



HAL
open science

Entre travail et formation, la valeur de l'expérience

Yves Lichtenberger

► **To cite this version:**

Yves Lichtenberger. Entre travail et formation, la valeur de l'expérience . Droit Social, 2016. hal-01790741

HAL Id: hal-01790741

<https://hal.science/hal-01790741>

Submitted on 13 May 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Dossier

Mutations de la formation professionnelle

Entre travail et formation :
la valeur de l'expérience

Approche sociologique

« Car personne n'aime ce qu'il ne peut faire qu'à moitié ».

J. Dewey, Démocratie et éducation

L'essentiel

En matière de formation professionnelle, tant initiale que continue peut-être sommes-nous – enfin – à un tournant. La loi du 5 mars

2014 confortée par celle du 9 août 2016, venant après celle sur l'éducation du 8 juillet 2013 et celle sur l'enseignement supérieur du 22 juillet 2013, redessinent en profondeur le paysage. Ainsi se trouvent valorisés à tous les niveaux l'apprentissage en formation initiale et la formation continue tout au long de la vie, en même temps qu'émerge un nouvel usage de la formation liant développement des individus, des emplois et des entreprises. Les opportunités ouvertes par une telle refonte seront-elles saisies, et surtout saisies de façon conjointe et coopérative par les acteurs concernés, pour permettre une réelle synergie entre leurs politiques et leurs actions? Leur réussite est conditionnée à de profondes transformations dans le contenu et la nature même des formations, des liens entre formation formelle et informelle, entre formation et activité apprenante, entre acquisition de connaissances et d'expérience, à rebours des habitudes et des modes d'évaluation établis. Ce sont ces liens que le présent article cherche à mieux situer, leur nature et leurs possibilités de réalisation avec l'espoir de permettre ainsi aux acteurs de mieux y prendre leur part. Leur tâche est rude tant ils ont été façonnés par une conception industrielle du travail qui structure les relations sociales comme professionnelles. Il faut donc prendre le recul nécessaire pour en voir les particularités, s'ouvrir de nouvelles manières d'agir et de coopérer, et finalement construire de nouvelles formes de performance soutenable dans une société d'innovation.

par Yves Lichtenberger

Professeur émérite LISIS – Université Paris-Est

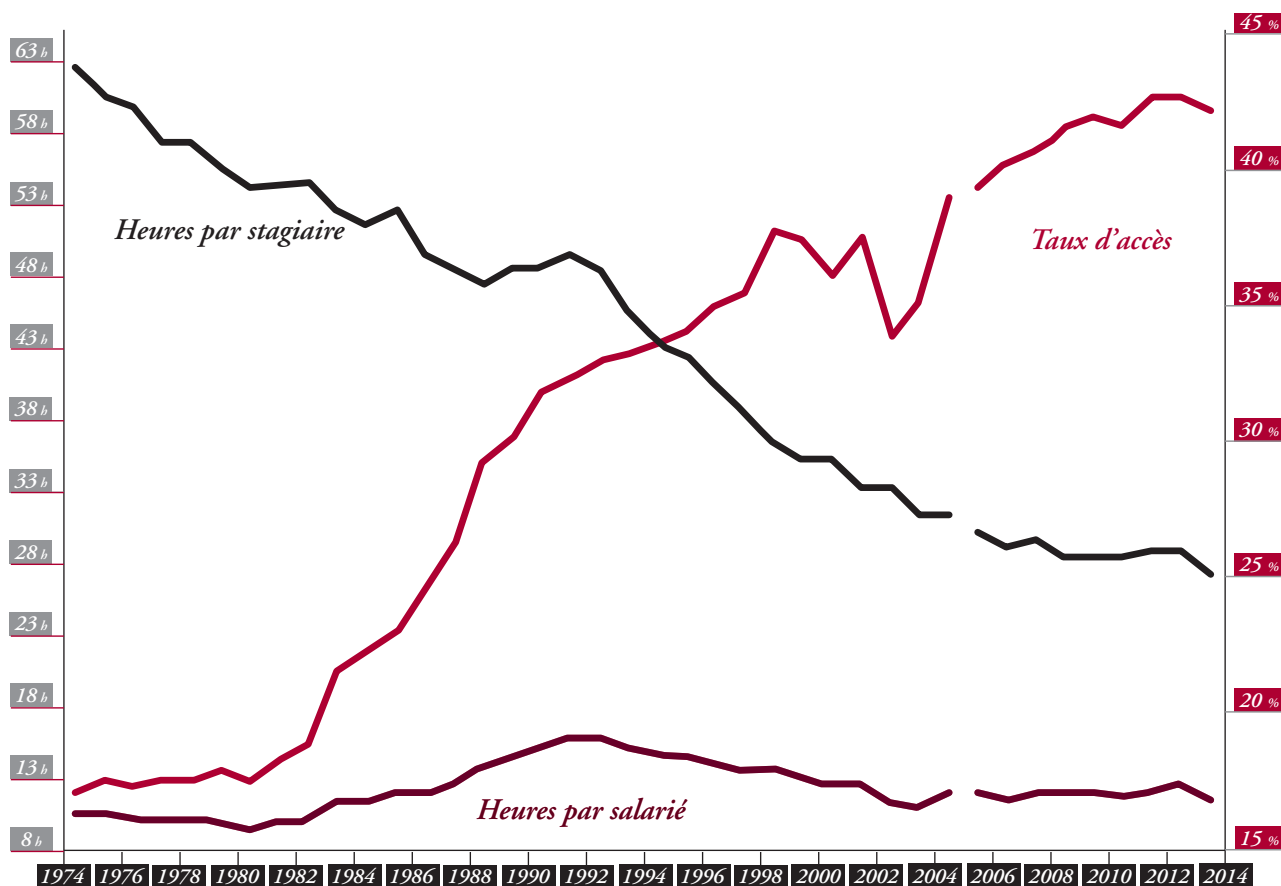
En matière de formation professionnelle, peut-être sommes-nous – enfin – à un tournant¹. Les ambitions visées depuis plus de quarante ans peinent à se concrétiser malgré un consensus constant des partenaires sociaux et des gouvernements successifs sur le sujet et un intense et constant travail législatif. Les normes institutionnalisées et les dispositifs créés ne suffisent pas à tirer les pratiques, ou pire enferment les acteurs dans des compromis deve-

nus contre-productifs. Le sociologue le constate et vient interroger le juriste. Des objectifs fixés par la loi de 1971, a été tenu celui d'une adaptation au coup par coup aux évolutions technologiques et organisationnelles, ce qui n'est pas rien, et ont été délaissés ceux de promotion des individus et d'innovation dans les entreprises. En témoigne le contraste entre la hausse du nombre de salariés formés et la baisse continue de leur durée moyenne de formation (v. graphique ci-contre).

De 1974 à nos jours, l'accès des salariés à la formation continue n'a cessé de croître (17,1 % en 1974, 42,2 % en 2013) et en même temps la durée moyenne des formations n'a cessé de décroître (de 62 h à 27 h). En

¹ Ce texte reprend et développe plusieurs contributions antérieures dont notamment celles au colloque de l'Association française pour le développement de l'enseignement technique (AFDET) en janv. 2012 et à l'Observatoire des cadres en déc. 2015.

Évolution du taux d'accès, du nombre d'heures par stagiaire et du nombre d'heures par salarié



Source : Céreq, Annexe au projet de Loi de finances pour 2016

quarante ans le nombre d'heures accordé en moyenne à chaque salarié n'a crû que de 2 heures par an (10,6 h contre 12 h après avoir atteint un pic à 15,8 h en 1992) et ce malgré un droit individuel à la formation (DIF) qui accorde depuis 2004 à tout salarié 20 heures par an hors formations d'adaptation ! Le constat est rude : malgré cette croissance de la formation continue, jamais la voie scolaire et la formation initiale générale n'ont autant pesé sur le devenir professionnel de chacun !

Le constat est rude : malgré cette croissance de la formation continue, jamais la voie scolaire et la formation initiale générale n'ont autant pesé sur le devenir professionnel de chacun !

Pourtant un changement de paradigme est peut-être en train de se produire. Ce qui est trop souvent resté le fait d'actions juxtaposées, séparant les responsabilités des employeurs de celles des pouvoirs publics et des individus, visant tour à tour et peinant ensuite à les intégrer des objectifs de maintien et de développement de l'emploi, de sécurité professionnelle et de promotion sociale, est aujourd'hui posé comme les facettes d'un même problème nécessitant des actions conjointes. Là est le tournant et l'espoir d'un repositionnement de la formation comme moyen et non comme fin en soi, comme élément de synergie entre des stratégies individuelles et d'entreprise, entre le développement des capacités d'initiative des individus

et l'évolution des organisations du travail, et finalement comme levier de croissance dans une société d'innovation.

LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE : UN POTENTIEL ENCORE EN JACHÈRE

Le décalage entre les attentes placées dans la formation et les réalisations donne le sentiment d'un potentiel qui n'a pas encore été déployé. La très importante rénovation des formations professionnelles scolaires s'est heurtée à l'accélération de la transformation des emplois, et celle de la formation continue à l'urgence de survie dans un contexte de plus en plus compétitif. La formation comme ressource de transformation et pas seulement d'adaptation n'a pas trouvé de porteur à la hauteur, ni au sein des organisations productives, ni au sein du dialogue social. On en connaît le revers : la force des logiques reproductives, la faiblesse à innover, et même le coût en manque de produit intérieur brut (PIB) ; cela n'a pas jusqu'à présent suffi.

Les entreprises ont pourtant largement compris qu'il fallait que leurs salariés évoluent car leurs emplois évoluaient, mais elles peinent à percevoir que dans les conditions actuelles de compétitivité elles ne peuvent plus se contenter d'une addition de modules de remédiation. Il

faut plus que cela : des salariés qui s'impliquent dans le développement de leur entreprise, qui sachent faire évoluer eux-mêmes leur emploi et qui aient pour cela des capacités au-delà du prescrit et du requis de leur poste². Bref, que la formation soit considérée comme un investissement – et même un co-investissement – qui initie et non achève une transformation.

La base du professionnalisme n'est pas une addition de connaissances, mais la capacité à les intégrer dans l'action. La formation professionnelle rate sa cible si ne sont pas conjointement présents des éléments d'organisation, de gestion des ressources humaines et des carrières, de gestion du marché du travail qui lui donnent sens. Elle reste de ce point de vue otage de conceptions scolaires du savoir séparant connaissances et faire ainsi que du cloisonnement organisationnel entre conception et exécution propre aux organisations industrielles. Elle en pâtit particulièrement à deux niveaux où l'on pourrait, au vu de la proximité des enjeux, les voir plus facilement dépassés : celui des entreprises et celui des territoires. Dans les entreprises, la formation professionnelle pâtit de la coupure entre gestion des ressources humaines et directions opérationnelles, elle pâtit également de la faiblesse du dialogue social sur ce qui constitue la valeur du travail et sur la reconnaissance de sa contribution propre à la performance. Dans les territoires, elle pâtit de la grande faiblesse du dialogue interprofessionnel, du cloisonnement entre politiques de remédiation et politiques de développement, et des tirailllements entre enseignement scolaire général et professionnel, enseignement supérieur et formation continue.

Pendant longtemps, à vrai dire depuis l'Antiquité où la formation a été formalisée comme une activité à part de l'action jusqu'au monde moderne, elle a été l'apanage de ceux qui ne travaillent pas. Ce constat souffre bien sûr de notables exceptions³, mais nous gardons aujourd'hui encore, en France plus qu'ailleurs, une forte empreinte de cette séparation du culturel seul jugé civique et du professionnel. Il n'est qu'à voir la réticence des formations classiques, scolaires comme universitaires, à se considérer comme professionnelles. Ce dualisme instaurant la noblesse des principes et de la théorie, dévalorisant la pratique et le faire, si conforme à notre esprit cartésien, s'est révélé si pertinent dans le cadre d'une organisation dite « scientifique » du travail séparant les activités de conception de celles d'exécution qu'il n'a cessé d'être renforcé. Il se trouve aujourd'hui remis en question. Le travail réel nécessite de plus en plus d'initiatives, d'ajustements et de capacités de conception de la tâche non plus seulement en amont, mais pendant celle-ci. Des organisations plus fluides ont besoin d'individus plus ouverts, aux autres et à leurs environnements, plus spontanément attentifs à des aspects éthiques et écologiques. La curiosité et la créativité, l'initiative et la prise de risque, l'écoute en même temps que le recul et la distance, la souplesse en même temps que la constance et la rigueur pratique et morale,

la prise en compte d'autrui et des contextes et l'ouverture pluridisciplinaire deviennent des atouts essentiels. Pour cela, le scientifique et le culturel cessent d'être des à-côtés de l'action et deviennent autant d'atouts. Les qualités du citoyen se fondent avec celles du professionnel autonome et coopérant.

LE SAVOIR ENTRE CONNAISSANCE, ACTION ET RÉFLEXION

Que la formation professionnelle doive être continue met l'accent sur sa durée : « Tout au long de la vie » et non plus seulement au début. Cela attire surtout l'attention aujourd'hui sur le continuum à établir pour qu'une formation forme, répondant au constat de l'insuffisance du schéma « j'apprends, je récite, donc je sais faire ». Le formateur transmet des connaissances, mais celles-ci ne deviennent un savoir opérationnel, un « pouvoir d'agir »⁴, que si l'individu qui les reçoit en fait quelque chose par lui-même au-delà de pouvoir les réciter. Connaître n'est pas savoir, être capable et qualifié n'est pas forcément être compétent, s'y ajoute une part d'autonomie à faire sans avoir besoin d'être commandé qui ne s'acquiert que dans et par une mise à l'épreuve de soi dans des situations problématiques, d'où l'insistance aujourd'hui généralisée de la nécessité d'alternance dans toute formation professionnelle. La formation continue n'y échappe pas et est aujourd'hui sollicitée pour construire, au-delà de la simple adaptation qui inclut cette proximité avec la situation de travail, une telle alternance avec la multiplicité de lieux et d'acteurs qu'elle suppose⁵. C'est d'ailleurs du caractère trop scolaire des formations continues longues, que s'alimente la méfiance des employeurs sur le résultat de ces formations et leur faible propension à y investir, entraînant en retour la faible appétence à s'y engager de ceux pour lesquels n'est pas dessinée d'avance une possibilité de promotion⁶. La formation continue accompagne une dynamique de professionnalisation alliant acquisition d'autonomie personnelle, appréhension d'environnements physiques et humains complexes et maîtrise des interactions à la fois conflictuelles et coopératives. Cela recouvre les trois dimensions de toute action en situation, chacune nécessitant des connaissances et des compétences propres, générales ou spécialisées, selon les domaines professionnels concernés.

Il n'y a finalement pas de termes plus interchangeables que ceux de « savoir », de « compétence » et d'« expérience », dès lors qu'on les distancie de ceux avec lesquels ils sont souvent confondus de « connaissances », de « capacité » et d'« activité ». Le savoir inclut toujours un faire, c'est évident pour « savoir nager », mais aussi vrai de « savoir les maths » ou « savoir parler français » qui impliquent résolution de problèmes et actions de com-

⁴ Y. Clot, *Travail et pouvoir d'agir*, PUF, 2008.

² Ce qu'Usinor avait appelé dans les années 90 « *management par les compétences* » et non plus « *management des compétences* », v. G. Jayne, *Organisation et logique compétence*, éd. de l'Atelier, 2012.

³ Notamment car n'étaient définis comme travailleurs que ceux qui étaient obligés de travailler, et à l'exception du droit et de la médecine, dont les modes particuliers de formation intégrant connaissances et expériences n'ont pas diffusé dans les autres disciplines.

⁵ C'est un apport essentiel de B. Schwartz énoncé dans son rapport de 1981 sur l'insertion des jeunes : « on ne forme pas, on se forme », et résumé par J.-M. Luttringer : « Il faut sortir des tuyaux d'organes et bâtir des dispositifs centrés sur l'apprenant » (Hommage à B. Schwartz, sept. 2016).

⁶ C. Solar et alii, *Les obstacles à la formation en entreprise*, note de synthèse, *Savoirs* 2016/2, n° 41.

munication. Une compétence implique un acteur et pas seulement une force d'exécution. Une expérience suppose une réflexion et pas seulement un vécu. Nous sommes là renvoyés aux origines mêmes du langage humain : depuis toujours il n'y a pas de connaissance qui n'ait émergé sans expérience, pas de savoir qui n'ait gardé cette triple dimension de comprendre, faire et partager pour agir à plusieurs.

Un renversement s'opère avec la naissance du monde moderne, moment de prise de conscience de la distance entre monde humain et monde façonné par la nature : la connaissance fruit de l'expérience devient elle-même source d'expériences nouvelles. La connaissance outil d'appréhension et de compréhension de la nature devient moyen d'investigation et de transformation. Le déductif vient écraser l'inductif. La révolution industrielle, après celle de la société, a poussé encore plus loin ce renversement du rôle de la connaissance pour rationaliser, faire prévaloir les connaissances sur les croyances, réorganiser les relations de production pour les sortir de la dépendance du tour de main de l'artisan et de ses savoirs implicites. Ce fut une longue et dure bataille qui conduisit à une refonte de l'ensemble de la société et de ses hiérarchies pour aboutir au milieu du siècle dernier à la généralisation du système scolaire d'enseignement⁷ et à juger de la qualification des salariés principalement par leur niveau d'étude. Ce n'est en effet qu'avec l'essor de la rationalisation industrielle que le terme « qualification », inscrit dans les conventions collectives et les grilles de classification, prend le sens que nous lui connaissons aujourd'hui⁸. Le terme « qualifiés » distinguait ceux qui avaient un métier assurant leur autonomie des autres, essentiellement manœuvres, dont l'activité était réglée par l'employeur. Il fallut un terme nouveau pour qualifier les qualités de ces travailleurs formés scolairement et indispensables dans les organisations, pourtant sans métier. Il fallut bien une quarantaine d'années, des années 1910 aux années 1950, pour s'accorder sur leur valeur propre et établir une équivalence légitime entre niveau d'emploi, niveau de technicité requis et niveau de formation défini par sa durée. Mais en déterminant la valeur du travail par la formation, et celle de la formation par sa durée, on dévalorisait la pratique et l'expérience qui avaient prévalu jusqu'alors. Le système scolaire qui les délivrait se trouvait chargé, en France plus qu'ailleurs, d'un rôle de grand organisateur de toute hiérarchie sociale, se déconnectant progressivement des hiérarchies professionnelles internes rejetées comme corporatistes. On comprend mieux de ce fait l'extension de l'emprise du diplôme dans notre société conditionnant l'accès aux emplois, la prévalence de la formation initiale et la conception de formations diplômantes devant s'effectuer hors travail.

Ce modèle continue de nous imprégner même si depuis une bonne trentaine d'années, en apprenant à travailler l'information et pas seulement la matière, nous connaissons de nouveaux bouleversements qui redonnent leur valeur à l'exploration, à l'expérience des individus – à leur « compétence » – dans le développement de nou-

velles formes de productivité, sans pour autant que l'on ait encore d'échelle légitime pour la mesurer.

FORMER POUR FAIRE, EXÉCUTER ET AUSSI INNOVER

Dans des emplois où l'exploration et l'ajustement deviennent une dimension quotidienne de l'activité, nous assistons à un retour de l'importance de l'expérience comme productrice de connaissances. Cela transforme les attentes à l'égard du rôle et de la nature des formations, sans forcément rejeter ce qui dans un autre contexte continue à se révéler performant. Il importe donc de mieux saisir ce lien entre formation et performance. Chaque régime de production a des registres de performance qui lui sont propres et font appel à des modalités particulières de formation. De nouveaux émergent et coexistent avec les anciens tout en venant imprimer leur marque sur l'ensemble de la société. Chacun à son tour y déploie sa légitimité en mettant en cohérence les formes d'organisation du travail et de formation, les normes de rémunération et de protection sociale qui lui correspondent, ce qu'illustre le tableau en encart ci-joint. Nous en avons suivi une étape avec le développement de la rationalisation industrielle aboutissant au milieu du siècle dernier à ce triptyque longtemps considéré comme stable : droit du travail, sécurité et protection sociale / qualification professionnelle et conventions collectives / généralisation du système d'enseignement scolaire. Il s'est heurté sans les supprimer aux règles antérieures de métier marquées par l'autonomie professionnelle, la solidarité corporative et la formation par les pairs, chacun ayant conforté ses zones de pertinence. Nous sommes dans une dynamique similaire, une nouvelle forme de performance appuyée sur l'implication⁹ de salariés dits autrefois « d'exécution », se révèle capable d'allier variété et maîtrise des coûts, autonomie et rationalisation. Sa capacité productive n'est plus mise en doute, mais sa légitimité fait l'objet d'actives confrontations. En matière de formation, il vaut de s'arrêter sur ce que chacun de ces régimes met en avant :

—**priorité au faire et à l'habileté !** Dans ses « Leçons sur le Tchouang-tseu », le sinologue Jean-François Billeter reprend ces propos du charron évoquant son expérience pour faire comprendre ce qui ne peut s'apprendre dans les livres : « Entre force et douceur, la main trouve et l'esprit répond. Il y a là un tour que je ne puis exprimer par les mots, de sorte que je n'ai pu le transmettre à mes fils »¹⁰. « Il faut comprendre, ajoute Billeter, qu'il n'a rien pu faire pour eux parce qu'ils n'ont pas voulu apprendre le geste par eux-mêmes [...]. Il n'est certes pas l'inventeur de

7 P. Pelpel et V. Troger, Histoire de l'enseignement technique, Hachette éducation, 1993.

8 P. Naville, Essai sur la qualification du travail, éd. Marcel Rivière, 1956, rééd. Syllepse, 2012.

9 L'implication (du latin *implicare* : plier dans, d'où vient également le terme emploi) désigne ici la capacité d'un salarié à faire siennes les finalités de « son » entreprise, ce qui ne veut pas dire de son ou ses chefs, la définition de ces finalités et le débat autour de la figure des clients/usagers visés étant un sujet de plus en plus hautement conflictuel. V., P. Bernoux, Mieux-être au travail : appropriation et reconnaissance, Octarès, 2015.

10 J.-F. Billeter, Leçons sur le Tchouang-tseu, Allia, 2002, v. spéc. les leçons « Le fonctionnement des choses » et « Les régimes de l'activité ».

Régimes de production, formation et registres de performance

MÉTIER « orienté prestation »	INDUSTRIE « orienté produit »	SERVICE « orienté client/usager »
<i>Produit/service unitaire Travail en conscience</i>	<i>Produit/service standard Travail en conformité</i>	<i>Produit/service diversifié Travail en responsabilité</i>
habileté <i>fierté</i>	technicité <i>rationalisation</i>	implication <i>amélioration continue</i>
Organisation du travail :		
<i>division en métiers</i>	<i>organisation d'emplois et postes</i>	<i>Missions et objectifs,</i>
juxtaposition <i>tradition</i>	coordination <i>subordination</i>	coopération <i>responsabilité</i>
<i>conscience professionnelle règles de l'art et autonomie</i>	<i>hiérarchie organigramme et discipline</i>	<i>interactions ajustements réciproques</i>
Formation :		
<i>savoir faire (implicite, incorporé)</i>	<i>savoirs scientifiques et techniques</i>	<i>savoirs scientifiques, techniques et relationnels</i>
apprentissage <i>compagnonnage</i>	enseignement <i>niveau scolaire</i>	formations en alternance <i>formation tout au long de la vie</i>
<i>Convention collective de métier</i>	<i>Convention coll. de branche</i>	<i>Convention par critères classant</i>
qualification professionnelle <i>devoirs / droits</i>	classification de postes <i>subordination/ protection</i>	compétence des individus <i>engagement / reconnaissance</i>
syndicalisme corporatif <i>professionnel</i>	syndicalisme de classe <i>confédéré</i>	organisations représentatives <i>et mouvements éthiques ?</i>

ses outils ni de sa technique, mais il a mis au point son geste. » Voilà, superbement résumé, ce qui fait la force du geste artisanal : la formation à l'habileté se fait par la répétition du geste et l'attention à ses effets. C'est pourquoi jusqu'à récemment l'apprenti ingénieur allemand devait apprendre à limer, car en s'y confrontant il apprenait bien plus qu'un geste devenu inutile : le respect de la résistance du réel au risque de payer le prix de sa précipitation. Ainsi, s'acquerraient dans une même épreuve savoir, faire et comportement, intégrés et non séparés ;

- **priorité à l'exécution et à la technicité !** Au tournant des XIX et XX^e siècles se déploie un modèle industriel valorisant la force d'une organisation surplombant les divisions corporatistes, d'abord contestée puis finalement acceptée pour les richesses inédites qu'elle permettait de produire et légitimée par la protection sociale qui en devient la contrepartie négociée : vont de pair consommation de masse, renforcement de la hiérarchie, élévation du niveau d'éducation scolaire et même syndicalisme de masse qui rend par ses luttes sa fierté au salarié subordonné tout en acceptant de renvoyer à des lendemains qui chantent toute responsabilité d'organisation du travail. La coupure instaurée entre conception et exécution tourne explicitement le dos

à l'autonomie du professionnel de métier dont la culture subsistera longtemps au cœur de l'usine, notamment tant que la maintenance restera faite au coup par coup. Les qualités nouvelles requises du salarié qualifié concernent le niveau de technicité qu'il met à disposition de son employeur qui en assume la bonne utilisation. Nous l'avons dit, c'est toute la société qui se structure autour de ses hiérarchies scolaires, délaissant valeur de l'expérience, apprentissage au travail et formation continue ;

- **priorité à l'innovation et à l'implication !** D'une contestation des organisations tayloriennes à la fois de l'intérieur comme déshumanisées (l'homme robotisé) et de l'extérieur par la lassitude des consommateurs devant une offre de produits trop standardisés, naissent de nouvelles formes de productivité misant sur l'initiative et l'implication des salariés jusque-là délaissées, voire combattues. « La priorité est donnée non plus au sujet qui sait, mais au sujet qui peut »¹¹. Là où la plupart des entreprises, comme aujourd'hui encore les administrations publiques, ne connaissaient leurs salariés qu'au travers de leur catégorie, en résulte une individualisation des éva-

¹¹ L. Endrizy, Le développement des compétences en milieu professionnel, dossier de veille Ifé n° 103, sept. 2015.

luations de leurs qualités les différenciant en fonction des manières de travailler et des compétences réellement exercées. Voilà qui ouvrirait aussi la voie à un usage qui n'a cessé de s'amplifier des nouvelles technologies numériques qui requièrent des travailleurs plus autonomes en même temps que plus en interaction avec leur collectif. Voilà qui renouvelle en profondeur la formation des salariés garante non plus seulement de leur niveau technique mais de leur capacité à s'organiser, évoluer et faire évoluer leur emploi, mettant l'accent sur l'appropriation plus que sur la transmission des connaissances. Voilà qui a poussé à alterner formation et situations de travail aussi bien en formation initiale avec le développement de l'apprentissage en particulier dans l'enseignement supérieur qu'en cours de vie active en portant attention aux conditions d'un travail formateur.

VERS DES STRATÉGIES DE FORMATION EN ALTERNANCE TOUT AU LONG DE LA VIE

Nous savons en France conduire de grands programmes et être créatifs, mais rarement les deux en même temps, l'un ou l'autre, et pas même l'un après l'autre. Or c'est précisément cette intégration de technique et de faire, de reproduction et d'invention, de conformité et d'innovation qui constitue à tous les niveaux une caractéristique fondamentale des emplois d'avenir. Plus que dans une « société de la connaissance » nécessitant une élévation des niveaux scolaires, une irrigation par les résultats les plus récents de la recherche, nous sommes dans une société de l'innovation. Les connaissances se renouvellent plus vite et sont plus largement disponibles aujourd'hui qu'hier, la différence se fait dans la capacité à trouver les plus pertinentes par rapport à un problème donné et à les intégrer dans un processus opérationnel. Du coup, la formation de base est sommée de devenir plus attentive à l'acquisition de méthodes et formes de raisonnement, longtemps réservées aux meilleurs qui les apprenaient implicitement en « faisant » du latin et qui doivent aujourd'hui être explicitées et transmises en tant que telles pour permettre la réussite d'élèves d'origines sociales plus variées. La formation professionnelle initiale est incitée à s'articuler avec des phases de stage, de travail collectif en projet et de travail productif¹², et donc à coproduire ses formations avec des acteurs qu'elle rejetait impunément. La formation supérieure est amenée à prendre mieux conscience de son caractère professionnalisant, visant l'insertion et pas seulement la poursuite d'études, faisant de l'étudiant un professionnel dès le début de ses études¹³, son niveau se jugeant moins sur la quantité de ses connaissances de pointe que sur sa familiarité avec des pratiques de recherche ayant exigé curiosité, prise de risque, acceptation d'erreurs, expérimentation et travail collectif. Enfin les entreprises, employeurs comme syndicats, sont interrogées sur leur capacité à accompagner leurs salariés dans

leurs prises d'initiatives, leur force de proposition et leur mise en œuvre de solutions originales. A tous les niveaux, sont appelées des formes de pédagogies plus actives, plus interdisciplinaires, plus attentives aux contextes et aux formes d'accompagnement, recourant aux connaissances comme outils vivants de compréhension et de transformation de la réalité et pas seulement comme éléments de corpus disciplinaires cloisonnés entre eux.

Le développement d'une formation professionnelle à la hauteur des enjeux d'une société de l'innovation ouvre ainsi de nouvelles potentialités. Au-delà de l'adaptation et de la remédiation, un système de formation à la hauteur doit viser le développement conjoint, celui des individus comme celui des entreprises. Ce qui est en jeu est le resserrement des liens entre formations, évolutions professionnelles et évolutions des emplois.

La formation vue par son résultat n'est pas le fait du formateur, elle est le produit d'une coopération de celui qui se forme, de ceux qui en apportent les ressources pédagogiques, des services d'accompagnement tout comme de l'encadrement quand il s'agit de formation au ou pour le travail. La qualification des activités de travail comme pouvant être formatrices est un des signes les plus prometteurs d'une telle évolution, à condition de ne pas en négliger les exigences propres. Certes on peut apprendre de tout travail, mais cela ne suffit pas à former, il faut articuler situation de travail et accompagnement réflexif¹⁴ : pas de progression dans une activité sans autonomie, vécue en robot comme si on en était absent, pas non plus d'incorporation durable d'un savoir sans prise de distance par rapport à la situation et sans mise en mots par la discussion de ce qu'elle apporte de transposable.

Ces dernières années ont été petit à petit créés les outils et dispositifs d'une autre manière d'insérer de la formation dans la vie professionnelle, bilan de compétences, contrats de professionnalisation, validation des acquis de l'expérience, compte personnel de formation, conseil en orientation, négociations sur la qualité de vie au travail et gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences, expérimentation de formations et de professionnalisation en situation de travail dans les PME... Seront-ils saisis, et surtout seront-ils saisis de façon conjointe pour permettre une synergie des politiques et actions de chacun ?

Sur le plan national, la difficulté est de basculer d'une « culture séparatiste »¹⁵ où les périmètres de chacun sont plus délimités par des raisons corporatives, administratives ou fiscales, que par le partage d'objectifs, à une culture du résultat, de l'expérimentation et de l'évaluation.

Sur le plan des territoires, la difficulté est le cloisonnement des acteurs et des financements en fonction de la nature des publics, déconnectant l'adaptation du développement et rendant vaine la quête d'une introuvable

12 V. la création de cursus master ingénierie (CMI) au sein de 25 universités primées comme « formations innovantes » par le Programme d'investissement d'avenir.

13 A. Coulon, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, PUF, 1997.

14 B. Delay et L. Duclos, *Soutien au développement des formations en situation de travail (FEST)*, mémoire DGEFP, mai 2015.

15 J.-M. Luttringer, *L'entreprise formatrice et le droit*, Chronique, n° 95, févr. 2015. La séparation entre école et entreprise vaut tout autant pour celles entre formation initiale et continue, entre formation générale et professionnelle...

adéquation¹⁶ des formations et des emplois. Là aussi, la qualité de l'offre se juge aussi sur celle des services d'accompagnement et surtout sur celle des dispositifs de coopération entre acteurs économiques et sociaux et responsables d'organisme de formation.

Sur le plan des entreprises, l'enjeu pour les acteurs est d'assumer un développement conjoint, économique et social, faisant de la formation un co-investissement de l'entreprise et des salariés, reportant les méfiances *a priori* sur des évaluations *a posteriori*. Cela ouvre un nouveau champ de régulation et de négociation sur les besoins et modalités de formation, les accompagnements et modes d'évaluation qui font l'objet de politiques de ressources humaines rarement négociées, or c'est une condition de leur légitimité et d'un engagement plus large des salariés. Le salarié auquel on demande de s'impliquer dans le développement de « son » entreprise y acquiert des droits concernant son propre développement. C'est cet engagement implicite qu'il s'agit d'étoffer, notamment en

libérant l'activité de contrôles purement hiérarchiques, en ouvrant les opportunités de mobilité, en favorisant des investissements conjoints dans le compte personnel de formation. Ce sont là aussi des conditions de réussite de toute action de formation, permettant à un salarié de se projeter dans un parcours, et d'assumer la remise en cause de soi qu'elle implique.

La formation professionnelle qui vise l'acquisition de compétences et pas seulement de capacités ne peut pas vivre à côté du travail et réciproquement. Elle n'en est pas un amont, celui-ci en étant l'application, elle n'en devient pas un aval, celui-ci ajoutant aux connaissances la maîtrise des comportements adéquats. Des organisations en constante réorganisation, dépendantes de l'initiative et l'implication personnelle de leurs salariés dans la mobilisation de leurs connaissances, ont besoin d'apprendre à imbriquer travail et formation. Cette imbrication, et la reconnaissance des modalités et des temps propres à chacun, est un enjeu désormais de réussite pour une entreprise, comme il l'est de la construction de stratégies de formation pour un individu, devant pouvoir alterner, tout au long d'une vie active, exécution, prise de recul et ressourcement ■

¹⁶ L. Tanguy, L'introuvable relation formation-emploi, Doc. fr., 1986, déjà !