

*« Colloque du RT 18 « Relations professionnelles » Association Française de Sociologie (AFS), Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST, AMU et CNRS) Aix-en-Provence, 28,29 mai 2015 : « comment le travail se négocie-t-il ? »*

## **Le travail à l'épreuve de la formation et de son évaluation**

*Edine Gassert, doctorant en Cifre, UMR CNRS LISE (laboratoire interdisciplinaire pour la sociologie économique), FPSPP (fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels).*

Cette communication interroge le rôle de l'expertise des institutions paritaires dans le champ de la formation professionnelle continue (FPC) au regard d'une logique générale de renforcement des liens entre le travail et la formation. Les aménagements institutionnels issus de l'ANI du 14 décembre 2013 et de la loi du 5 mars 2014 ont ouvert des espaces d'innovations conduisant à une plus grande valorisation des pratiques de transmission des savoirs et des compétences en situation de travail. Cependant, au regard de la dissociation fondatrice de la formation continue à l'exercice du travail, de la dualité entre entreprises et salariés, et d'une logique de correspondance entre formation et emploi, ces pratiques de formation dites « informelles » ont longtemps été exclues des catégories de perception communes qui guident les politiques de formation professionnelle. Dès lors, au regard des enjeux de la réforme, comment les partenaires sociaux s'organisent-ils pour élargir le repérage de la formation professionnelle continue à la diversité des formes d'apprentissages en situation de travail ? Quels sont les outils et les techniques dont se dotent les acteurs pour évaluer de façon conjointe les conditions à partir desquelles le travail peut-être réputé formateur en vue d'alimenter les processus de négociation et les prestations de services délivrés par les outils des branches professionnelles ?

### ***1/ Une mise en débat du travail dans le domaine de la formation professionnelle continue***

A l'occasion de l'accord national interprofessionnel (ANI) du 14 décembre 2013 et de la loi du 5 mars 2014, les partenaires sociaux et les pouvoirs publics ont engagé une réforme de grande ampleur dans le domaine de la formation professionnelle continue (FPC). Face à la permanence des inégalités d'accès à la formation et au faible rôle incitatif des dépenses de formation, les règles de financement et de régulation du système de FPC ont connu des modifications notables : suppression de la notion d'actions de formation imputables au titre du plan de formation, confirmation d'une obligation de former au lieu de payer, accentuation du contrôle des partenaires sociaux, responsabilité accrue des financeurs en matière de qualité de formation. L'instrumentation de la formation comme « moyen » au service de la compétitivité des entreprises et à la sécurisation des personnes a également conduit les acteurs sociaux à affirmer leur volonté de renforcer la responsabilité formative des entreprises,

notamment pour les plus petites d'entre elles, ainsi que l'effectivité d'un droit à la qualification pour les personnes.

Au regard de ces inflexions et des objectifs à atteindre, un travail de (re)-définition de l'action de formation a été engagé par les partenaires sociaux et les pouvoirs publics, en vue de dépasser la dualité récurrente entre les demandes et les initiatives des entreprises et celles des salariés, et permettre une plus grande intégration de la formation professionnelle dans les relations individuelle et collective de travail.

Dans ce cadre, le thème du « travail » a ressurgi à l'occasion de « forums », où s'échangent les pratiques et les savoirs portés tant par les acteurs du champ de la formation professionnelle (OPCA, employeurs, organismes de formation, prescripteurs...) que par les experts du domaine<sup>1</sup>. Cette mise en débat du travail s'opère sous l'angle de sa valeur formative, via l'exploration des configurations productives et organisationnelles ou encore des modalités d'ingénierie pédagogique, favorisant la production des compétences. L'enjeu porté par les acteurs sociaux, et notamment par les pouvoirs publics, est le lancement d'une démarche expérimentale visant la promotion des actions de formation en situation de travail (FEST) en faveur des salariés et des employeurs de TPE-PME. Celle-ci s'inscrit dans le prolongement des engagements pris par les acteurs sociaux, d'abord énoncée dans le document d'orientation remis par le gouvernement aux partenaires sociaux en juillet 2013<sup>2</sup>, puis retraduite dans l'ANI du 13 décembre 2013<sup>3</sup>. A terme, cette expérimentation, principalement conduite auprès des OPCA, vise à rendre possible le financement d'actions formatrices sur les fonds mutualisés, afin de garantir un plus large accès des petites entreprises à ces mêmes fonds, au regard de leurs besoins et de leurs spécificités.

Si cette expérimentation interroge les modalités de développement d'actions de formation en situation du travail (repérage et traçabilité de ces formations, articulation avec les enjeux de certification et de qualification...), elle invite par ailleurs à considérer la capacité d'expertise de l'ensemble des parties prenantes au programme. En effet, l'identification des besoins, les modes de mises en œuvre, ainsi que

---

<sup>1</sup> Nous pensons ici à la tenue d'un colloque en septembre 2014 par le département des synthèses de la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP), réunissant l'ensemble des acteurs du champ de la formation professionnelle (OPCA, employeurs, partenaires sociaux, chercheurs, prescripteurs de formation, organismes de formation...) ou encore d'un Séminaire en mars 2015 organisé par l'Université Ouverte des Compétences (UODC) sur le thème : « comment la formation pourrait servir la qualité du travail, la santé et la performance », avec pour invités la responsable de la DGEFP et un universitaire spécialiste des questions de santé au travail.

<sup>2</sup> Dans son article 2 « faire de la formation professionnelle un investissement de compétitivité au sein de l'entreprise, il était noté : « de reconsidérer la définition des actions de formation afin d'intégrer au mieux les modalités de transmission de savoirs informelles ou innovantes, dont on sait qu'elles sont différenciées en fonction de la taille de l'entreprise, en facilitant la reconnaissance des acquis professionnels tout en promouvant un cadre propice à la qualité de l'offre de formation et à l'individualisation des parcours ».

<sup>3</sup> Dans son article 3 « Modalités d'acquisition des compétences, des qualifications et de mise en œuvre de la formation », [...] le maintien des compétences et l'acquisition de compétences nouvelles, l'acquisition d'une qualification reconnue ou d'une habilitation nécessaire à l'exercice d'une activité peuvent résulter de la mise en œuvre de séquences formelles ou non formelles de formation [...] »

les formes d'évaluation de ces actions supposent un outillage spécifique des opérateurs en lien avec l'entreprise. Dès lors, au regard de ces exigences, et compte-tenu des caractéristiques du système de FPC, il peut être intéressant de cibler et de préciser les pratiques expertes mises en œuvre par les partenaires sociaux, dans le cadre de leurs institutions paritaires, et de considérer dans quelles mesures ces derniers tiennent compte du travail et de ses potentialités formatives.

Dans un premier temps, nous préciserons quelques éléments qui, selon nous, ont fortement structuré le système de formation professionnelle et son évaluation. A la suite de ce rappel, nous reviendrons dans un second temps sur quelques aménagements institutionnels, ordonné autour du principe d'un rapprochement des liens entre travail et formation puis, dans un dernier temps, nous proposerons un panorama de pratiques d'experte, développées par les partenaires sociaux au niveau national et interprofessionnel, et intégrant selon des degrés variés et des angles d'approches contrastés, la dimension du travail et ses potentialités formatrices.

## ***2. Spécificités du champ et mesure de la formation***

Tout d'abord, afin de préciser nos propos, nous souhaitons rappeler trois grandes caractéristiques fondatrices du dispositif français de FPC : une autonomie relative du dispositif par rapport à la sphère de l'éducation et celle du travail, la recherche d'une complémentarité entre initiative de l'entreprise et initiative du salarié et, enfin, l'établissement d'une correspondance entre formation et emploi. Nous verrons en quoi ces éléments ont pu façonner d'une manière durable les cadres d'action et de mesure en matière de formation professionnelle.

### *Une dissociation travail - formation*

Un premier élément consiste à souligner que, dès son origine au cours de la décennie 1970, le dispositif français de FPC a été fondé selon une logique de double séparation des sphères qui l'ont indirectement engendrée, à savoir celle de l'éducation et celle du travail. Dans un contexte de forte croissance et de plein emploi, où l'organisation taylorienne du travail demeurait dominante dans la plupart des entreprises industrielles et où les acteurs sociaux étaient alors animés par un projet d'unification du système éducatif, notamment des enseignements techniques et généraux, un compromis fut établi pour extérioriser la formation relativement au lieu de travail et consacré son institutionnalisation sous forme scolaire. Dès lors, dans un même mouvement quelque peu paradoxal, l'inscription de la formation dans la relation de travail et du lien de subordination, avec pour corollaire l'instauration d'une obligation annuelle de dépense pour les entreprises, s'est opéré au profit d'une dissociation de celle-ci par rapport au monde de la production [Tanguy ; 1998]. Les cadres réglementaires, visant le contrôle des dépenses obligatoires en matière de formation, ont consacré cette

séparation en soumettant les entreprises à se conformer à des conditions de « fond » et de « forme », permettant de caractériser l'action de formation [Luttringer, 1987]. L'une consiste à énumérer une liste d'actions<sup>4</sup>, en lien avec des objectifs précis (conditions de fond)<sup>5</sup>. L'autre renvoie aux modalités de mises en œuvre de celles-ci<sup>6</sup> (conditions de forme). Cette dernière condition a institué le principe de séparation entre les activités dites de travail et celles dites de formation continue. Cette dissociation a largement contribué à ériger le stage se déroulant à l'extérieur des lieux de production comme l'archétype de la formation.

Toutefois, au fil des réformes, cette catégorisation a contribué à l'exclusion de toute une série de pratiques de formation, alors au cœur des politiques de formation des entreprises : formation sur le tas, en liaison directe avec le travail et la production, mise en application pratique et autres pratiques informelles<sup>7</sup> [Verdier, Podevin, 1991]. Pour certains, cette logique fiscale et ses contraintes administratives – comme la déclaration fiscale annuelle – ont contribué à rigidifier et à rendre obsolète le référentiel de formation des entreprises, c'est-à-dire la définition des actions réputées être « imputables » sur la contribution fiscale [Luttringer, 2013], d'autant plus dans un contexte où la forme du « stage » a été progressivement jugé moins efficace que de nouvelles formes de formation liées aux changements de l'organisation du travail et de l'organisation productive [Berton, 1996]. Néanmoins, malgré les assouplissements de la réglementation, notamment fiscale, via l'évolution de la notion juridique de la formation partant du stage en 1971, à l'action de formation en 1984 et vers le parcours de formation à partir de 2003/2004, le principe de séparation des lieux, des personnes, des temps et des objets est resté prégnant [Willems, 2010].

### *Une dualité entreprise – salarié*

Un second élément renvoie à l'un des piliers fondateurs de notre système français de FPC, à savoir le principe (ou le pari) d'une complémentarité harmonieuse de l'engagement de l'individu et de l'entreprise. Or, un second paradoxe peut être pointé, à savoir que malgré la recherche d'un équilibre

---

<sup>4</sup> L'article L.6313-1 du Code de travail énumère les types d'actions soumis à l'application des dispositions relatives à la formation professionnelle continue (actions de préformation et de préparation à la vie professionnelle, les actions d'adaptation et de développement des compétences des salariés, les actions de promotion professionnelle, les actions d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances...)

<sup>5</sup> L'article L.6311-1 du Code de travail dispose que : la formation professionnelle continue a pour objet de favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs, de permettre leur maintien dans l'emploi, de favoriser le développement de leurs compétences et l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle, de contribuer au développement économique et culturel, à la sécurisation des parcours professionnels et à leur promotion sociale ».

<sup>6</sup> Le premier alinéa de l'article L.6353-1 dispose que : les actions de formation professionnelle continue mentionnées à l'article L.6313-1 doivent être réalisées, conformément à un programme préétabli qui, en fonction d'objectifs déterminés, précise les moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement mis en œuvre ainsi que les moyens permettant de suivre son exécution et d'en apprécier les résultats ».

<sup>7</sup> Il est entendu par formation informelle « tout phénomène d'acquisition et (ou) de modification durable de savoirs (déclaratifs, procéduraux ou comportementaux) produits en dehors des périodes explicitement consacrées par le sujet aux actions de formation institutionnelles et susceptibles d'être investis dans l'activité professionnelle »<sup>7</sup> [Carré, Charbonnier, 2003 : 306]

entre les initiatives de l'individu et celle de l'entreprise, il semble que les interactions de cette complémentarité n'ont pas été organisées dès le départ si bien que ces deux initiatives se sont construites en opposition, avec une occultation croissante de l'engagement individuel [Berton, 2005]. Pour autant, notamment sous l'impulsion du modèle dit de « gestion par les compétences » et de l'affirmation de l'autonomie de la personne comme norme sociale, des aménagements institutionnels ont cherché à créer des espaces de convergences des intérêts : développement des logiques de co-investissement (ou co-initiative) : en 1991 dans le cadre du plan de formation et du capital-temps formation, en 2003 avec la création d'un droit individuel de formation (DIF), et très récemment avec le compte personnel de formation (CPF). De même, l'instauration d'entretiens professionnels en 2003 (renforcé en 2013/2014) et l'élargissement des possibilités de recours aux formations hors temps de travail s'inscrivent dans cette logique. Cependant, force est de constater que cette dualité entre individu et entreprise s'est progressivement durcie pour opposer, d'un côté, des formations courtes inscrites dans le plan de formation de l'entreprise (durée moyenne de 4 jours), et visant l'adaptation à court terme des compétences et, de l'autre, des formations plus longues inscrites dans le cadre du congé individuel de formation (durée moyenne de 9 mois), débouchant le plus souvent sur un diplôme ou un titre professionnel, mais dont l'objectif professionnel est parfois incertain et l'effet sur la carrière faible [Merle, 2008].

#### *Une logique de correspondance entre formation et emploi*

Enfin, un troisième élément concerne l'orientation forte des finalités de la formation professionnelle en faveur des objectifs d'emploi. Depuis son origine, la formation professionnelle est conçue comme un moyen essentiel d'une politique active de l'emploi. L'action publique menée par l'Etat au cours de la décennie 1960, en prévision des flux de population à scolariser, a mis en relation l'éducation et la formation avec les qualifications et l'emploi. Partant des postulats que « *la qualification est au fondement de la hiérarchisation des emplois et la formation est au fondement de la hiérarchisation des qualifications* » [Tanguy, 2007 : 47], cette relation d'équivalence a été objectivée par l'établissement de nomenclatures, de classements, et de mises en correspondance entre ces classements<sup>8</sup>. Comme le rappelle Tanguy, ces nomenclatures ont progressivement structuré les catégories d'action et de perception des acteurs sociaux, tant au niveau des politiques publiques, qu'au niveau de la production des données statistiques effectuées par des organismes tels que le CEREQ – Centre d'études et de recherches sur les qualifications – l'INSEE – Institut national de la statistique et des études économiques – et les services d'études statistiques et de prospective du ministère de l'Education nationale [Tanguy, *ibid*]. Toutefois, la notion de qualification revêt un caractère équivoque. Elle renvoie à trois réalités différentes : la qualification de l'emploi, qui correspond aux

---

<sup>8</sup> On pense ici aux niveaux de formation allant de VI et V bis (les non-diplômés) à I (Les diplômés du troisième cycle)

qualités requises par le poste de travail, la qualification individuelle, qui représente l'ensemble des connaissances professionnelles d'un individu souvent résumée par le niveau de diplôme et, enfin, la qualification salariale, qui traduit le classement de l'individu dans une grille de salaires. Dans les années 1960-1970, ces trois pôles, était relativement congruents. Toutefois, devant la difficulté de repérer la qualification du travail à un niveau macro-économique<sup>9</sup>, la plupart des mesures statistiques des niveaux de qualifications ont reposé sur des nomenclatures d'emploi donnant une place importante aux conventions collectives et aux grilles de classification.

Progressivement, avec l'individualisation de la relation salariale, de la réduction du champ d'application des conventions collectives et d'une régulation plus concurrentielle, la congruence de ces catégories a été mise en cause. L'occupation croissante des postes non qualifiés par des jeunes de plus en plus diplômés [Burnod, Chenu, 2001], ou encore le passage par l'emploi non qualifié comme principale voie d'accès au marché du travail pour les jeunes [Beduwé, 2004] ont confirmé l'inadéquation des correspondances entre formation et emploi, notamment au regard des phénomènes de « déclassement » et de « déqualification » [Tanguy et al, 1986]. Cette correspondance a également été critiquée au regard de l'exclusion d'un certain nombre de compétences et de savoir-faire en lien avec l'activité de travail – exclusion constatée selon la régulation de branche et le degré d'actualisation des classifications aux changements technologique et organisationnel. Certains travaux ont montré une dévalorisation du travail dit non-qualifié, conduisant à une occultation des compétences réelles en matière d'autonomie, de responsabilité et d'initiative et à une non-reconnaissance des modalités de formation à l'œuvre (auto-formation, coformation, formation hors temps de travail) [Rose, 2004]. D'autres travaux ont montré qu'un volet important des compétences mobilisées dans le travail, qualifié ou non, se construit dans un autre registre que celui de l'accumulation préalable de savoirs généraux ou théoriques et de l'acquisition de savoirs techniques. Selon Santelmann et Hubault [2007], cette construction échappe partiellement à la formation formalisée et participe plutôt de l'apprentissage en situation de travail et de la confrontation à des collectifs et / ou à des contextes.

### ***3. Le rapprochement des liens entre travail et formation***

Après avoir cherché à distinguer quelques traits caractéristiques du système de FPC et leurs retombées potentielles sur les façons d'appréhender les liens entre la formation professionnelle et le travail, il s'agit maintenant de préciser les transformations en cours et les pratiques expertes s'y afférant. Nous verrons comment, depuis les années 1980, s'opère une série de transformations qui

---

<sup>9</sup> Comme le souligne Colin et Ryk : « Pour mesurer le degré de qualification d'un poste de travail, différents critères peuvent être retenus : difficulté de la tâche, autonomie dans le travail, contact avec le public, spécificité du public, spécificité du produit, temps nécessaire de réflexion sur la pratique, etc. Cependant, dès que l'on cherche à mesurer la qualification d'un nombre important d'emplois, ces critères paraissent peu opératoires [Colin T, Ryk G, 2004]

s'ordonnent autour d'un principe de renforcement des liens entre l'entreprise et la formation. Nous verrons ensuite en quoi cette dynamique a reposé sur une accumulation progressive de travaux institutionnel et académique. Enfin, nous verrons comment certaines pratiques expertes, notamment en cours au niveau national et interprofessionnel, s'insèrent dans ce mouvement.

### *Des aménagements institutionnels insérés dans une logique de rapprochement des liens travail-formation*

Si à l'origine, la mise en place du dispositif français de FPC a reposé sur une dissociation marquée entre le travail et la formation, un certain nombre d'aménagements institutionnels ont été opérées depuis la décennie 1980, ordonnés autour d'un principe de renforcement des liens entre l'entreprise et la formation [Freyssinet, 1991]. Sous l'effet combiné d'un essoufflement des gains réguliers de productivité des organisations taylorienne et fordiste, d'une mise en cause des performances du système scolaires au regard des inégalités sociales et culturelles, ainsi de l'enracinement d'une crise économique et ses corollaires de flexibilité et de précarité, les dispositifs paritaires ou tripartites vont confier une responsabilité croissante à l'entreprise dans une logique d'insertion professionnelle centrée sur l'expérience du travail productif. Avec l'ANI de 1983 et la loi du 24 février 1984 qui instituent la logique du dispositif d'alternance, l'insertion par et dans le collectif de travail devient une réponse efficace pour l'insertion professionnelle, des jeunes non qualifiés notamment, et pour répondre aux besoins de qualification des entreprises. Ce recentrage sur la responsabilité formative des entreprises a conduit à accroître le rôle des branches professionnelles, notamment les « commissions paritaires nationales de l'emploi » (CPNE) alors en charge en développer les qualifications et les certifications professionnelles de l'enseignement technique du secteur. De même, à partir des années 1990, sous le poids des restructurations du modèle productif et les transformations de l'organisation du travail, les modalités de la régulation salariale vont être bousculées. On assiste à l'émergence d'un modèle dit de « gestion par la compétence », qui postule une plus grande individualisation de la relation salariale et un engagement de la personne dans le développement de ses propres compétences. Dans cette logique, la formation professionnelle devient un élément central du maintien dans l'emploi et du déroulement des carrières. Dans ce contexte, la responsabilité de l'individu est accrue, notamment dans une logique de construction de son parcours. Ainsi, d'abord entériné par l'ANI de juillet 1971 et la loi de décembre 1991, puis confirmé par l'ANI de décembre 2003 et la loi de mai 2004, des dispositions ont été introduites favorisant une gestion individualisée des parcours professionnels. Comme indiqué plus haut, il se développe une logique de co-initiative ou de co-investissement, qui laisse la place à un système plus ouvert qui tend à favoriser le dialogue entre le salarié et l'employeur sur le développement des compétences. Cette tentative de surmonter la coupure entre le plan de formation (initiative de l'employeur) et le congé individuel de formation (initiative du salarié) à travers l'instauration d'un espace de co-initiative va également

renforcer le contrôle « social » des institutions représentatives du personnel (IRP), compte-tenu des obligations légale de consultation. Dans le même temps, d'autres dispositions vont consacrer la valeur formative du travail productif, opérant un déplacement entre l'idée de dispositif conçu à l'extérieur de l'entreprise au profit des situations de travail existantes : validation des acquis de l'expérience, valorisation des pratiques de tutorat, développement des formations en situation professionnelle<sup>10</sup>.

Désormais, dans un contexte de dégradation de l'emploi, la formation est davantage conçue comme un « moyen » au service du développement des entreprises et les mobilités internes ou externes. Dans le prolongement des innovations apportées par l'ANI de janvier 2013 et la loi de juin 2013, qui ont permis un outillage plus complet de la négociation collective d'entreprise (GPEC, base de données de données unique...) dans une logique de prévention et d'anticipation [Béthoux, Jobert, 2013], l'ANI de décembre 2013 et la loi de mars 2014 ont visé à renforcer le rôle formateur de l'entreprise. Outre l'instauration de dispositifs visant à rendre effectif un nouvel équilibre entre le droit à la qualification et à la responsabilité de l'individu à l'égard de ses propres compétences (entretien professionnel, compte personnel de formation...), des mesures ont essentiellement été prises par rapport aux circuits de régulation et de financement du système de FPC. On peut souligner la suppression de la notion d'action de formation imputable au titre de la formation (fin de la déclaration fiscale 24.83), la séparation nette entre le financement direct par les employeurs de leur obligation à l'égard de leurs salariés et le versement d'une contribution unique à l'OPCA (fin de la logique « former ou payer »), ou encore la possibilité pour les entreprises d'assurer la gestion interne du CPF. Ces dispositions traduisent le pari fait par les partenaires sociaux et les pouvoirs publics de responsabilité l'ensemble des entreprises sur leur « investissement formation » et permettre une plus grande considération de la diversité des pratiques et des besoins exprimés par les entreprises <sup>11</sup> [Mériaux, 2014, Emsellem, Perrin-Pillot, 2014]. Ces dispositions nouvelles ont été accompagnées par un renforcement du contrôle «social» des partenaires sociaux, tant au niveau de l'entreprise (rôle accru des IRP en matière de droit collectifs des salariés), de la branche professionnelle et de ses outils (rôle accru des OPMQC<sup>12</sup> et renforcement des missions des OPCA en matière d'accompagnement des TPE-PME et de contrôle

---

<sup>10</sup> On peut souligner la volonté exprimée par les partenaires sociaux, déjà en 2003, de faire évoluer la notion d'action de formation en élargissant sa définition légale et de considérer comme imputables sur les fonds collectés les modalités d'action du tutorat et de la formation en situation professionnelle, l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication [Caillaud, 2006].

<sup>11</sup> Il peut être intéressant de rappeler que c'est au cours de la décennie 1980 que l'on voit apparaître, notamment au sein du discours patronal, une problématique globale du concept d'investissement formation. Cette stratégie, qui a pu conditionner une transformation des pratiques en entreprise, s'organise autour de plusieurs principes qui font de la politique de formation un facteur déterminant de la compétitivité : intégration de la politique de formation dans la stratégie globale de l'entreprise, gestion des dépenses en formation comme des dépenses d'investissement, explicitation et maîtrise par l'entreprise de son rôle d'espace de formation (recherche d'une articulation efficiente entre l'extériorisation de la fonction formation et processus de formation internes à l'activité de travail).

<sup>12</sup> L'Observatoire paritaire prospectif des métiers, des qualifications et des compétences.

de la qualité de la formation), qu'au niveau national interprofessionnel (création du COPANEF<sup>13</sup> et des COPAREF<sup>14</sup>).

### *Une exploration progressive des liens travail-formation*

Ces aménagements et transformations multiples, qui ont concouru à une plus grande intégration de la formation dans le cadre de la gestion de l'emploi des entreprises, ont pris forme au regard d'un long processus d'accumulation de connaissances institutionnelle et scientifique – souvent critique – sur les liens entre travail et emploi. Sans vouloir prétendre à l'exhaustivité, et en laissant de côté les débats épistémologiques propres aux différents courants, on peut néanmoins identifier quelques grands mouvements susceptibles d'avoir pu influencer les décideurs politiques dans ce mouvement.

Tout d'abord, on peut citer la portée des travaux opérés par les grands organismes nationaux (DARES, CEREQ, INSEE), en charge de la statistique publique en matière de formation professionnelle et d'emploi. De façon générale, les travaux menés par le CEREQ ont mis en évidence l'existence d'un écart important entre la réalité des pratiques formatrices dans l'entreprise et la signification des données recensées dans les déclarations fiscales 24.83, c'est-à-dire répondant aux critères d'éligibilité énoncés par la loi [Sigot, Véro, 2009, Lambert, Véro, 2010]. Bien que les sociologues ont très tôt critiqué l'outillage de comptage régulier de la formation professionnelle, considérant que « *dépenser en formation ne signifie pas former ses salariés* » [Verdier, 1990 :298], le CEREQ a complété les travaux portant sur l'accès à la formation, les raisons du non accès ou les pratiques de formation des entreprises, par de nouveaux outils visant plutôt les effets de la formation sur les parcours ou l'analyse des parcours d'emploi au regard de la formation continue. C'est à partir de la décennie 1990 que l'on voit émerger des dispositifs d'enquête, même si d'aucuns ont critiqué leurs limites, permettant d'observer le recours à la formation dans un sens très large (formation formelles, informelles et non formelles selon la terminologie européenne, professionnelle et non professionnelle) – c'est le cas notamment des enquêtes « Formation continue » - de mettre en relation les carrières des individus et les épisodes de formation sur plusieurs années – c'est le cas des enquêtes Formation et Qualification professionnelle – ou encore de permettre l'observation conjointe des politiques de formation engagées par les entreprises et les actions de formation suivies par les salariés en lien avec leur activité de travail – c'est le cas notamment avec le dispositif d'Information sur la Formation Employeur / Salarié. Si ces enquêtes, désormais bien connu du grand public, reposent sur des partenariats originaux entre les

---

<sup>13</sup> Le Comité paritaire national pour la formation professionnelle et l'emploi constitue l'instance de gouvernance politique majeure du système, et qui a pour mission de définir les orientations des politiques paritaires en matière de formation et d'emploi.

<sup>14</sup> Le comité paritaire régional pour la formation professionnelle et l'emploi est une émanation du COPANEF, mais en région. Il a notamment pour missions d'animer en région le déploiement territorial des politiques paritaires interprofessionnelles définies par le COPANEF.

organismes publics nationaux, elles ouvrent également la voie à des modes de consultation des partenaires sociaux à différents moments des travaux (discussion des questionnaires, suivi des travaux, présentation des résultats...) qui, à des degrés variés, peuvent en favoriser l'appropriation et la diffusion.

On peut également citer l'abondante littérature produite par les disciplines en sciences humaines et sociales qui, bien que ne constituant pas espace homogène aux objets unifiés, a permis de rendre visible la complexité des liens qui unissent le travail et la formation. Les travaux sur les compétences ont mis l'accent sur le fait que l'entreprise est un lieu de socialisation parmi d'autres, et qu'à ce titre, la production des savoirs et des connaissances devait être associée aux situations de travail, y compris au moment des « retours » à la formation [Zarifian, 2004]. Dans la continuité de ces travaux, on peut évoquer le courant de recherche portant sur les organisations type « *qualifiante* », « *apprenante* » ou encore « *capacitante* » qui a permis de montrer en quoi selon des configurations productives et organisationnelles variés, la confrontation de la formation avec le travail peut être plus ou moins productrice de compétences. A titre d'illustration, on peut citer les travaux de Dayan, Desage, Perraudi et Valeyre qui montrent que selon le type d'organisation de travail, qu'il soit « simple », « taylorien », « apprenant » ou en « *lean production* », les dynamiques d'apprentissage dans le travail sont fortement corrélées à l'autonomie laissée aux salariés face la possibilité de traiter les événements, à l'autonomie procédurale, au degré d'information traitée ou encore à l'implication du salarié dans la résolution de problèmes en équipes. Par ailleurs, l'accumulation au cours de ces dernières décennies des expériences sur le plan pédagogique a conduit à porter un regard neuf sur la pluralité des apprentissages en situation de travail en consacrant la valeur formative du travail. En effet, la mise en évidence des effets d'une organisation explicite de la part des entreprises de formation en situation de travail sur les processus de production de bien et de services et des agents individuels et collectifs a plaidé en faveur d'innovations pédagogiques à l'intérieur du travail [Berton, 2012 ; Enlart, 2012].

Ces travaux ont connu une audience croissante avec la critique portée dès la décennie 1980 sur les liens de correspondance entre formation et emploi. En effet, faute d'établissement de liens de causalité entre les effets supposés de la formation et le déroulement des carrières professionnelles sur les marchés du travail, un grand nombre de travaux se sont orientés vers des approches plus circonstanciées, combinant variables individuelle, structurelle et contextuelle [Frégné, 2013]. Cela a conduit à une forte critique à l'encontre des théories économiques, au premier chef celle du capital humain, alors dominante dans le domaine de la formation, compte-tenu des difficultés à quantifier le rendement effectif de la formation pour l'entreprise. Désormais, la recherche des corrélations – plutôt que celle des liens de causalités – entre formation, productivité, et emploi, conduit au développement d'approches plutôt de type monographique, visant à ouvrir la « boîte noire » de la socialisation professionnelle. La « chaîne de production » de la formation en acte, depuis le moment où sont

décidées les orientations stratégiques des entreprises jusqu'aux effets pratiques de la formation sur le « sujet apprenant » est davantage explorée, favorisant une plus grande prise en compte des liens entre les dynamiques de formation et les caractéristiques du travail.

### *Des pratiques expertes émergentes dans la sphère paritaire de la FPC*

Au regard des arrangements institutionnels opérés depuis la décennie 1980 et de l'accumulation des connaissances évoquées plus haut, il peut être intéressant de considérer les pratiques d'expertise portés au sein de la sphère paritaire dans le domaine de la FPC, favorisant un élargissement des dynamiques de formation des salariés en lien avec le travail.

Nous avons souligné plus haut, qu'au fil des réformes successives, le poids des branches professionnelles en matière de formation professionnelle et d'emploi avait été renforcé. Corrélativement à ce mouvement, la négociation collective de branche a été alimentée par toute une série d'instrument de connaissance et d'analyse de la formation en relation avec la priorité accordée à l'emploi, les changements dans le travail, ou encore l'insertion des jeunes [Jobert 2000]. Sur ce point, on peut souligner l'instauration par vagues successives, d'abord en 2003, puis en 2009, de dispositifs permanents comme les observatoires de l'emploi, des métiers et des qualifications, dont les objectifs sont d'établir des diagnostics, d'anticiper les évolutions et de construire des indicateurs fiables, permettant la définition d'une politique concertée de la formation. L'information produite a très souvent une vocation opérationnelle, destinés aux entreprises et aux salariés de la branche (fiche métier, répertoires de l'offre, etc.). De même, l'activité d'études (rapports de branche, études métiers, GPEC, formation, recrutement, gestion des âges, certifications...) et la réalisation de bases de données statistiques et de cartographies / répertoires des métiers représentent la majorité des types de production [Agostino, Delanoë, 2012]. A notre connaissance, rare sont les travaux d'études portant sur une prise en compte explicite du travail et visant à rendre compte des actions de formation en situation de travail et leurs effets sur le développement des compétences et la construction des parcours<sup>15</sup>.

Toutefois, au niveau national et interprofessionnel, une série de travaux d'évaluation confirme l'hypothèse d'une prise en compte explicite du travail des dispositions négociées dans le cadre des ANI. La relation entre la formation professionnelle et le travail est appréhendé à partir de deux

---

<sup>15</sup> On peut néanmoins citer le travail mené en 2012 par l'observatoire de l'hôtellerie, de la restauration et des activités de loisirs relatif aux pratiques de formation informelle dans les petites entreprises. Cette évaluation est remarquable, dans la mesure où elle vise à étudier l'articulation des différentes modalités de réalisation de la formation informelle dans les entreprises du secteur, ainsi que permettre l'identification des facteurs et des freins au développement de cette pratique formative. Celle-ci a visé par ailleurs à outiller les acteurs paritaires de la branche au regard des besoins d'intégration dans l'emploi et de qualification des jeunes.

niveaux d'analyse : la prise en compte du travail comme variable explicative des effets produits par les dispositifs de formation, la prise en compte du travail au regard de sa valeur formative.

Dans le premier cas, il s'agit de travaux dits « thématiques », qui se fonde sur une articulation entre cadrage macro-économique et investigation monographique. Initiés au cours de la période 2011-2012, ces travaux ont pour objet de mettre en lumière les différentes dimensions temporelle, structurelle et stratégique qu'une politique de formation est susceptible d'engendrer à ses différents niveaux de mise en œuvre. Ce type d'évaluation se singularise par son approche systémique, qui intègre une pluralité de composantes agissant dans la « fabrication » de la formation professionnelle. Dans ce cas de figure, les relations de travail, la nature de l'organisation productive, le rôle des IRP, les stratégies de formation et les processus de décision en matière de formation sont saisis pour comprendre les dynamiques de formation. L'enjeu est l'appréciation de la formation professionnelle en acte au regard des configurations productives et organisationnelles. Deux travaux illustrent particulièrement cette approche : une étude portant sur le dispositif de période de professionnalisation, une autre sur les usages et les pratiques de la formation dans les entreprises de 10 à 49 salariés. Dans les deux cas cités, le travail est saisi comme une composante essentielle pour expliquer les effets du dispositif et / ou des pratiques de formation étudiés.

Dans le second cas, il s'agit de travaux dits « longitudinaux », qui visent à comprendre l'articulation entre formation continue et changements professionnels, tant au sein qu'à l'extérieur de l'entreprise. Initié aux cours de la période 2013-2014, ce type d'évaluation repose sur le suivi d'une cohorte de salariés afin de mesurer de façon dynamique les politiques de formation à partir de trajectoires d'emploi dans une temporalité longue (entre 3 et 5 ans). Toujours en cours, cette démarche repose sur une collaboration étroite entre les partenaires sociaux et les équipes de recherche du Céreq pour fonder un dispositif d'enquête en vue d'étudier les actions de formation suivies par les salariés et leurs effets sur les parcours professionnels. Privilégiant le couplage d'informations issues d'interrogations menées auprès d'entreprises et de salarié, ce type de travaux poursuit plusieurs objectifs à moyen-long terme. D'une part, il s'agit d'opérer un élargissement de la FPC à la diversité des formes d'apprentissage. Conjointement à la prise en compte des formes planifiées et organisées de formation (cours, stages, formation en situation de travail, rotation des postes), l'enjeu est le repérage d'autres sources d'apprentissage engendrés par l'exercice même du métier ou par des organisations de travail spécifiques. D'autre part, il s'agit de centrer l'analyse des effets de la formation sur l'ensemble des changements professionnels intervenus dans l'activité. Au-delà de la seule mobilité ascendante (les carrières professionnelles ou salariales), ces changements concernent la mobilité externe (changement d'entreprise, de statut d'activité...), le changement de contenu d'activité (nouvelles procédures, nouvelles techniques...) ou encore le changement relatif à l'amélioration des conditions de travail, de sa qualité, reconnaissance professionnelle, développement professionnel. Enfin, ce type d'étude vise à

rendre compte du double ancrage de la formation dans le travail et dans l'emploi. Ici, le travail est à la fois pris comme une variable explicative des effets de la formation sur les carrières professionnelles des salariés, mais également considéré au titre des conditions à partir desquelles celui-ci peut être réputé formateur.

En vue de ces quelques éléments, on observe qu'au fur et à mesure de la sophistication et de l'élargissement de l'appareil de mesure « paritaire » de la formation professionnelle, notamment niveau national et interprofessionnel, les liens entre travail et formation sont davantage explorés. D'abord considérée comme une variable explicative des pratiques de formation, puis appréhendée au regard de sa propre valeur formative, l'intégration du travail enrichit le référentiel des acteurs sociaux dans le cadre de l'évaluation de leurs propres actions dans le domaine de la FPC.

### ***Conclusion***

Depuis ces dernières décennies, un consensus social s'est progressivement construit pour cibler l'entreprise au cœur des processus de formation. Le rapprochement progressif des liens entre travail et formation a conduit à dépasser les clivages initiaux du système de FPC et à repenser les contours et les limites de la catégorie de formation. L'accumulation progressive de travaux scientifiques et le développement de pratiques expertes ont permis une plus grande prise de conscience de la valeur formative du travail. Toutefois, à l'heure de la mise en œuvre de la réforme, et l'ouverture des chantiers en matière de développement des formations en situation de travail ou encore en matière de renforcement de la qualité de l'offre de formation, un ensemble d'interrogation se pose aux acteurs sociaux pour garantir l'effectivité de cette dynamique. Ces questions, nous les emprunterons à Jacques Freyssinet qui, déjà en 1991, dans un article consacré aux rapports entre la sphère productive et la sphère de la formation, invitait à considérer la réintégration de la formation et du travail productif au regard du problème du pouvoir dans l'entreprise. L'auteur mettait l'accent sur les interrogations suivantes : *comment organiser le contrôle social d'une demande sociale de formation toujours croissante dépassant les propres besoins de l'entreprise et ceux de ses salariés? Comment favoriser une négociation de la définition de la demande avec les organes compétents quand l'entreprise occupe une position d'offreur de formation ? Comment penser l'articulation des phases de travail productif et les phases de formation formelles et informelles si le travail n'est pas formateur en soi ?* [Freyssinet, 1991]. Sans nul doute, ce questionnement est toujours d'actualité et désormais au cœur des propositions et expérimentations engagées par les pouvoirs publics et les partenaires sociaux dans le domaine de la formation professionnelle continue.

### **Bibliographie :**

Béthoux E., Jobert A., *Négocier sur l'emploi pour le sécuriser ? L'accord national interprofessionnel du 11 janvier 2013*, L'ours, Hors-série n°62-63 – janvier-juin 2013 pp.129-146.

Berton F., *le système français de formation professionnelle, le paradoxe de l'initiative individuelle*, in Jean-Luc Guyot et al, *La formation professionnelle continue*, De Boeck Supérieur, pp.65- 88, 2005.

Burnod G., Chenu A., *Employés qualifiés et non qualifiés : une proposition d'aménagement de la nomenclature des catégories socioprofessionnelle*, Revue Travail et emploi, 2001.

Caillaud P., *La construction d'un droit de la formation professionnelle des adultes (1959 – 2004)*, pp.171- 209.

Colin T, Ryk., *Quelles mesures de la non-qualification ?*, in Travail non qualifié, permanences et paradoxes, La Découverte, 2004. p.243-253.

Dayan J-L, Desage G, Perraudin C, Valeyre A., *La pluralité des modèles d'organisation du travail, source de différenciation des relations de travail*, in les relations sociales en entreprises. Un portrait à partir des enquêtes « Relations professionnelles et négociations d'entreprise », sous la dir. Amossé T., Bloch-London., Wolff.L, La recherche, La découverte, Paris, 2008.pp334-351.

Dubar C., *La formation professionnelle continue*, La découverte, 5<sup>ème</sup> édition, Paris, 2004.

Dubar C., Engrand S. *Formation continue et dynamique des identités professionnelles*, Formation Emploi, n°34, 1980

Emsellem J., Perrin-Pillot D., *Les nouvelles règles de financement, un enjeu essentiel de la réforme de la formation professionnelle*, Droit social, n°12, 2014, pp.1033-1038.

Enlart, Masingue, Luttringer., *Contribution d'Entreprise et Personnel au débat public sur la réforme de la formation professionnelle*, note d'actualité n°310, Juin 2013.

Frétygné, C., *Ce que former des adultes veut dire*. Editions Publibook Université, Paris, 2013

Freyssinet J., *Lieux de production et lieux de formation : mutations économiques et stratégies sociales*, Convergences, études offertes à Marcel David, 1991.

Hubault F, Santelmann P., *Le travail non qualifié en actes*. Rapport du groupe « Travail non qualifié », collection « Qualifications & Prospective », Paris, 2007.

Jobert A., (2000), *Les espaces de la négociation collective, branche et territoires*, Octarès Editions, Toulouse.

Luttringer J-M., *Grille de lecture pour la réforme annoncée de la formation professionnelle*, Droit Social, n°9 – septembre 2013.

Luttringer J-M., *L'entreprise « formatrice » et le droit après la loi du 5 mars 2014 : formation informelle, apprentissage en situation de travail, travail aliénant et travail émancipateur...*, Chronique n°95, février 2015.

Merle V., *La formation des adultes en France : une politique publique en devenir*, encyclopédie de la formation, PUF, 2008.

Mériaux O., « *Vers un nouveau modèle de paritarisme dans la gestion des fonds de la formation professionnelle* », La revue de l'Ires, n°24, printemps – été 1997, pp.191-208.

Tallard M., *La formation professionnelle continue, une catégorie de la négociation interprofessionnelle encore pertinente ?* Revue de l'IRES n°69, février 2011.

Tanguy L., *La formation, une activité sociale en voie de définition ?* in Michel De Coster et al., *Traité de sociologie du travail*, De boeck Supérieur « Ouvertures sociologiques », 1998 (2<sup>e</sup> éd.),p.185-212.

Tanguy L., *La fabrication d'un bien universel*, pp.31-67

Tanguy L et al, *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*, La documentation Française, Paris, 1986

Remy S., *La régulation et le contrôle du système de formation professionnelle*, *Droit social*, n°12,2014, pp.1039-1044.

Rose J., *Travail sans qualité ou travail réputé non qualifié ?*, *Le travail non qualifié, Permanences et paradoxes*, La découverte, Paris.

Verdier E., *L'efficacité de la formation continue dans les P.M.E*, *Sociologie du travail*, vol.3, 295-320. 1990.

Zarifian P., *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, Liaisons, 2004.