc un « pouvoir faire ». La capacité définit un champ de possibles tout à la fois pour l'individu qui en est porteur et pour l'organisation qui peut en profiter⁹. Elle s'appuie pour cela sur un ensemble de ressources mobilisables (internes et externes à l'individu) qui vont subir des conversions et se traduire en opportunités afin de s'actualiser dans des réalisations ou des conduites choisies. Amartya Sen parle d'*accomplissements* ou de *fonctionnements* (cf. figure 2).

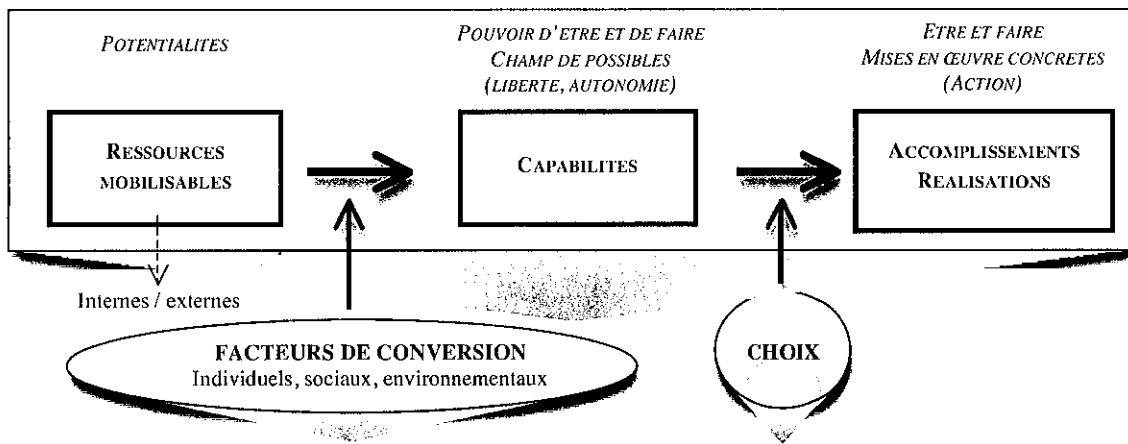


Figure 2 : L'approche par les capacités¹⁰

Les facteurs de conversion sont les facteurs – liés à l'individu et/ou au contexte dans lequel celui-ci évolue – qui facilitent ou entravent sa capacité à faire usage des ressources pour les convertir en réalisations concrètes¹¹. Ces facteurs peuvent être individuels (sexe, âge, caractéristiques génétiques, expérience, niveau de formation, etc.), sociaux (héritage social de l'individu, équipe de travail, etc.), ou environnementaux (contraintes/opportunités géographiques et institutionnelles, contexte normatif et culturel, moyens techniques, organisation du travail, etc.).

Les capacités sont des ressources externes et internes à l'individu. Ainsi la mise en œuvre d'une capacité ne dépend pas seulement de sa disponibilité, mais aussi d'un ensemble de conditions organisationnelles, techniques, sociales, etc., qui lui permettent de s'actualiser, de se transformer et de devenir capacité¹². Si l'on considère, du point de vue de l'individu, qu'une situation lui apparaît telle qu'il l'appréhende, la perçoit, la comprend, la problématise en vue d'y faire quelque chose ou d'en faire quelque chose, les ressources au service de l'action doivent être disponibles, suffisantes, visibles et pouvoir se combiner adéquatement.

Prenons un exemple pour illustrer la dynamique de la mise en capacité :

Louis est opérateur dans une entreprise de plasturgie. Lorsqu'une panne survient sur une presse, il appelle le régleur et le seconde dans la réparation. Dans son entreprise, tous les régleurs sont d'anciens opérateurs qui ont appris le métier au pied de la machine. Ils ont peu à peu acquis les gestes du métier et ont été reconnus comme pouvant devenir régleurs. Louis veut devenir régleur, il profite de chaque problème pour apprendre, et il commence à « bidouiller ». Lorsqu'il sera prêt, son chef d'équipe l'enverra en formation.¹³

Cet exemple montre que les ressources du milieu et celles de l'individu entrent en interaction. Louis a envie d'évoluer et s'intéresse aux situations qui vont le permettre (ressources internes), l'entreprise accepte que Louis seconde le régleur, voire d'autres régleurs, et son chef d'équipe lui fait confiance pour juger les problèmes et la nécessité d'appeler le régleur (ressources externes). On voit ainsi l'interaction entre différentes dimensions de la capacité : les compétences – Louis intervient sur des pannes et il lui arrive de monter des moules ; les opportunités – la possibilité pour lui de réparer des pannes ou d'assister à des réparations ; les moyens – il peut naviguer d'une presse à l'autre, il suivra une formation qualifiante ; et les réalisations – il effectue des réparations volontairement.

Benjamin est également opérateur dans une entreprise de plasturgie. Il aimerait lui aussi devenir régleur mais, dans son entreprise, il ne lui est possible ni d'intervenir sur les presses ni d'assister aux opérations de maintenance ou de réparation. Lorsqu'une presse est en panne, son chef d'équipe le place sur une autre presse.¹⁴

Entre Louis et Benjamin, les compétences, les opportunités, les moyens et les réalisations ne sont pas de même nature, et les possibilités de se former et d'évoluer sont très différentes.

Louis fait preuve de compétences dans un certain nombre de situations-problèmes qu'il réussit à solutionner.¹⁵

Les facteurs de conversion correspondent ainsi à l'ensemble des facteurs qui permettent à Louis de transformer les ressources à sa disposition en réalisations concrètes. Du côté des ressources externes, des facteurs géographiques, organisationnels ou encore culturels interviennent : les quatre ateliers sont spécialisés par type de production, les moules sont nombreux, les régleurs ont trop de travail et ont besoin d'aide, la promotion d'opérateur à régleur est une tradition dans l'entreprise, etc. Du côté des ressources internes, on trouve entre autres des facteurs psychologiques : Louis a envie de progresser, il a confiance en lui car il est polyvalent grâce aux rotations d'équipes sur les ateliers et il dispose d'un CAP mécanique. La capacité s'inscrit dans une démarche qui n'isole ni l'individu, ni les conditions de l'action, ni l'environnement dans lequel se situe l'action. Voyons un autre exemple.

Mickaël et Cyril sont techniciens d'atelier. Thomas et Régis sont chefs d'équipe. Ils se renvoient en permanence la responsabilité des problèmes de production (pannes, défauts de qualité, approvisionnement, retards, absentéisme, turn-over, disponibilité des presses, etc.) et se reprochent leur incompréhension respective. Le dirigeant de l'entreprise décide d'imposer des rotations : une semaine par mois, les techniciens prendront la place des chefs d'équipe, les chefs d'équipe celle des techniciens. Il fait l'hypothèse que ces rotations vont leur permettre de mieux comprendre leurs responsabilités respectives et atténueront les problèmes, et qu'elles lui donneront l'occasion d'appréhender l'aptitude de ces deux techniciens à occuper des responsabilités managériales. Mickaël souhaite intégrer le service de recherche et développement. Seuls les problèmes techniques l'intéressent et ce sont les seuls auxquels il accorde de l'importance. Ces rotations, pour lui, ne lui apporteront rien et il les voit d'un œil très critique. Cyril aimerait, lui, évoluer vers le service méthodes et essais. Il sait qu'il a besoin pour cela de développer des compétences en management de projet. Il accueille donc ce projet avec beaucoup d'enthousiasme. Thomas et Régis, quant à eux, sont convaincus qu'ils seront mieux compris en prenant la place des techniciens et qu'il y aura moins de conflits. Ils acceptent donc les rotations temporaires proposées par le dirigeant.¹⁶

Selon l'approche par les capacités, on peut faire l'hypothèse que Cyril est celui qui va retirer le plus grand bénéfice de cette situation : il souhaite évoluer et a conscience des compétences qu'il doit développer pour réaliser son projet. L'organisation lui offre l'occasion de les développer, il la saisit. Les opérateurs de conversion sont ici tout à la fois organisationnels (rotation sur les postes de travail) et individuels (projet personnel, connaissance du milieu professionnel, âge et ancienneté propices). À milieu identique, on voit dans cet exemple que les opportunités, les ressources et les facteurs de conversion varient d'un individu à l'autre.

Les capacités sont donc le résultat d'une interaction milieu-individu. Sur le plan de l'ingénierie de formation ou pédagogique, l'approche par les capacités incite à concevoir autrement les situations de formation comme les situations de travail, les trajectoires et les parcours professionnels. Elle permet d'introduire une réflexion sur les contraintes qui pèsent sur les individus et les opportunités dont elles disposent pour agir, car elle prend en compte à la fois ce que l'individu est capable de faire et les possibilités qui lui sont offertes pour développer ses compétences.

De l'approche par les capacités aux environnements capacitants

On peut définir l'*environnement capacitant* (EC) comme un environnement qui met des ressources à disposition des individus et leur permet de les utiliser. Ainsi, il ne suffit pas, par exemple, de décréter des zones d'initiative dans le travail, encore faut-il que les jugements puissent être éclairés. Tout comme il ne suffit pas d'envoyer un individu en formation pour qu'il apprenne, encore faut-il préparer son retour et lui permettre d'utiliser ses acquis...

Pierre Falzon estime qu'un EC permet aux individus de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et sur la manière dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur autonomie¹⁷. Autrement dit, un EC offre des opportunités de développement professionnel en contribuant directement aux progrès des savoirs dans, sur et par l'action. Cela nous conduit à définir l'EC comme un environnement favorable au développement du pouvoir d'agir des individus et de leurs dispositions à apprendre. Le pouvoir d'agir est à l'intersection de la capacité d'agir – qui représente une potentialité, un ensemble de ressources mobilisables en situation par un sujet, et des conditions propres aux situations dans lesquelles les sujets sont engagés. La première qualité d'un environnement capacitant serait... de ne pas être incapacitant.

Vers une instrumentation des environnements capacitants

Dans cette perspective, une organisation du travail ou des modes de management qui prétendent être des EC doivent mettre à la disposition des individus des possibilités d'extension de leur pouvoir d'agir. Par exemple :

- *Sur les contenus du travail*, en leur donnant la possibilité de varier les tâches confiées et les activités conduites, de se confronter à des situations inédites, de travailler sur les situations rencontrées, les événements, les aléas, les imprévus, de leur donner du sens, etc.

« J'ai dû faire un dépannage au chargement... C'est là que j'ai pris conscience de ce que c'était qu'une bonne palette et du boulot de ce que c'était le chargement. Depuis, je m'y prends autrement pour faire mes palettes. »

« Mon chef, il règle les problèmes, il les explique pas. Le technicien, il prend le temps d'expliquer. Et quand un problème se représente, je sais le solutionner... ceux que le technicien m'a expliqués... ou en tout cas, je sais repérer maintenant s'il faut faire appel au régleur ou à la maintenance ou si je peux faire moi-même. »¹⁸

« L'accueil en entreprise a beaucoup d'importance. Si un tuteur vous fait visiter l'entreprise, vous présente les personnes, c'est tout de même plus facile ensuite de repérer les personnes ressources et les interrelations entre elles. »¹⁹

« Dans le réseau réciproque d'échanges des savoirs, il y a des bourses d'échanges. Cela nous permet de voir ce qui est demandé et c'est rassurant car cela nous permet d'évaluer ce que l'on sait. »²⁰

- *Sur les modes d'organisation du travail*, en leur offrant la possibilité de travailler en binôme, de tutorer de nouveaux arrivants, de participer à des groupes de travail, de réaliser des rotations de responsabilité ou d'équipe, de visiter des entreprises clientes ou fournisseurs, etc.

« On doit devenir électro-mécanicien, du coup, on travaille en binôme pour commencer à se former mutuellement avant d'aller en formation... Ça permet de voir plein de choses et surtout comment on contribue chacun aux solutions. »²¹

« Lorsqu'ils reviennent des périodes en entreprise, je fais le point avec eux sur ce qu'ils n'ont pas fait. En fin d'année, j'organise un jeu de rôles et je distribue les responsabilités en fonction de ce qui a été vu ou non en entreprise. » ; « Le référentiel nous impose un certain nombre de compétences. Il arrive que certaines structures d'accueil ne couvrent pas l'ensemble des compétences. On organise des échanges d'entreprise entre les étudiants. »²²

« Avec le réseau réciproque d'échange des savoirs, on peut sortir de notre site pour les échanges. Cela permet de voir d'autres sites, leur organisation, les problèmes qu'ils ont... »²³

- *Sur la gestion des ressources humaines*, en leur permettant d'accéder aux savoirs et aux connaissances dont ils ont besoin pour résoudre les problèmes professionnels par le biais de formations, en leur donnant accès au marché interne du travail, en offrant des possibilités d'évolution d'emploi, etc.

« Ici, tous les chefs d'équipe ont été magasiniers. » ; « J'apprends la maintenance sur le tas. On peut regarder les régleurs travailler. C'est tous des anciens opérateurs qui sont devenus régleurs. »²⁴

« Le réseau réciproque d'échange des savoirs dans l'entreprise, il permet de s'entraider, de voir ce qui est fait ailleurs, de comparer avec ce que l'on fait, de se donner des idées... et de voir qu'on partage les mêmes problèmes et d'en résoudre certains ensemble. » ; « Le réseau, ce n'est pas pareil que la formation. C'est opérationnel. On a les réponses adaptées à nos situations. En formation, c'est trop général. » ; « Quand je suis arrivé, le réseau m'a permis d'apprendre à connaître les métiers de l'entreprise et sa politique. Cela m'a permis de mieux me situer car je ne suis pas du sérail. » ; « La formation cela peut être utile si on fait en sorte de pouvoir réinvestir les acquis dans le travail, si les conditions de travail vous le permettent. »²⁵

Ces mesures ont toutes en commun de promouvoir des situations à partir desquelles il est possible d'apprendre. Elles se présentent comme des situations potentielles d'apprentissage. L'individu a la possibilité de développer ses capacités et son pouvoir d'agir grâce aux ressources qui lui sont proposées – travail collaboratif, pratiques réflexives ou réfléchies, tutorat, explicitation du travail, formation, etc.

Il arrive également que des individus puisent des ressources dans l'environnement qui est le leur sans que celles-ci aient été pensées en ce sens. Les pratiques d'entraide et d'échanges informels en sont une bonne illustration. Il est donc possible d'affirmer que le potentiel capacitant des environnements de travail ne réside pas uniquement dans des espaces organisés, mais également dans les espaces informels de l'organisation.

Références

- 1 G. Le Boterf, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisation, 1994.
- 2 S. Fernagu-Oudet, « Des organisations pour apprendre : Tentative de contribution à l'idée de "ville apprenante" », *SpécificITÉS*, 2011, n°3, p20
- 3 G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation, 2006.
- 4 S. Fernagu-Oudet, *Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation*, Paris, L'Harmattan, 2007 ; S. Fernagu-Oudet, « Alternance et professionnalisation », *Les dossiers des sciences de l'éducation : Revue Internationale des Sciences de l'Éducation*, 2010, n°24, p. 83-96
- 5 S. Fernagu-Oudet, 2011, *op. cit.*, p. 33
- 6 P. Falzon et V. Mollo, « Pour une ergonomie constructive : les conditions d'un travail capacitant », *Laboreal*, 2009, vol.5, n°1, p. 61-69 ; S. Fernagu-Oudet, « Concevoir des environnements capacitants. L'exemple d'un dispositif d'autoformation sociale : un réseau

réciroque d'échanges des savoirs », in D. Cristol, P. Cyrot et C. Jeunesse (dirs.), *Les Aspects sociaux de l'autoformation*, Lyon, Chronique Sociale, 2012, à paraître.

7 A. Sen, *L'Idée de justice*, Paris, Flammarion, 2010.

8 Pour une approche par les capacités, *Formation Emploi*, 2007, n° 98, p.1-153 ; La flexisécurité à l'aune de l'approche par les capacités, *Formation Emploi*, 2011, n°113, p. 1-109

9 B. Zimmermann et J. de Munck (dirs.), « La Liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme », *Raisons Pratiques*, EHESS, n°18, 2008 ; B. Zimmermann, *Ce que travailler veut dire. Sociologie des capacités et des parcours professionnels*, Paris, Economica, 2011.

10 Adapté de M. Bonvin et N. Farvaque, « L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques », *Formation Emploi*, 2007, n°98, p. 9-22.

11 M. Verhoeven, J.-F. Orienne et V. Dupriez, « Vers des politiques d'éducation "capacitantes" ? », *Formation Emploi*, 2007, n°98, p. 93-107.

12 B. Zimmermann et J. de Munck (dirs.), *op.cit.* ; B. Zimmermann, *op. cit.*

13 S. Fernagu-Oudet, 2007, *op. cit.*, p.159-169

14 S. Fernagu-Oudet, 2007, *op. cit.*, p. 159-169

15 S. Fernagu-Oudet, 2007, *op. cit.*, p. 136-159

16 S. Fernagu-Oudet, 2007, *op. cit.*, p. 136-159

17 P. Falzon, « Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments », *Humanizing Work and Work Environments*, 2005, p.1-8; P. Falzon, *Enabling safety: issue in design and continuous design*, AISS Congress, 2006, p.1-12; P. Falzon, A. Nascimento, P. Pavageau, « Towards models and tools for assessing the developmental quality of work » in L. Sznelwar, F. Mascia and U. Montedo (Eds.) *Human Factors in Organizational Design and Management – IX*, Sao Paulo, 19-21 mars 2008

18 S. Fernagu-Oudet, 2007, *op. cit.*, p. 136-159

19 S. Fernagu-Oudet, 2007, *op. cit.*, p. 136-159

20 S. Fernagu-Oudet, 2012, *op. cit.*, à paraître.

21 S. Fernagu-Oudet, 2007, *op. cit.*, p. 136-159

22 S. Fernagu-Oudet, 2012, *op. cit.*, à paraître

23 S. Fernagu-Oudet, 2012, *op. cit.*, à paraître

24 S. Fernagu-Oudet, 2007, *op. cit.*, p. 136-159

25 S. Fernagu-Oudet, « Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciroque d'échanges des savoirs », *Formation Emploi*, 2012, à paraître

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Est-ce qu'une loi peut inciter les entreprises à développer les compétences de tous ?
L'analyse de la rapporteure de la loi "Avenir professionnel"

- Partie III -

- **Six vidéos de l'UODC sur les liens entre formation professionnelle et développement des compétences - www.uodc.fr..... pp. 133-139**
- 1 - Après le séisme de la formation professionnelle. Investir la négociation d'entreprise
Ferracci Pierre, VC n°235, 2018
- 2 - Investir 15 milliards d'euros sur les compétences. Les axes du programme, les questions posées
Seiler Carine, VC n°228, 2018
- 3 - 2017-2022 : que faut-il changer dans la formation professionnelle ?
Karvar Anousheh et Enlart Sandra, VC n°217, 2017
- 4 - Repenser les liens entre le travail et la formation. Une histoire sociale, des pistes pour l'action
Lichtenberger Yves, VC n°215, 2017
- 5 - Quelles sont les situations de travail apprenantes ? Ce que la formation pourrait pour leur développement
Patrick Mayen, VC n°186, 2015
- 6 - Comment la formation pourrait servir la qualité du travail, la santé et la performance ? Redéfinir la situation de formation
Wargon Emmanuelle, VC n°179, 2015

Après le séisme de la formation professionnelle Investir la négociation d'entreprise

Pierre Ferracci

Expert en questions sociales, président du Groupe Alpha



Un séisme, c'est une secousse, voire une série de secousses brusques de l'écorce terrestre. Le moins que l'on puisse dire, c'est que **la Loi du 5 septembre 2018 ébranle la formation professionnelle**. La volonté de désintermédiation est claire : l'utilisateur (le client ?) devrait accéder d'un clic à la formation souhaitée. Mais un séisme, cela provoque aussi des effets inattendus. Et c'est ce dont Pierre Ferracci va venir débattre à l'UODC.

Présenter **Pierre Ferracci** est presque inutile, tant ce très fin expert du dialogue social est justement reconnu. C'est un entrepreneur...

Les 24 Séquences :

- 1. Une passion pour les questions de formation, une parole libre sur la réforme 2019 (01:51)
- 2. Une conviction forgée par les grandes restructurations : il faut lier accompagnement, orientation et formation (03:07)
- 3. Les prémisses de la réforme actuelle de la formation : le Groupe multipartite, la Commission Attali (2008) (03:57)
- 4. Former, orienter, accompagner : oui mais avec le séisme d'une approche très individuelle et d'une remise en cause du schéma paritaire... (02:45)
- 5. En bousculant le paritarisme le Gouvernement bouscule aussi le syndicalisme de façon assez violente (02:54)
- 6. La négociation sur la montée en compétences des moins qualifiés dans l'entreprise : ce n'est pas gagné (01:56)
- 7. Le fil directeur de la réforme de la formation : l'État prend la main, disparition des OPCA, mais les branches récupèrent l'apprentissage (02:41)
- 8. Réformer vite, sans les corps intermédiaires : le risque de déstabiliser les forces syndicales déjà faibles et divisées en France (02:41)
- 9. Des avancées dans un sens, mais quels moyens pour une individualisation de la formation à marche forcée ? (03:18)
- 10. Le Conseil en évolution professionnelle : un mauvais signe, les Fongecif mis en cause, un espace à prendre pour les organisations syndicales (02:51)
- 11. La question de la montée en compétences de tous doit mobiliser les syndicats dans l'entreprise (03:04)
- 12. Passer brutalement du paritarisme à l'individualisation sans droit collectifs : un sacré risque ! La flexibilité sans sécurité... (02:07)
- 13. Une voie de sortie du séisme de la formation professionnelle : instaurer la confiance par le partage de la gouvernance de l'entreprise (04:22)
- 14. Le développement de l'individualisation : un risque que l'entreprise se dégage de ses obligations d'employabilité ? (01:24)
- 15. La coupure système éducatif-entreprise : conservatismes mais prises de conscience (03:04)
- 16. Un espace de négociation à prendre : la formation de 40 millions d'actifs dans les entreprises (04:38)
- 17. Réforme de la formation professionnelle : que va-t-il se passer dans et hors de l'entreprise pour les plus fragiles ? (02:39)
- 18. Un problème bien français et pas surmonté : l'obsession, le poids du diplôme dans la vie professionnelle (01:35)
- 19. Que les syndicats puissent demain négocier dans les entreprises ? Un problème culturel à surmonter mais il faut y croire ! (02:46)
- 20. La formation à l'articulation entre compétitivité de l'entreprise et sécurisation des personnes : un long changement culturel (04:10)
- 21. Paritarisme versus « syndicalisme de service » ? Plutôt vers un syndicalisme à l'écoute des préoccupations des actifs (03:26)
- 22. Les seniors oubliés, les jeunes et le chômage, la révolution numérique qui s'accélère : les plans de formation insuffisamment dotés (04:44)
- 23. Qualité du travail, compétitivité, apprentissage : y a-t-il une place des territoires dans la réforme de la formation ? (03:08)
- 24. Suspicion récurrente, labellisation, transformations économiques, rémunération des services : les organismes de formation sous pression (03:57)

Les Mots-clefs :

Réforme formation, Formation professionnelle continue, Négociation collective, Droit formation

Investir 15 milliards d'euros sur les compétences

Les axes du programme, les questions posées

Carine Seiler

Conseillère spéciale au Haut-Commissariat à la Transformation des Compétences



L'amphi débat dont est issue la présente Vidéo séquencée a été organisé en partenariat entre la revue Éducation Permanente.

En septembre 2017, le gouvernement annonce un grand plan d'investissement de 50 milliards d'euros sur la période 2018-2022, dont 15 (14,8 précisément) consacrés au volet « compétences ».

Estelle Sauvat est nommée Haut-Commissaire à la transformation des compétences, **Carine Seiler** devient sa **conseillère spéciale**. Semble émerger - enfin ! - un consensus pour réaliser que le déficit de compétences des hommes et des femmes au travail est une question **politique majeure**.

Début mars 2018, après l'aboutissement d'un ANI sur le sujet...

Les Séquences :

- 1. Un vertige et un défi : investir 15 milliards d'euros dans un PIC (Plan d'investissement dans les compétences) pour transformer les compétences (03:36)
- 2. Le contexte du PIC 2018-2022 : accélération des transformations du travail et reprise économique (03:02)
- 3. Les deux objectifs principaux du PIC : accélérer la transformation du système de formation, préparer les actifs aux métiers de demain (02:47)
- 4. Pas des « faiseurs » mais des investisseurs : un plan d'investissements additionnels sans précédent (04:26)
- 5. Le premier bloc du Plan d'investissement : la prospective pour mieux orienter les politiques de formation et les personnes (04:52)
- 6. Faire évoluer le système de certification, favoriser les approches par blocs de compétences (04:29)
- 7. Troisième bloc du PIC 2018-2022 : financer des parcours de formation vers l'emploi (04:14)
- 8. Illettrisme, illectronisme : résorber le déficit de compétences de base par des pédagogies innovantes et des formations qualifiantes (02:26)
- 9. L'ambition du PIC 2018-2022 : projeter la France dans l'innovation en matière de formation professionnelle et d'accompagnement (03:36)
- 10. Y a-t-il quelque chose de prévu dans le PIC en matière de capitalisation des pratiques et de R&D ? (03:45)
- 11. Comment faire acquérir des compétences aux « invisibles », à ceux qui n'y croient plus ? (04:54)
- 12. Pourquoi ne pas partir du travail et toujours brandir la solution formation pour les publics en difficulté ? (04:42)
- 13. CIF, innovation sur les actions de formation, zones franches : un terrain d'action pour le PIC ? (03:23)
- 14. Compétences de base, compétences numériques : des investissements du PIC pour permettre aux personnes de s'autodiagnostiquer (03:36)
- 15. Tout n'est pas figé dans le Plan d'investissement dans les compétences ! Le Haut-commissariat à la transformation preneur de pistes de réflexion (01:30)
- 16. Ne finance-t-on pas encore aujourd'hui "toujours plus de stages de formation" que de parcours ? (03:06)
- 17. Comment articuler les programmes nationaux et régionaux du Plan d'investissement dans les compétences ? (04:13)
- 18. Que pourra faire le PIC 2018-2022 sur les emplois prévisibles et les métiers en tension ? (04:27)
- 19. La VAE a-t-elle vraiment une place dans le Plan d'investissement dans les compétences ? (01:05)
- 20. Déployer des outils numériques « d'autodiagnostic des compétences » : n'est-ce pas stigmatisant pour les personnes ? (02:45)
- 21. Algorithmes et datas : un risque de substitution à l'intermédiation dans l'accompagnement et l'orientation des personnes ? (03:31)

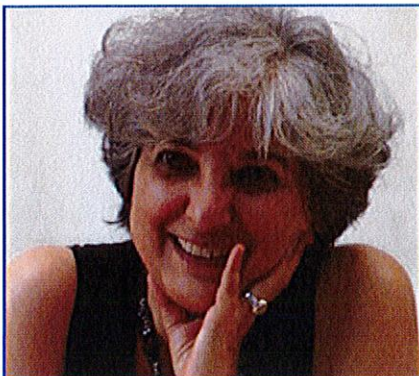
Les Mots-clefs :

Financement public formation, politique formation, réforme formation

2017-2022 : que faut-il changer dans la formation professionnelle ?

Anousheh Karvar / Sandra Enlart

Coordinatrice du pôle social de En marche ! / Directrice d'Entreprise&Personnel



Une réforme de la formation professionnelle est annoncée comme une des voies stratégiques d'action du nouveau Gouvernement. C'est quelque chose d'inusité, au-delà des bonnes paroles convenues sur les vertus de la formation.

Ce qui semble mis en avant, outre un abondement du **Compte Personnel de Formation** de tous les citoyens, c'est la « nécessaire formation des **chômeurs** ». Et le « manque de **qualité** » des formations. Sur les deux derniers points, c'est une vieille histoire : le secrétaire d'Etat à la formation professionnelle André Laignel ne disait guère autre chose entre 1988 et 1991.

Ces orientations interrogent. Est-ce que le « **manque de formation** » est le facteur déterminant du chômage ? Est-ce que l'engagement des formateurs (ou des médecins, dans un autre domaine) dans des démarches qualité, dans un domaine déjà sur-saturé de prescriptions, est un facteur déterminant de la qualité de leur action ?...

Les 18 Séquences :

- 1. Les lignes directrices du programme formation du candidat Emmanuel Macron (03:17)
- 2. Former massivement les chômeurs, investir dans l'employabilité, faire de la formation un objet de négociation collective... : le programme d'actions (05:13)
- 3. Formation solution miracle, formation « tuyau », formation consommation : trois visions de la formation qu'il faut changer (02:30)
- 4. trois questions au cœur de la réflexion : que faut-il apprendre, comment apprendre, la question de l'accès à la formation (02:44)
- 5. Trois incontournables : l'évaluation en situation de travail, former les acteurs, prospective et anticipation (01:35)
- 6. 15 milliards de plus sur la table, après le Plan 500.000 chômeurs : ça ressemblerait à quoi ? (02:49)
- 7. À quoi former demain ? Au-delà des études prospectives sectorielles, avoir des visions sociétales partagées (03:58)
- 8. Ce n'est pas en formant des gens que l'on va créer des emplois : il faut bâtir des parcours autour de situations de travail (02:50)
- 9. Des changements dont les entreprises ne s'emparent pas pour redéployer leurs activités : les cinq étapes du déni des entreprises françaises (04:27)
- 10. rendre les gens par la main pour leur faire faire un parcours, ou faire appel à l'intelligence économique des acteurs ? (03:47)
- 11. L'importance de la prospective, de la mise en réseau des personnes, de l'évaluation et de la pédagogie (05:08)
- 12. L'entreprise doit réfléchir aux moyens de développer des postures d'apprenance (02:24)
- 13. Les employeurs : passer de la solidarité mécanique à la confiance réciproque (02:55)
- 14. Formation professionnelle et choix de société : pourquoi il faut avoir une réflexion par filières plutôt que par branches (04:04)
- 15. Faut-il faire trois fois plus de la même chose que le Plan 500.000 chômeurs ? (00:58)
- 16. La situation de travail : c'est là que l'employabilité se fabrique (02:53)
- 17. De la contribution légale à l'abondement en direct du compte personnel d'activité (de formation) des personnes (02:52)
- 18. L'individu acheteur de formation et d'accompagnement professionnel : pourquoi il n'y a pas de risque consumériste (03:56)

Les Mots-clefs :

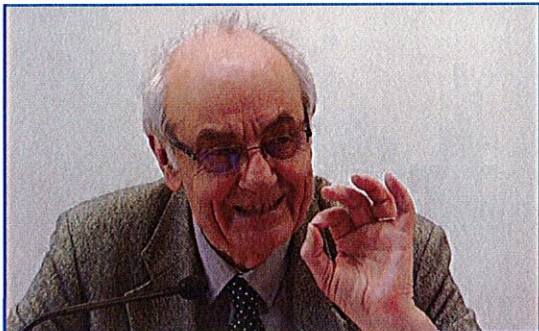
Formation professionnelle continue, réforme formation

Repenser les liens entre le travail et la formation

Une histoire sociale, des pistes pour l'action

Yves Lichtenberger

Sociologue, professeur émérite à l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée



Aujourd'hui, un salarié a accès à 12 h de formation par an en moyenne. Soit... 1,4 h de plus qu'en 1974, sic. Les discours sur la formation tout au long de la vie sont magnifiques : le réel c'est que la formation professionnelle continue en France, ça ne marche pas. Et tout serait réglé par la formation initiale ? Alors que le travail aujourd'hui demande responsabilité, implication, coopération, agilité d'adaptation ?

Yves Lichtenberger est l'un des plus justement respectés acteurs de la formation professionnelle en France. Syndicaliste, chercheur, directeur du Céreq, professeur, président d'Université, il a acquis une hauteur et une acuité de vue exceptionnelle...

Les 23 Séquences :

- 1. Penser les mutations de la Formation professionnelle continue dans le temps long : une conviction de « têtù doux » (04:10)
- 2. Penser l'évolution des sociétés et des acteurs comme des processus d'apprentissage, des rapports de sens partagés (03:41)
- 3. La loi formation de 2014 : la fin de la séparation entre formation et production (03:58)
- 4. L'effet réel de la loi 1971 : seulement une heure trente de formation en plus par salarié entre 1971 et 2014 (03:22)
- 5. Une formation professionnelle qui a rempli son rôle pour les salariés, mais n'est pas devenue une ressource de transformation des entreprises (05:15)
- 6. Sortir de deux impasses : la formation comme formatage, la coupure entre le savoir et le faire (04:13)
- 7. Sortir de la formation solution-miracle ? Il faut former en même temps les emplois et les titulaires de ces emplois (04:13)
- 8. Abandonner la dissociation entre connaissance et faire, entre savoir et faire (06:06)
- 9. Une histoire française : la séparation entre l'université (disciplines), les écoles (pratiques) et les institutions de recherche (04:07)
- 10. Savoirs académiques, techniques, savoirs de pointe : artificiellement séparés, compliqués à recoller (03:17)
- 11. L'organisation scientifique du travail : l'ingénieur de Taylor ne serait rien sans les connaissances produites dans l'activité (03:35)
- 12. Comment l'organisation scientifique du travail a cassé les métiers et comment la formation est devenue la fabrique des qualifications (03:15)
- 13. Qualifications hier, compétences aujourd'hui : une volonté de reconnaissance d'abord née du mouvement social (03:19)
- 14. Initiative et coopération des salariés : des formes qui se cherchent depuis les années 1970 jusqu'aux « entreprises libérées » (04:21)
- 15. Savoirs, savoir-faire, savoir-être : un découpage qui n'a pas de sens (02:58)
- 16. Au cœur de la réarticulation du savoir et du faire : la question de la reconnaissance et de l'évaluation (04:06)
- 17. Reconnaissance du métier, puis de la qualification, enfin des compétences : des décennies de bagarres violentes (03:48)
- 18. La reconnaissance de la compétence : ne peut se faire sans remettre de la controverse sur « qui mérite quoi » (04:18)
- 19. Qualité du travail: ce qui compte dans l'entreprise, plus l'organigramme mais le système de négociation (03:49)
- 20. Pourquoi les entreprises françaises ont-elles encore du mal à penser compétences et coopération ? (05:16)
- 21. Pouvoir se former dans des situations de travail qui se transforment : on est à un moment de bascule (04:42)
- 22. La bonne toile de fond pour aborder la question du droit à l'erreur ? Responsabilité, sanctions, modalités d'évaluation, évaluation conjointe (02:50)
- 23. Parler du travail dans l'entreprise : qu'est-ce qui est en mouvement, y a-t-il des raisons d'être optimiste ? (04:08)

Les Mots-clefs :

Formation professionnelle continue, formation situation travail, histoire formation

Quelles sont les situations de travail apprenantes ?

Ce que la formation pourrait pour leur développement

Patrick Mayen

Professeur des universités, responsable de recherches AgroSup Dijon



Le travail n'est pas toujours apprenant ? La formation non plus. Le travail comme la formation peuvent composer des environnements par lesquels on peut plus ou moins apprendre, parfois ne pas apprendre et parfois désapprendre.

Dit autrement, **il existe des organisations apprenantes, qui présument que tous les salariés peuvent apprendre et qui leur permettent d'apprendre. L'inverse est vrai également.**

Il existe en France des lieux où se conjuguent qualité du travail, qualité de vie au travail et performance. Des PME exportent dans le monde entier en rémunérant bien leurs salariés. Il peut faire très bon travailler intensément dans des services hospitaliers extrêmement performants en terme d'accueil, de qualité de soin, de rigueur de gestion...

Les Séquences :

- 1. Comprendre comment les personnes apprennent dans le travail et par la formation (01:58)
- 2. Comment une situation de travail peut être non apprenante, voire désapprenante (04:35)
- 3. Apprendre en situation de travail, ne pas désapprendre, rester « à la page » (03:29)
- 4. Pour une personne en situation de travail : comment viser la zone potentielle d'apprentissage ? (03:38)
- 5. Trois conditions pour qu'une situation de travail soit apprenante (03:47)
- 6. Comment une personne apprend dans une situation de travail ? Cinq facteurs clés de réussite (06:57)
- 7. Il n'y a pas d'apprentissage possible dans la routine du travail (05:36)
- 8. Apprendre des postures professionnelles des autres, s'intéresser aux apprentissages implicites (03:04)
- 9. Qu'est-ce qui fait qu'une situation est facteur d'apprentissage ? (06:18)
- 10. Chercher des situations qui font « ouvrir le capot », proposer ressources et étayages (04:18)
- 11. Ce que peut la formation pour développer les situations de travail apprenantes (06:16)
- 12. Le développement : comment le définir par rapport à l'apprentissage ? (04:45)
- 13. Quand on n'a pas envie d'apprendre, quand on n'y pense pas (04:40)
- 14. L'atelier perdu : un exemple d'une intervention de formation exclusivement en situation de travail (07:56)
- 15. Peut-on identifier et « légiférer » sur ce que seraient des situations apprenantes ? L'exemple des situations de traitement d'incidents à la SNCF (05:31)
- 16. Quand le juridique de la formation rencontre le « cognitif » de l'apprentissage... (02:01)
- 17. Quelle posture du formateur-accompagnateur de situations de travail apprenantes ? (02:00)
- 18. Accroissement des tâches, manque de reconnaissance : peut-on obliger à apprendre et à se développer ? (06:25)

Les Mots-clefs :

Didactique professionnelle, situation de travail, formation situation de travail

Vidéo séquencée n° 196
© Pratiques & Stratégies - septembre 2015

Comment la formation pourrait servir la qualité du travail, la santé et la performance ?

Redéfinir la situation de formation

Emmanuelle Wargon

Déléguée générale à l'emploi et à la formation professionnelle



Est-ce que la formation professionnelle pourrait contribuer à développer des situations apprenantes dans les entreprises et les organisations ? Permettre à ceux qui travaillent de développer la qualité de leur travail, leur santé et la performance ?

La question est tellement importante dans le pays que l'UODC et l'ITMD ont organisé une soirée exceptionnelle pour l'aborder sur le fond.

La loi du 5 mars 2014 réformant la formation professionnelle peut représenter une ouverture. Ce moment où ce qui s'était souvent figé depuis plus de 40 ans peut s'ouvrir sur des pistes réellement neuves. Mais lesquelles, dans quelles directions ?...

Les Séquences :

- 1. Formation, qualité du travail, santé et performance : un sujet de controverse (Jean Besançon, Uodc) (05:04)
- 2. Le travail bien fait source de compétences : avec la réforme de la formation, un moment à saisir (Alain Coffineau, Itmd) (05:04)
- 3. Est-ce qu'il faut « partir » en formation ? (Emmanuelle Wargon, Dgefp) (05:15)
- 4. La question : est-ce qu'une situation de travail peut être une situation de formation ? (05:12)
- 5. Et si les DRH se réintéressaient au travail et au développement des compétences de tous ? (02:43)
- 6. Formation et... insertion /situations de travail apprenante /évolutions dans l'entreprise : les trois chantiers de la DGEFP (07:34)
- 7. La qualité du travail : une affaire d'État (Yves Clot, CNAM, Itmd) (06:27)
- 8. « Partie » ou non en formation : l'intégration de la personne dans l'entreprise avec ses nouvelles compétences (Emmanuelle Wargon) (02:26)
- 9. Modélisation, formalisation, place du collectif de travail : à quel moment, pour l'individu, ça serait de la formation ? (06:24)
- 10. Sortir de la zone de confort : expérimenter de nouvelles manières de définir la situation de formation (04:04)
- 11. On apprend dans l'entreprise que si l'entreprise apprend (Yves Clot) (04:57)
- 12. Le facteur-clé : s'arrêter dans l'entreprise pour réfléchir sur le travail (Emmanuelle Wargon) (04:17)
- 13. Situations apprenantes, organisations apprenantes : est-ce que le sujet est porté politiquement ? (Alain Coffineau, Emmanuelle Wargon) (04:53)
- 14. La reconnaissance de la formation dans l'entreprise : est-ce que ça va marcher ? (Emmanuelle Wargon) (03:15)
- 15. La reconnaissance collective : une opportunité pour changer le travail ? (Yves Clot, Emmanuelle Wargon) (04:25)

Les Mots-clefs :

Formation professionnelle continue, formation situation travail, situation de formation