

# Le développement de compétences en milieu professionnel

Laure Endrizzi

► **To cite this version:**

Laure Endrizzi. Le développement de compétences en milieu professionnel. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 103, septembre. 2015. <ensl-01565656>

**HAL Id: ensl-01565656**

**<https://hal-ens-lyon.archives-ouvertes.fr/ensl-01565656>**

Submitted on 11 Aug 2017

**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.

Copyright

- Page 2 : La formation des adultes dans tous ses états
- Page 5 : De l'adulte incertain à l'adulte capable ?
- Page 13 : Vers des organisations capacitanes ?
- Page 20 : Pour un travail plus formateur
- Page 26 : Bibliographie

# LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES EN MILIEU PROFESSIONNEL

L'avènement de la formation tout au long de la vie – nouvelle utopie mobilisatrice de la fin du XX<sup>e</sup> siècle, comme en écho à celle de l'école pour tous qui a marqué l'entrée dans le siècle précédent – réaffirme l'existence d'un lien étroit entre formation et action et réinterroge la professionnalisation dans une perspective temporelle. N'est plus « professionnel » seulement celui qui sait, mais aussi celui qui peut ; non pas celui qui est doté d'une expérience, mais celui qui sait mobiliser cette expérience pour agir et développer ses compétences, pour paraphraser Dewey.

Une telle évolution sociale, inscrite dans la législation et objet d'une multitude de recherches, redonne une certaine vitalité à des débats déjà anciens à la fois sur la manière dont les adultes apprennent et sur le rôle que les organisations peuvent jouer pour accompagner une formation continue plus émancipatrice qu'adéquationniste, plus ancrée dans les processus de travail et moins standardisée, adressée à des salariés considérés comme acteurs de leur formation et responsables de leurs parcours...

La formation professionnelle continue sous forme de cours ou de stages est-elle donc appelée à disparaître, au profit des nouvelles modalités d'apprentissage par et dans le tra-



Par Laure Endrizzi

*Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)*

vail ? Le lieu de travail peut-il constituer un vecteur efficace pour soutenir le développement professionnel et personnel des salariés, non pas seulement pour les rendre compétents d'un point de vue procédural, mais plus largement pour œuvrer à la sécurisation de leur parcours et contribuer à leur insertion sociale ?

Les éléments de réponse que la recherche peut produire sont complexes à appréhender, du fait que les travaux sur les liens entre travailler et apprendre, nourris par des environnements de travail d'une grande variété et des modalités d'apprentissage plus ou moins formalisées, composent un paysage extrêmement fragmentaire. Ils s'appuient sur des cadres disciplinaires multiples abordant l'éducation et la formation des adultes sous des angles souvent bien distincts : psychologie du travail, sociologie des organisations, *self-directed learning*, *work-based* et *workplace learning*... Difficile dès lors de rendre compte de la recherche sur l'apprendre en

milieu professionnel en évitant le double écueil de s'enfermer dans une doctrine plutôt qu'une autre, ou d'en dénaturer la cohérence propre en ne la considérant pas comme exclusive.

Nous relevons le défi, cependant, et proposons une réflexion en quatre temps dans ce nouveau numéro des *Dossiers de veille de l'IFÉ* ●. La première partie pose à traits grossiers quelques jalons permettant d'appréhender la formation des adultes dans un certain continuum à la fois social, éducatif et scientifique. Deux paradigmes, qui sont autant de clés d'intelligibilité, président aux travaux menés depuis près d'un siècle : une recherche, essentiellement anglo-saxonne, qui postule que l'apprendre relève plutôt d'une dynamique interpsychique et qui s'intéresse à la fois aux environnements de travail et à la dimension collective du processus ; une recherche de tradition française qui donne la préséance à l'individu doté d'un pouvoir d'agir et à ses activités, et qui considère davantage l'apprentissage comme une transformation intrapsychique. Ces lignes de force structurent les deux parties suivantes. La deuxième partie s'interroge sur cet adulte capable d'apprendre tout au long de la vie, examine ce qu'il mobilise dans ses apprentissages et met en évidence les inégalités d'appétence pour l'apprendre, qu'il s'agisse de formation professionnelle continue ou d'apprentissages informels. Dans la troisième partie, ce sont les capacités des organisations à créer une culture de l'apprendre qui servent de fil conducteur, et notamment les synergies qu'elles peuvent mettre en œuvre en misant à la fois sur une offre de formation continue standard et une approche plus individualisée par des modes de management et une gestion des ressources humaines appropriées. La quatrième et dernière partie examine les enjeux liés à l'apprendre sur le lieu de travail et les apports de deux courants majeurs dans cette perspective de rendre le travail plus formateur : l'analyse du travail en France et le *workplace learning* dans les pays anglo-saxons.

## LA FORMATION DES ADULTES DANS TOUS SES ÉTATS

Travail, emploi et formation des adultes ont connu depuis un siècle des évolutions considérables, indices de mutations qui ne sont pas réductibles aux cadres fixés par le politique et qui sont appréciées à l'aune de multiples courants scientifiques.

### DE L'ÉDUCATION PERMANENTE...

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, dans la mouvance du taylorisme, le développement de compétences relevait d'une approche quasi mécaniste, destinée aux salariés peu qualifiés : il suffisait de recevoir une formation – pratique – pour être considéré comme opérationnel. À l'ère industrielle, c'était ainsi la spécificité des tâches qui déterminait les besoins de formation, il s'agissait grosso modo d'adapter les ouvriers aux machines.

Alors que le béhaviorisme, assimilant les connaissances à des comportements observables, domine encore dans les années 1940-1950, la formation visant l'adéquation à la tâche perd de sa prégnance : c'est désormais le fait d'apprendre qui importe. Les premiers travaux sur l'apprentissage des adultes voient alors le jour, la focale se déplace vers ce qui relève d'un processus cognitif de construction de savoirs et de savoir-faire. Ils s'appuient notamment sur les apports des théoriciens de l'apprentissage des enfants, dans une perspective tantôt intrapsychique (Piaget), tantôt interpsychique (Vygotski).

Au nombre de ces travaux figure la formation-action (*action learning*) formalisée par Reginald Revans, une méthode qui lie l'apprentissage à l'action et qui prône une centration sur les problèmes réels rencontrés par les managers ; elle est encore aujourd'hui largement mobilisée pour soutenir le développement organisationnel, en particulier au Royaume-Uni.

Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

Les premiers jalons de la formation professionnelle continue sont également posés dans les années 1950, en lien avec la reconstruction dans les pays européens. Mais c'est quelques 20 ans plus tard, en France, qu'elle se dote de l'arsenal juridique qui lui permet de répondre à de multiples objectifs (cf. Loi Delors, 1971) : insertion professionnelle des jeunes, promotion sociale, perfectionnement professionnel des salariés, formation des demandeurs d'emploi, puis développement de la compétitivité des entreprises.

L'éducation permanente ●, telle qu'elle se développe dès les années 1960, est liée aux valeurs humanistes et à l'idée d'épanouissement personnel. La séparation conceptuelle entre apprenant enfant et apprenant adulte remonte à cette époque-là et nourrit les réflexions de la décennie suivante. Allen Tough au Canada pose les premières pierres de l'apprentissage autodirigé en considérant la méthodologie de projet comme une caractéristique forte des apprentissages adultes. Malcolm Knowles popularise le concept d'andragogie qui questionne la spécificité des apprentissages adultes comparés à ceux des enfants, sous l'angle de l'expérience. Dans les années 1960-1970 en France, un ensemble de travaux sur la formation d'adultes comme champ de pratiques s'intéresse à la place de l'activité humaine dans le fonctionnement du processus de formation. Ce qui deviendra « l'analyse de l'activité » privilégie l'expression de l'activité par les acteurs, considérant que ce sont leurs activités qui fondent leur participation à la vie sociale. Marcel Lesne par exemple s'interroge sur les conditions dans lesquelles la formation pour adultes peut être émancipatrice ; il propose de dépasser les querelles de méthodes au bénéfice d'une approche où le travail du formateur se base sur une pédagogie ouverte sur la réalité du monde social, combinant selon la finalité recherchée acquisition de savoirs, de valeurs, de normes, développement personnel des savoirs ou appropriation du réel centrée sur l'insertion sociale.

Dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, le militantisme pédagogique de Paulo Freire en faveur de l'alphabétisation

marque plusieurs décennies de réflexion sur le caractère émancipateur de l'éducation des adultes, tant sur le continent américain que dans le reste du monde. La théorie de l'apprentissage transformateur, développée par Jack Mezirow, a également influencé de façon majeure la recherche sur la formation des adultes, en particulier aux États-Unis. Elle se concentre sur la manière dont les individus changent leur vision du monde en développant leurs stratégies cognitives selon une triple dimension : psychologique (évolution dans la compréhension de soi), idéologique (révision des systèmes de croyance) et comportementale (changement de modes de vie).

Dans les années 1980, David Kolb (réédité en 2014) propose le modèle de l'*experiential learning*, fondé sur la verbalisation de l'expérience comme source de développement professionnel, tandis que dans une perspective voisine, Donald Schön, *via* la pratique réflexive, invite l'adulte à expliciter le savoir caché dans l'agir professionnel.

La notion d'organisation apprenante, introduite également dès les années 1970 par Argyris et Schön, privilégie l'idée que c'est l'ensemble des travailleurs, mobilisés dans des projets collectifs, qui sont acteurs du changement et qui permettent à l'entreprise d'apprendre de son expérience et d'innover. En devenant un paradigme dominant dans les années 1990, l'organisation apprenante place les ressources humaines et les pratiques managériales au cœur des dispositifs de qualité. Certains employeurs vont jusqu'à financer la formation de leurs employés en créant leurs propres diplômes et en ouvrant leurs propres universités par exemple.

Parallèlement, la création de l'ESREA (Société européenne pour la recherche en formation des adultes) au début des années 1990 favorise l'essor de la recherche biographique en Europe, qui met en évidence l'importance du quotidien et des micro-événements qui le composent dans la compréhension du monde.

Le n° 180 de l'*Éducation permanente* (2009) offre une sélection d'articles sur le thème « [L'éducation permanente, un projet d'avenir](#) ».



C'est aussi à cette époque que gagnent en maturité les réflexions sur l'ingénierie de formation, entendue comme une démarche articulée appliquée à la conception de dispositifs de formation, comprenant analyse des besoins, conception et mise en œuvre du projet, et évaluation des actions. En relançant le débat sur ce qui oppose les compétences mobilisées dans l'action aux performances observables, ces évolutions, influencées par l'analyse de l'activité, contribuent à légitimer les approches par compétences, pierre angulaire de l'ingénierie de formation, et s'accompagnent d'une nouvelle appétence pour les référentiels et autres normes en tous genres (référentiels d'activité, de certification...).

## ... À LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

L'entrée dans le XXI<sup>e</sup> siècle consacre l'avènement de la « *formation tout au long de la vie* » ● qui, associée à l'inflexion politique vers la compétitivité et la croissance économique, devient la nouvelle utopie, éclipsant en partie l'éducation permanente : les individus sont en quelque sorte encouragés à donner du sens aux diverses expériences d'apprentissage formel, non formel et informel, qu'ils collectionnent dans leur parcours de vie.

Les réflexions autour des apprentissages informels, déjà exploités dans les travaux de John Dewey et de Malcolm Knowles, gagnent alors en profondeur, en particulier sous l'impulsion au niveau international de Marsick et Watkins, qui examinent à la fois les configurations de travail propices aux apprentissages basés sur l'expérience, et les qualités individuelles les plus susceptibles de prédire ce type d'apprentissage, plus ou moins intentionnel. Dès lors, les politiques publiques se focalisent sur la nécessité de donner de la valeur à ces apprentissages, en les « validant » par des certifications, tout en encourageant les entreprises à adopter des modes de management plus flexibles, pour mieux résister à la crise.

L'autoformation, à la fois comme produit et révélateur des mutations en cours, apparaît au début des années 2000 comme une notion rassembleuse, consensuelle, avant de servir de tremplin pour une différenciation des perspectives de recherche : approche biographique ou existentielle, déjà mentionnée, mais aussi apprentissage autodirigé, ingénierie des dispositifs d'autoformation, réseaux et communautés d'apprentissage, néo-autodidaxie... À l'ère du numérique, les spéculations autour des intelligences collectives explosent également et le courant connectiviste, porté par George Siemens et Stephen Downes, considérant les connaissances comme distribuées dans un réseau social, fait des émules chez les concepteurs de dispositifs numériques (cf. Carré *et al.*, 2010).

Dans le même temps, outre-Atlantique, la formation par soi-même motive l'essor de différentes notions telles que *self-directed learning*, *experiential learning*, *informal learning*, *organisational learning*, *work-based learning*, *workplace learning*, centrées globalement soit sur le pouvoir d'agir des individus, soit sur celui des organisations, souvent liées à des préoccupations managériales.

Un tel foisonnement scientifique, s'il ne permet pas de considérer la formation des adultes comme un champ de recherche unique avec ses fondements épistémologiques, théoriques et méthodologiques (Barbier, 2013 ; Fejes & Nicoll, 2013) ●, va de pair, sur un plan politique, avec des mesures hétérogènes et dispersées. Peu de pays ont en effet adopté une approche systémique pour en faire un secteur à part entière de leur système éducatif (Keogh, 2009) et l'approche « tout au long de la vie » reste plus un slogan qu'une réalité (UIL, 2010) ●.

De manière simplifiée, voire simpliste, ce rapide panorama signale que les liens entre travail, emploi et formation se sont largement complexifiés depuis un siècle, dans le sens où ils se sont à la fois renforcés et diversifiés, laissant supposer de nouvelles tensions entre pouvoirs publics, partenaires sociaux, entreprises et individus.

Pour un état de l'art sur la formation tout au long de la vie du point de vue des sciences de l'éducation, on peut se reporter au dossier de Marie Gausse (2011) : [Se former tout au long de sa vie d'adulte](#). Dossier d'actualité Veille et analyses, n° 61, avril. Lyon : ENS de Lyon.

Pour une analyse plus approfondie des recherches en formation des adultes, on peut consulter le n° 33 de la revue *Savoirs*, intitulé « [Dix ans de recherches en formation des adultes : 2003-2013](#) », paru en 2013.

Les analyses menées pour la [conférence CONFINTEA VI](#) montrent que l'approche « tout au long de la vie » reste souvent superficielle car peu intégrée, y compris dans les pays développés et d'autant plus dans les pays du Sud dont les efforts continuent à se concentrer sur la généralisation de l'enseignement primaire et sur l'alphabétisation.



## DES APPRENTISSAGES AUTODIDACTES, SUR LE LIEU DE TRAVAIL ?

En multipliant les dispositifs qui paraissent l'éloigner de la formation instituée et en s'inscrivant dans un espace plus large de développement de compétences, la formation des adultes participe de façon majeure aux recompositions contemporaines des cultures d'action économique et sociale, éducative et scientifique (Barbier, 2013).

Il ne semble pas illégitime, dans ce contexte, de s'interroger sur l'obsolescence potentielle de la formation professionnelle continue sous forme de cours pour les salariés. En période de crise économique, le faible investissement des entreprises dans la formation, si elles n'y sont pas contraintes, plaide en faveur de nouvelles autodidaxies, renouvelant également les réflexions sur les pratiques d'accompagnement (Boutinet *et al.*, 2007). Les technologies numériques en pénétrant les activités de production et de formation accentuent cette tendance (Commission européenne, 1995). D'un point de vue économique, les travaux du prix Nobel Amartya Sen (1998) opèrent également ce recentrage sur les individus, invitant à considérer la formation comme un levier pour renforcer les capacités individuelles plutôt que pour viser de meilleures performances sur des marchés concurrentiels ; il s'agit en définitive d'engager les entreprises à devenir « *capacitantes* » (Salais & Bourgois, 2011).

Parallèlement, certains courants tels que l'analyse de l'activité, exploitée notamment par les tenants de la didactique professionnelle, et le *workplace learning* (WPL) se concentrent aujourd'hui sur le potentiel d'apprentissage des lieux de travail. Avec la didactique professionnelle, les interventions des formateurs se nourrissent de l'activité réelle des apprenants et de ce qu'ils savent déjà. La prise en compte des situations de travail permet de placer concrètement l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage (Bourgeois & Durand, 2012).

Avec le WPL, c'est une dialectique entre l'individu, le collectif et l'environnement de travail qui est source d'apprentissage (Billett *et al.*, 2008 ; Malloch *et al.*, 2011).

Ce sont ces trois tendances, porteuses d'intelligibilité aujourd'hui, qui ont retenu notre attention dans ce dossier : une focale sur l'individu incité à mieux maîtriser son parcours professionnel, des entreprises qui soutiennent le développement de compétences par leurs pratiques managériales et des environnements de travail capables d'offrir de nouvelles opportunités d'apprendre.

## DE L'ADULTE INCERTAIN À L'ADULTE CAPABLE ?

### UN ADULTE QUI CONSTRUIT DU SENS PAR L'EXPÉRIENCE

#### L'andragogie n'est pas la pédagogie ?

L'idée que former (des adultes) n'est pas équivalent à enseigner (à des enfants) a connu un essor important dans les années 1980 avec en particulier les travaux de Malcolm Knowles autour de la notion d'« *andragogie* ».

L'andragogie développe une approche à la fois théorique et pratique impliquant des apprenants acteurs et des formateurs facilitateurs d'apprentissage. Avec l'andragogie, les adultes sont ainsi considérés comme des individus responsables, capables d'apprendre par eux-mêmes. L'apprentissage est moins centré sur les savoirs, il se fonde sur un lien étroit entre formation et action, qu'il s'agisse d'accomplir des tâches ou de résoudre des problèmes. Leurs apprentissages s'ancrent dans l'expérience et ils font preuve d'un esprit critique plus développé ; ils ont besoin d'être convaincus, ils n'acceptent pas les idées toutes faites et leur adhésion à la démarche d'apprentissage est largement conditionnée par le sens qu'ils lui confèrent (Knowles, 1984).

Le hors-série n° 5 de la revue *Éducation permanente* propose un état des lieux sur les usages du numérique en formation d'adultes, sous le titre « [La formation à l'épreuve du numérique](#) » (2013).



Derrière l'énoncé de ces caractéristiques, il existe des arguments pour un débat plus profond sur ce que les adultes mobilisent dans leurs apprentissages, consciemment ou inconsciemment, de façon volontaire ou involontaire, et comment cela influence l'acte d'apprendre. Si l'apport des travaux de Knowles, pour comprendre les processus d'apprentissage ou encore nourrir une théorie de l'apprentissage des adultes, n'est pas considéré comme majeur, ils ont néanmoins ouvert la voie au mouvement de l'éducation des adultes aux États-Unis dès les années 1960 et ont été largement exploités dans les manuels destinés aux formateurs. Leur principal mérite est d'avoir contribué à un changement de cap, face aux conceptions béhavioristes alors dominantes ● : apprendre ne consiste plus à découvrir un monde préexistant indépendant mais à construire du sens par l'expérience. L'approche, individualiste, va de pair avec une appréhension non critique du monde : les aspirations individuelles sont perçues comme compatibles avec les finalités de la société (Pratt, 1993) ●.

### L'expérience comme processus externe et interne

L'expérience est à entendre à la fois comme un processus externe et interne. Les apprentissages relèvent alors de deux principaux courants de pensée :

- l'*experiential learning* anglo-saxon qui renvoie à une vision expérimentale de l'apprentissage et qui met en avant le rôle de la réflexion sur l'action ;
- la tradition allemande de la philosophie de la vie (*Lebensphilosophie*) qui vise la formation de l'identité à travers ce que la personne a réalisé et qui intègre émotions, sentiments, intuitions, vécu.

Dans l'une ou l'autre orientation, l'expérience est marquée par des temporalités privilégiées, qui sont autant de ruptures dans la continuité de la vie du sujet et qui stimulent la réflexivité. Les travaux de Kolb, basés sur l'élaboration d'un modèle en cycles alternant questionnement, réflexion et action, et ceux de Jarvis suggérant qu'un épisode d'apprentissage est généré par une disjonction ou un para-

doxe, mettent l'un et l'autre en évidence l'importance de l'expérience dans l'apprentissage et fournissent des éléments de réflexion pour sa mobilisation en formation (Cristol & Muller, 2013) ●.

### UN ADULTE QUI S'AUTOFORME ?

L'essor de la formation par soi-même, qu'elle soit qualifiée d'apprentissage informel, expérientiel, réflexif, autodirigé ou biographique, s'accompagne d'une **légitimation de l'autoformation comme tendance forte dans une société tournée vers l'exigence de formation tout au long de la vie**. L'autoformation, marquée à la fois par les injonctions à apprendre par soi-même et par le développement de nouvelles solidarités pour apprendre (comme l'intelligence collective), apparaît comme le vecteur de nouvelles relations sociales et d'appartenance au monde (Carré *et al.*, 2010).

Les modèles inspirés des travaux fondateurs de Malcolm Knowles et d'Allen Tough combinent à des degrés divers plusieurs dimensions : développement des capacités à apprendre par soi-même et à gérer ses apprentissages, développement d'une position critique et réflexive et promotion d'un apprentissage socialement émancipatoire.

### L'apprentissage autodirigé : une autonomie des buts et des moyens

L'autoformation reste une notion floue, rétive à la traditionnelle distinction entre apprentissage formel, non formel et informel. Le plus petit dénominateur commun aux diverses définitions existantes porte sur l'« *agentivité* » (Bandura) ou la « *puissance personnelle d'agir* » (Ricoeur) liée à la fois aux buts et aux moyens : l'autoformation affirme le contrôle partiel ou total du sujet social sur sa formation, et en négatif « *l'impossibilité de lui imposer ou même de lui transmettre une connaissance qu'il ne reprend pas à son compte, parce qu'il n'en perçoit pas l'importance ou qu'il ne peut pas l'intégrer à son histoire personnelle, à son expérience ou à ses préoccupations* » (Albero, 2009, cité par Carré,

Ses travaux ont eu peu d'influence en Europe, en particulier en France, et sont restés controversés sur un plan scientifique, notamment pour leur faible prise en considération des contextes socio-historiques. Si la dimension « *située* » est absente, la notion d'engagement, au sens de *self-direction*, pierre angulaire de l'andragogie, n'exclut pas une relation avec le formateur, basée sur le respect mutuel et la confiance : une orientation des travaux de Knowles restée somme toute peu explorée (Pratt, 1993).

Pour un aperçu des réflexions contemporaines sur la [pédagogie en formation d'adultes](#), on peut consulter le n° 203 de la revue *Éducation permanente* (2015).

Pour approfondir cette question, on peut consulter trois numéros récents de la revue *Éducation permanente*, dédiés à la construction de l'expérience : « [Réflexivité et pratique professionnelle](#) », n° 196, 2013 ; « [Travail et développement professionnel](#) », n° 197, 2013 et « [Formation expérientielle et intelligence en action](#) », n° 198, 2014.

2013). Elle n'est pas contrainte (dans un contexte formel), elle ne consiste pas toujours à apprendre seul (à la différence de la « *soloformation* »), elle ne permet pas de faire l'économie d'une politique de formation, ni de se passer totalement de formateur... et elle est souvent liée à l'innovation (Carré et al., 2010).

L'autoformation est documentée, notamment, par un ensemble de recherches qui se sont développées à la même période que l'andragogie, à partir des années 1980, sous le label d'« *apprentissage autodirigé* » (*self-directed learning*), entendu comme le processus par lequel l'apprenant prend l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, pour diagnostiquer ses besoins, formuler ses objectifs, identifier les ressources utiles, mettre en œuvre les stratégies appropriées et évaluer ses résultats.

Plusieurs cadres théoriques nourrissent ces recherches sur l'apprentissage autodirigé selon que l'accent est mis sur les pratiques autodidactes, sur la construction de soi à travers l'expérience personnelle, sur les groupes, organisations ou réseaux, dans lesquels l'autoformation prend place, sur les dispositifs pédagogiques qui la favorisent ou sur les processus psychologiques qui la sous-tendent (Carré, 2013).

Si tous les adultes sont capables d'engagement personnel et peuvent assumer un rôle dans le processus pédagogique, cette propension à s'autodiriger est plus ou moins forte selon certaines caractéristiques individuelles, dont l'expérience d'apprentissage, la créativité, le désir d'apprendre, l'intelligence émotionnelle, le fonctionnement intellectuel, etc. De fait, les programmes basés sur ce type d'approche sont rares et souvent réservés à des individus dits à « *haut potentiel* », capables de s'engager pleinement dans leurs apprentissages (Roussel, 2015).

Plusieurs modèles ont été élaborés pour permettre aux formateurs d'adapter leurs stratégies en fonction des dispositions plus ou moins prononcées des apprenants à l'autodirection ●. Le modèle

PRO-SLDRS, proposé par Hiemstra et Brockett (2012), distingue par exemple les caractéristiques individuelles des apprenants et celles de la transaction pédagogique et considère la « *responsabilité personnelle* » comme fondement de l'apprentissage.

### Une dynamique conflictuelle au cœur de l'apprentissage autorégulé

Tout comme l'autodirection, l'apprentissage autorégulé met l'accent sur l'intention, l'effort et le contrôle exercé par l'apprenant, mais ne s'intéresse pas aux caractéristiques de l'environnement d'apprentissage. Il désigne l'ensemble des processus plus ou moins intenses par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites pour atteindre un but, que ce but émane ou non d'eux. Les recherches qui en sont issues, nées dans le champ des apprentissages scolaires, s'inscrivent toutes dans le champ de la métacognition et de la motivation.

La plupart des modèles présupposent que le contrôle de l'apprentissage est associé à quatre dimensions : une motivation initiale suffisante, la définition du but à atteindre, la possibilité de recourir à des stratégies d'autorégulation et la capacité à s'auto-observer. Le modèle de Zimmerman, probablement le plus connu, accorde une place importante au sentiment d'efficacité personnelle et insiste sur deux facettes indissociables de l'autorégulation, gène d'une dynamique conflictuelle : une autorégulation proactive, créatrice de buts et de plans d'action, et une autorégulation réactive, destinée à dépasser les obstacles empêchant l'atteinte du but.

Les recherches sur l'autorégulation, en soulignant l'importance des buts en rapport avec l'estime de soi, en attirant l'attention sur les stratégies volitionnelles et en éclairant les phénomènes de discontinuité des apprentissages, enrichissent la lecture des processus d'apprentissage chez l'adulte (Cosnefroy, 2011) ●.

Parmi les modèles les plus connus, on compte depuis le début des années 1980 le *Self-Directed Learning Readiness Scale* (SDLRS) de Guglielmino et le *Staged Self-Directed Learning* (SSDL) de Grow, développé au début des années 1990.

Pour Guglielmino par exemple, l'apprenant autodirigé se caractérise par son initiative, sa persistance, sa curiosité, son désir d'apprendre, son autodiscipline, sa confiance en soi et sa capacité à prendre les obstacles comme des défis.

Pour appréhender ce qui distingue l'apprentissage autodirigé de l'autorégulation, voir l'article de synthèse publié par Roussel (2015) dans la revue *Savoirs*.





## UN ADULTE QUI SE TRANSFORME PLUS QU'IL NE SE FORME

Pour Boutinet (2004), l'adulte contemporain, pluriel, se définit par une combinatoire de trois modèles, lui conférant des contours flous. Le premier de ces modèles, l'« *adulte mature ou structural* », prend ses origines dans la notion de maturité biologique et marque l'achèvement d'un processus développemental ; il est plutôt associé aux environnements ruraux et traditionnels et l'individu y est considéré comme un « *adulte compétent* », au sens où il possède un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire. Le deuxième modèle, celui de l'« *adulte développemental ou en maturation* » s'inscrit dans une perspective plus dynamique, dans laquelle l'individu accepte l'incertitude et s'adapte professionnellement, tout en capitalisant ses expériences ; il caractérise davantage les espaces industriels dans leur dynamique d'expansion et l'individu est qualifié alors d'« *adulte apprenant* », qui fait évoluer ses compétences *via* des apprentissages formels ou informels. Dans le troisième modèle, celui de l'« *adulte immature* », davantage façonné par la civilisation communicationnelle, les étayages que sont la famille, l'école, la profession ne sont plus suffisamment structurants ; l'individu incertain éprouve un sentiment d'impuissance dans la gouvernance de ses projets (accès à l'emploi...) et face à ses routines quotidiennes (surmenage...), il s'agit d'un « *adulte déficitaire* ».

Pour Boutinet, l'adulte contemporain est celui de la multi-appartenance, il se pense quelque part **entre ses compétences à valoriser, ses apprentissages à développer, ses déficits à gérer, il n'existe que par sa capacité à changer de rôle et en assumer plusieurs, il se transforme plus qu'il ne se forme** (Boutinet, 2004).

« On est passé d'une logique de la place à occuper, pourvoyeuse de stabilité, à celle d'un itinéraire à construire, porteur de changement – un chemin qui ne conduit pas à une impasse mais dont on ne sait pas très bien où il mène, jalonné de crises, conditions d'une transformation de soi » (Boutinet, 2004).

Pour Carré (2005), cet adulte qui se transforme développe des dispositions pour apprendre dans de multiples situations, grâce à l'action intentionnelle ou à l'expérience ●. Il mobilise des compétences cognitives (travail de la mémoire en particulier), des compétences métacognitives (connaissance de son propre fonctionnement cognitif, analyse de son parcours de vie), des compétences de gestion pédagogique (définition d'objectifs et de contraintes), des compétences sociales et relationnelles (identification des réseaux et des ressources) et des compétences de traitement de l'information, pour acquérir ou modifier de façon durable des connaissances à la fois déclaratives, procédurales ou comportementales. C'est ce qu'il appelle l'« *apprenance* ».

L'apprenance se définit « *comme un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprentissage, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigées ou non, intentionnelle ou fortuite* » (Carré, 2005).

« Les contextes dans lesquels les Européens pensent avoir appris quelque chose au cours des douze derniers mois sont le domicile (69 %), des rencontres informelles (63 %), des activités de loisir (50 %), la formation sur le tas (44 %), le lieu de travail (41 %), les bibliothèques ou centres culturels locaux (31 %). Viennent loin ensuite les sessions de formations formelles sur le lieu de travail (18 %), les cours ou séminaires dans une institution éducative (17 %) » (Carré, 2005).

## UN ADULTE QUI APPREND TOUT AU LONG DE LA VIE ?

Cet adulte qui se transforme a-t-il la capacité de se former tout au long de la vie, c'est-à-dire de saisir toutes les opportunités d'apprendre qui se présenteraient à lui, qu'elles soient formelles, non formelles ou informelles ?

### Les salariés privilégiés se forment

Les vagues successives de l'enquête *European Working Conditions Survey* (EWCS) conduite par Eurofound et de l'enquête *Continuing Vocational Training Survey* (CVTS) mettent en évidence des taux de participation à des actions organisées de formation continue globalement faibles, bien qu'en progression, et surtout très inégaux.

Les salariés les plus jeunes, ceux qui travaillent dans des grandes entreprises et ceux qui sont les plus qualifiés sont ceux qui participent le plus à des actions de formation professionnelle continue de type cours ou stages. Les plus de 50 ans et ceux recrutés sur des contrats temporaires ou travaillant à temps partiel reçoivent moins de formations payées par l'employeur (Cedefop, 2012).

La biographie est généralement un bon indicateur de l'engagement des salariés : ceux qui ont bien vécu leur scolarité et qui ont conscience de la valeur de leur formation initiale savent mieux saisir les opportunités de formation qui leur sont offertes, y compris les plus diverses (Brown *et al.*, 2010).

La nature et la diversité des tâches à accomplir s'avèrent aussi fortement discriminantes. La participation est en effet plus élevée chez les salariés dont les tâches se caractérisent par un certain niveau de complexité, dont la fonction requiert un travail en équipe, l'application de normes de qualité et le recours à différentes méthodes de travail. Autrement dit, les salariés dont les tâches sont répétitives et peu exigeantes sur un plan cognitif sont moins

susceptibles de participer à la formation continue et ont peu d'opportunités pour améliorer leurs compétences en travaillant. Ces résultats, issus de l'enquête EWCS, convergent avec ceux de l'enquête *Adult Education Survey* (AES) montrant que les salariés exerçant des responsabilités managériales ou techniques participent deux fois plus à la formation que les ouvriers qualifiés (Cedefop, 2012).

Ils sont aussi cohérents avec les recherches du Warwick Institute for Employment Research qui mettent en évidence une grande diversité de formes d'apprentissage sur le lieu de travail : accomplissement de tâches difficiles, participation à des activités qui nécessitent des prises de décision, résolution de problèmes, exercices faisant intervenir le jugement, formation par les pairs (travail en équipe, communautés de pratique, par exemple), accompagnement d'autres travailleurs (mentorat...) ou encore changements de poste. L'engagement est de nature cumulative : cadres et entrepreneurs sont ainsi davantage enclins à mixer les différentes formes d'apprentissage, bien que, faute de temps, ils privilégient les pratiques informelles, en particulier les échanges avec les collègues et la consultation de revues professionnelles (Brown *et al.*, 2010).

L'organisation du travail et l'autonomie laissée aux travailleurs dans leur activité ont ainsi une incidence majeure sur leur capacité à apprendre en milieu professionnel. Par exemple, la liberté d'exercer un contrôle sur les tâches (ordre, méthode, rythme) est un facteur favorable aux apprentissages informels (Cedefop, 2012).



**Eurostat : Enquête sur l'éducation des adultes  
ou Adult Education Survey (AES)**

<http://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey>

- Vagues de collecte : 2007 et 2011
- La *mise en œuvre en France* est assurée par le Céreq.

L'enquête réalisée tous les cinq ans auprès des ménages vise à mesurer l'accès des adultes âgés de 25 à 64 ans à la formation formelle (ou diplômante, y compris formation initiale) et à la formation non formelle (non diplômante) dans une perspective de comparaison entre les États membres. Elle a également pour objectif de caractériser les formations suivies (niveau, domaine, durée) et de connaître les raisons de la participation comme de la non-participation.

**Eurofound : Enquête européenne sur les conditions de travail  
ou European Working Conditions Survey (EWCS)**

<http://www.eurofound.europa.eu/fr/surveys/ewcs>

- Vagues de collecte : 1990-1991, 1995-1996, 2000-2001, 2005, 2010 et 2015 (en cours).

Cette enquête traite, depuis sa première édition, de la qualité du travail du point de vue des travailleurs. Les thèmes couverts concernent notamment le statut professionnel, la durée et l'organisation du temps de travail, l'organisation du travail, l'apprentissage et la formation, les facteurs de risques physiques et psychosociaux, la santé et la sécurité, l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée, la participation des travailleurs, les revenus et la sécurité financière, ainsi que les liens entre le travail et la santé.

**Les autres n'en voient pas l'intérêt**

Toutes les enquêtes (AES et EWCS notamment) montrent ainsi avec une constance désarmante que les adultes qui ont les besoins les plus élevés en matière de formation sont aussi ceux qui ont le moins de chances d'en bénéficier. La logique, là aussi, est cumulative : **ce sont les adultes les plus vulnérables (jeunes et seniors sans qualification, emplois peu qualifiés, inactifs économiquement) qui expriment le moins d'intérêt à s'impliquer dans des actions organisées de formation** et qui de fait cherchent peu d'informations sur les opportunités qui leur seraient offertes et participent peu à ces mêmes actions (Eurydice, 2015).

Le manque d'intérêt constitue en effet la principale barrière à la participation des adultes à la formation. Tout se passe comme si la formation n'était pas perçue comme une ressource, comme si le lien entre formation et emploi n'allait pas de soi. Moins confiants en eux, marqués par des expériences négatives en formation initiale, ils sont aussi moins conscients

des bénéfices de la formation et moins habiles à formuler des besoins et négocier avec leur employeur, souvent moins réceptif par ailleurs.

Les obstacles invoqués par les salariés interrogés sur leur non-participation sont généralement de deux ordres : **les contraintes de temps personnel ou familial et les horaires de travail** d'une part et le coût d'autre part. La charge de travail est plus souvent mentionnée par les plus qualifiés (cadres et professions intermédiaires), sans doute en raison des responsabilités qui leur incombent, et aussi par les salariés des petites entreprises, dont l'absence est plus difficile à pallier. La contrainte familiale demeure plus souvent une affaire de femmes. Le **coût de la formation** concerne en premier lieu ceux qui ont les revenus les plus faibles ou les plus instables (jeunes, moins qualifiés, emplois précaires). Le manque de prérequis pour entreprendre une formation est aussi relevé par les ouvriers (Cedefop, 2012 ; Eurydice, 2015).

D'après les résultats de la première [enquête PIAAC](#) (Programme pour l'évaluation internationale des adultes) conduite par l'OCDE (2013), un adulte sur cinq démontre de faibles compétences en littératie et en numératie et un adulte sur trois fait preuve de compétences limitées en matière de TIC. Dans certains pays, les adultes sont très compétents (Finlande, Japon), dans d'autres la maîtrise des compétences élémentaires est faible (Espagne, Italie) ; parfois le milieu social détermine fortement le profil de compétences (Allemagne, Angleterre) ; parfois les inégalités sociales sont moins prononcées (Japon, Pays-Bas, Norvège, Suède), en particulier chez les jeunes adultes (Corée, États-Unis).

Ces questionnements ont encouragé une montée en puissance du *knowledge management* (KM) visant à capitaliser, gérer et faire circuler les connaissances au sein des organisations. Pour un aperçu des travaux sur le KM dans la perspective du développement de compétences, on peut consulter la synthèse de Lauzon *et al.* (2013) parue dans la revue *Savoirs*, n° 31.

Le défi réside d'une part dans la mise en œuvre d'une stratégie plus orientée sur la demande, visant à encourager une formation continue moins standardisée, plus proche des intérêts des salariés, et dans la stimulation de cette demande. Encourager la participation individuelle à des actions organisées de formation peut passer par différentes méthodes, depuis la mise en place de services d'information, d'orientation et de conseil performants, externes ou pas à l'entreprise, propres à la branche professionnelle ou pas, la perspective d'une valorisation ou d'une validation de leurs acquis professionnels. L'orientation professionnelle des personnes en situation d'emploi est en effet très peu développée, contrairement aux services destinés aux demandeurs d'emploi ; et quand elle existe, elle s'adresse préférentiellement aux « talents » des entreprises, rarement aux salariés « ordinaires » (Cedefop, 2012).

Il importe aussi de veiller à ce que les plus fragiles aient une meilleure **maîtrise des compétences fonctionnelles dites « de base »** (lire, écrire, compter, utiliser un ordinateur) ●, car ce sont ces compétences qui influent sur leurs chances de réussite dans la vie : les individus les moins compétents courent en effet davantage le risque de perdre leur emploi et ont des revenus moins stables ; ils présentent aussi un état de santé plus fragile, démontrent un engagement citoyen plus faible (OCDE, 2013). Autrement dit, l'employabilité, entendu comme la capacité à occuper un emploi, est aussi une question de développement personnel (Keogh, 2009).

Cette maîtrise des compétences de base n'est cependant pas garantie par la seule formation formelle, initiale ou continue : les compétences acquises dans le cadre familial, en milieu professionnel ou par le biais d'activités individuelles autodidactes, pèsent également de plus en plus dans la balance. D'une façon générale, c'est l'utilisation des compétences qui en garantit le maintien : non utilisées, elles deviennent obsolètes et s'atrophient. D'où l'importance des tâches effectuées dans le cadre professionnel (OCDE, 2013).

## DES PRATIQUES PLUS COMBINATOIRES QU'INFORMELLES

Les apprentissages informels constituent une part importante du savoir utile en milieu de travail, un savoir plus éphémère désormais, qui invite à repenser la gestion des connaissances au sein des organisations et à réfléchir plus largement à ce qu'il convient de mettre en œuvre pour stimuler les autodidaxies ●.

### Un flou conceptuel pour des apprentissages sans « forme »

Alors que l'apprentissage formel apparaît aujourd'hui largement survalorisé, avec le nombre sans cesse croissant de référentiels, normes, diplômes qui caractérisent en particulier l'offre de formation initiale, les apprentissages informels, potentiellement accessibles à tous n'importe où, n'importe quand, sont également considérés comme fondamentaux en raison de leur contribution à l'avènement de la société de la connaissance, bien qu'invisibles, disséminés, non formalisés, non évalués (Commission européenne, 1995). Les enjeux liés à ces apprentissages sont multiples. Si l'on considère la théorie de l'apprentissage transformateur, développée par Jack Mezirow, il s'agit pour l'individu de se libérer des contraintes environnementales en affirmant son autonomie. Cette prise de pouvoir sur ses apprentissages constitue une première « *transformation* ». Une seconde transformation réside dans une reconnaissance externe des acquis, considérée à la fois comme accélérateur de maturité pour les individus et comme facteur de cohésion sociale par les États dans une perspective de formation tout au long de la vie, via des démarches formelles de validation. Ces apprentissages informels participent également à la professionnalisation de l'organisation ; le surplus d'efficience visé relève alors moins de stratégies d'institutionnalisation de l'apprentissage informel que de la création d'une culture de l'apprentissage (Marsick & Watkins, 2007).





La principale difficulté réside précisément dans ce qu'il convient de qualifier d'« *informel* ». Un des modèles qui fait référence est celui de Schugurensky enrichi en 2012 par Bennet (cité par Cristol & Muller, 2013). Il distingue quatre types d'apprentissage informel modulés à l'aide de deux variables : l'intention et la planification. L'apprentissage est « *tacite* » (non intentionnel et non planifié), « *fortuit* » (non intentionnel et planifié), « *autodirigé* » (intentionnel et planifié) ou « *intégré* » (intentionnel et non planifié).

Mais le concept reste difficile à cerner et les apprentissages informels sont le plus souvent abordés soit négativement, par défaut de forme, soit sous l'idée qu'il s'agit d'apprentissages diffus ou dispersés. On les qualifie de réflexifs, d'accidentels ou d'intentionnels, ils sont généralement situés, parfois nomades, implicites, toujours expérientiels ; ils sont associés au développement personnel, au perfectionnement professionnel, à la formation sur le lieu de travail et à la formation tout au long de la vie. Un tel foisonnement terminologique témoigne à la fois d'un certain flou conceptuel et d'un grand intérêt de la part des praticiens et des chercheurs qui les pistent en analysant les récits de vie, en exploitant les dossiers de validation d'acquis ou bien encore au moyen de l'analyse de l'activité (Cristol & Muller, 2013) ●.

La littérature sur les apprentissages informels en milieu professionnel est abondante, souvent sectorielle quand elle ne discute pas des fondements théoriques. Les champs de la santé, du management, de l'industrie et de l'informatique sont fréquemment pris en exemple (Wihak & Hall, 2011).

Les recherches abordent généralement les apprentissages informels sous deux angles : dans leur rapport avec la culture d'apprentissage déployée à l'échelle de l'organisation et dans leur conversion en acquis dans une démarche de validation.

## Informel, non formel, formel : une distinction caduque ?

La distinction entre formel, non formel et informel, apparue pour la première fois dans un rapport de l'Unesco en 1947 pour caractériser les systèmes éducatifs à travers le monde et faciliter leur comparaison, a largement essaimé dans les travaux des organisations internationales (comme l'OCDE) et autres instances transnationales (Union européenne), voire aussi dans les protocoles d'enquêtes sur le travail déployés à un échelon national ●. À maints égards, cette institutionnalisation apparaît aujourd'hui superfétatoire, voire contre-productive pour appréhender la complexité des environnements de travail. Trois types de critiques sont communément formulés.

Premièrement, elle induit une **hiérarchie qui légitime la supériorité des formes d'apprentissage organisées** sur celles qui ne le sont pas. L'absence de curriculums, d'enseignants qualifiés et d'interactions didactiques sur le lieu de travail conduit à faire l'hypothèse que l'apprentissage y est de moindre qualité (faible, *ad hoc*, concret et accidentel) et incite à confronter les apprentissages informels aux référentiels normés des démarches de validation d'acquis pour leur conférer une valeur sociale (Billett, 2002 ; Cristol & Muller, 2013).

Deuxièmement, il est inexact de décrire les expériences d'apprentissage en milieu de travail comme étant non structurées ou informelles. Au travail, comme à la maison ou dans les établissements d'enseignement, il existe des normes, des valeurs et des pratiques qui façonnent et soutiennent les activités (Billett, 2002).

Troisièmement, la ligne de partage entre formel, non formel et informel ne rend compte ni des stratégies ni des situations d'apprentissage. Celui qui apprend développe une **attitude opportuniste, mobilisant toutes les ressources** estimées utiles, plus dans une logique d'hybridation que de continuum (Billett, 2002). Cristol évoque des « *savoirs tissés* » (Cristol & Muller, 2013), Carré (2005) formule l'hypothèse de l'apprenance pour désigner cette

● Dans leur synthèse des recherches, Cristol et Muller (2013) identifient sept types d'apprentissages informels se décomposant en trois facteurs internes (réflexif, incident / fortuit / accidentel, implicite), trois facteurs externes (professionnel, situé, nomade) et un facteur expérientiel assurant la liaison entre les deux précédents.

● Par exemple, toutes les enquêtes européennes distinguent apprentissages formels et informels : celles déjà citées (AES, CVTS et ECS) et d'autres telles que l'[EU Labour Force Survey](#) (EFT-UE). En France, la distinction apparaît (notamment) dans les [études annuelles de l'APEC](#) (Association pour l'emploi des cadres)



disposition combinatoire à apprendre et cet éclatement du modèle conventionnel de formation au profit d'une démultiplication des espaces de formation.

Colley *et al.* (2003), à partir d'une matrice composée de vingt paramètres, montrent que ces notions ne sont pas mutuellement exclusives mais constituent des caractéristiques que l'on retrouve à des degrés divers dans toutes situations ou activités d'éducation, de formation ou d'apprentissage.

Bouteiller et Morin (2012) au Canada identifient une variété d'activités ou de situations potentiellement génératrices de développement de compétences dans et par le travail, de nature à la fois formel, non formel et informel : apprentissage en ligne, mentorat, coaching, jeux, plans de développement de service, groupes de co-développement, communautés virtuelles...

En définitive, les synergies entre les différentes modalités d'apprentissages sont à inventer. Pour Brown *et al.* (2010), les différentes modalités s'inscrivent en complémentarité : les connaissances acquises en travaillant, de façon plus ou moins informelles, gagnent à être combinées avec des approches plus structurées, plus systématiques et plus formelles pour permettre aux salariés d'optimiser le développement de leurs compétences.

Les travaux de Marsick et Watkins (2007) mettent en évidence l'intérêt que peut représenter la mise en synergie des apprentissages formels et informels, sans pour autant s'orienter vers la formalisation des pratiques informelles. Le fait que les bénéfices d'une telle formalisation, pour l'employeur et pour les salariés, soient largement méconnus invite à **considérer la formalisation des opportunités d'apprendre, les attentes et le développement des savoir-faire comme plus importants que le processus formel de certification.**

Ces arguments issus de la recherche rencontrent cependant peu d'écho auprès des instances européennes (ni auprès des gouvernants de façon générale) qui

continuent à spéculer sur l'opérationnalité de la distinction des apprentissages formels, non formels et informels. Avec un effet pervers évident : en cherchant à revaloriser les apprentissages informels, les politiques publiques tendent de fait à réduire l'employabilité à la qualification (cf. [Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels](#) datées de 2009, en cours d'actualisation ; [Recommandation relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel](#), 2012) ●.

## VERS DES ORGANISATIONS CAPACITANTES ?

### UNE DIVERSIFICATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE

Des cultures nationales  
« polyformatrices » ou  
« monoformatrices »

L'accès des salariés à la formation continue, son financement par les entreprises et le type de formation suivie présentent de grandes disparités selon les pays. D'une façon générale, un plus large éventail de contenus et de programmes à visée professionnelle est lié à une économie nationale ayant déjà atteint un certain niveau de développement ; il va également de pair avec une privatisation accrue des services de formation. Dans les pays d'Afrique subsaharienne, les États arabes et dans la majeure partie des pays d'Amérique latine et des Caraïbes, les priorités portent davantage sur l'éducation de base (alphabétisation) et sur les compétences de la vie courante que sur la formation professionnelle continue (UIL, 2010).

En Europe, si l'offre et la participation progressent avec régularité depuis 15 ans, tendant à réduire les écarts entre les pays, les pratiques de formation restent marquées par des spécificités nationales relativement stables.

Pour un panorama des initiatives européennes en matière de validation d'acquis, on peut consulter les rapports nationaux collectés par le Cedefop dans le cadre de l'[European Inventory on Validation of non-formal and informal Learning](#), mis à jour en 2014. Le [Rapport d'information sur la validation de l'apprentissage non formel et informel](#), présenté par Sandrine Doucet à l'Assemblée nationale en juillet 2015, dresse un bilan des dispositions européennes des 15 dernières années et examine les avancées contrastées des pays membres, mettant notamment au jour les insuffisances du système français.



Trois groupes de pays peuvent ainsi être distingués. Le premier inclut la plupart des pays de l'ancien bloc de l'Est et se caractérise par un faible engagement des entreprises, un taux d'accès aux cours et aux stages peu important et une participation aux formations en situation de travail également limitée. Dans les deux autres groupes de pays, la formation sous forme de cours et de stages est bien développée, la différence réside donc dans l'intensité du recours à d'autres modalités. Dans des pays tels que le Royaume-Uni, la Suède et l'Allemagne, les modalités de formation sont multiples et la participation des salariés est supérieure à la moyenne, quelle que soit la forme considérée.

À côté de ces pays « *polyformateurs* », on trouve des pays qui privilégient nettement les cours et stages de formation continue à toute autre modalité : l'Espagne, l'Italie et les pays du Bénélux figurent dans cette catégorie (Cedefop, 2012). La France est emblématique de ce groupe de pays « *monoformateurs* » : la formation conti-

nue s'est construite sur un modèle scolaire valorisant les cours et stages et sur des modes de financement qui conduisent les entreprises à privilégier cette modalité pour s'acquitter au mieux de leur obligation (Lambert & Marion-Vernoux, 2014) ●. La proportion des salariés peu formés est importante et les disparités générationnelles très marquées. Le développement professionnel reste fortement lié aux choix d'organisation, en particulier dans les entreprises qui privilégient une gestion des ressources humaines fondée sur le marché interne du travail, avec des emplois stables et des perspectives de carrière par promotion interne. En Suède, la configuration est assez différente, avec des taux d'accès à la formation en cours de vie active bien plus élevés, offrant de meilleures chances de qualification pour les perdants de la formation initiale. L'Allemagne offre un compromis entre marché interne et marché externe, avec des salariés qualifiés bénéficiant d'une meilleure autonomie et des possibilités de qualifications tout au long de la vie (Salais & Bourgoin, 2011).

La 2<sup>e</sup> édition de [Quand la formation continue...](#) publiée par le Céreq sous la direction de Marion Lambert et Isabelle Marion-Vernoux en 2014 présente une analyse détaillée des pratiques de formation des employeurs et des salariés en France.

#### **Eurostat : Enquête sur la formation professionnelle continue des entreprises ou Continuing Vocational Training Survey (CVTS)**

<http://ec.europa.eu/eurostat/fr/web/microdata/continuing-vocational-training-survey>

- Vagues de collecte : 1993, 1999, 2005, 2010 et 2015 (en cours).
- La [mise en œuvre en France](#) est assurée par le Céreq.

Réalisée auprès des entreprises, l'enquête vise à collecter des données comparables au niveau européen sur la formation professionnelle continue que les entreprises financent partiellement ou en totalité pour leur personnel : offre et demande de compétences, besoins de formation ; mesure de la forme, du contenu et du volume de la formation continue ; ressources propres des entreprises et appel à des prestataires externes ; coûts de la formation continue ; formation professionnelle initiale.

#### **Eurofound : Enquête sur les entreprises en Europe ou European Company Survey (ECS)**

<http://www.eurofound.europa.eu/fr/surveys/ecs>

- Vagues de collecte : 2004-2005, 2009 et 2013.

L'enquête est réalisée par téléphone avec le responsable des ressources humaines et si possible un représentant des travailleurs d'un échantillon représentatif d'entreprises européennes. La deuxième vague aborde différentes formes de flexibilité, y compris la flexibilité du temps de travail, la flexibilité contractuelle, la rémunération variable et la participation financière, ainsi que les mesures d'accompagnement assurées par les ressources humaines et la nature et la qualité du dialogue social sur le lieu de travail. La troisième enquête porte sur l'organisation du lieu de travail, l'innovation sur le lieu de travail, la participation des employés et le dialogue sur les lieux de travail européens.

## Des entreprises qui composent avec la réglementation

Selon les configurations nationales, les tensions entre pouvoirs publics et entreprises peuvent être fortes. Pour ces dernières, la formation professionnelle continue correspond plus souvent à une obligation légale, notamment pour ce qui concerne la réglementation en matière de santé et de sécurité, qu'à un vecteur de changement. Les employeurs, plus modérés que les pouvoirs publics, s'inscrivent davantage dans le contrôle et la préservation d'un existant que dans l'encouragement ; la formation tend à être plus réactive que prospective, plus liée aux besoins de production et rarement ciblée sur les travailleurs les plus vulnérables. Mais les mécanismes de partage des coûts constituent un puissant incitant : les entreprises qui cotisent sont de fait davantage sensibilisées à la nécessité des formations. Celles dont les actions s'inscrivent dans une convention collective qui intègre les questions de formation le sont également. À divers titres, les partenaires sociaux, syndicats de salariés et organisations patronales, peuvent jouer en effet un rôle dans la diffusion d'une culture de l'apprentissage tout au long de la vie au sein des entreprises : par leur implication dans le recensement des besoins de compétences internes ou à l'échelle sectorielle, par une guidance des travailleurs lors d'épisodes charnières de leur vie professionnelle et plus largement par leur participation à l'élaboration de référentiels et la conception de formations, certifiantes ou non (Cedefop, 2012).

## Des entreprises efficaces et satisfaites, qui sous-investissent ?

Les cours et stages, organisés en interne ou assurés par des prestataires externes et financés, en totalité ou partiellement, par les employeurs, constituent la modalité de formation continue la plus courante en Europe, bien que très inégalement répartie.

Les variations ne s'observent pas seulement au niveau national, mais sont éga-

lement fonction des secteurs d'activité et de la taille des entreprises : les services forment plus que les secteurs industriels et les petites et moyennes entreprises ont une capacité d'investissement plus limitée et rencontrent plus de difficultés à évaluer leurs besoins. Ces variations sont aussi fonction des stratégies d'innovation déployées : les entreprises qui adoptent de nouveaux modes de production ou de nouveaux modèles d'organisation, qui investissent dans la technologie, qui améliorent les biens et services qu'elles fournissent, sont plus sensibilisées aux besoins de formation et sont plus enclines à former leur personnel.

L'idée du sous-investissement, communément admise, serait à nuancer, mais les enquêtes européennes traitant de formation continue n'offrent pas une granularité propice à cet exercice. Elles apportent en revanche des clés de lecture pour comprendre les raisons de ce sous-investissement, qui relèvent en premier lieu des stratégies de recrutement : les deux motifs qui dominent en effet largement les réponses des entreprises sont leur satisfaction eu égard aux compétences de leurs employés d'une part et leur vigilance à recruter en amont des personnels aux compétences adéquates (en misant sur la formation initiale en alternance notamment) d'autre part.

Les questions de coût arrivent ensuite : le choix de se concentrer sur les personnels qui ont déjà un niveau élevé de qualification ou qui endossent des responsabilités techniques ou de supervision traduit les préoccupations de rentabilité des investissements consentis dans la formation des personnels.

En revanche, d'autres facteurs, assimilables à des difficultés ou des faiblesses, semblent marginaux : déficit d'information sur l'évolution sectorielle, faiblesse du leadership et de la gestion RH, difficulté à mesurer l'impact d'un investissement dans les compétences, surtout à court terme, méconnaissance des services d'appui et des prestataires de formation, bureaucratie excessive dans le montage des projets... (Cedefop, 2012).



## D'autres modalités planifiées sur le lieu de travail

À côté des cours ou des stages, plus marqués par une vision consumériste de la formation, d'autres modalités planifiées se développent sur le lieu de travail. Si 56 % des entreprises européennes proposent ou financent des cours et stages pour leurs salariés, elles sont 53 % à déclarer leur offrir d'autres opportunités d'apprentissage : activité par rotation, échanges ou détachements de personnels, participation à des groupes qualité... (cf. enquête CVTS). Ce différentiel, apparemment peu significatif, masque cependant des configurations nationales très contrastées, comme évoqué précédemment (Cedefop, 2012).

### Modalités de formation continue (enquête CVTS)

L'enquête européenne Continuing Vocational Training Survey, distingue, à côté des traditionnels cours et stages de formation continue, plusieurs types de formation financés par les entreprises, souvent moins structurés et plus individualisés :

- périodes planifiées de formation en situation de travail ;
- formations planifiées par rotation de postes de travail, échanges, mises en double, détachements et visites d'études ;
- participation à des cercles d'apprentissage ou des cercles de qualité ;
- périodes planifiées d'autoformation ;
- participation à des conférences, séminaires, foires, salons.

Mais il n'est pas exclu que ces modalités, qui se prêtent mal à une comptabilité en nombre d'heures, nombre de participants, durée, etc., soient sous-estimées, en particulier quand elles sont ancrées dans les processus de travail, basées sur des pro-

jets ou intégrées à un travail d'équipe. Le mentorat en constitue un bon exemple : les travailleurs qualifiés chargés de l'intégration des nouveaux collègues ne se considèrent pas et ne sont pas considérés par leur hiérarchie comme des formateurs. Sous-estimé ou pas, l'apprentissage sur le lieu de travail représente désormais une tendance de fond dans les pays économiquement développés. Plusieurs travaux récents au niveau international signalent qu'une part essentielle de la formation des adultes se déroule désormais au travers des tâches assurées dans le cadre de l'activité quotidienne, en particulier dans les PME (Keogh, 2009 ; Brown *et al.*, 2010). D'autres mettent en évidence une multiplicité de modalités et soulignent le caractère fertile de leurs interrelations (Bouteiller & Morin, 2012 ; Colley *et al.*, 2003 ; Marsick & Watkins, 2007). L'émergence d'une telle culture de l'apprentissage, susceptible de motiver les travailleurs habituellement moins enclins à participer à des cours ou des stages de formation, n'est possible cependant que dans un environnement qui considère la qualité du travail comme essentielle (Cedefop, 2012).

## Des PME fragilisées, privilégiant des pratiques informelles ?

En Europe, un tiers des PME rencontrent des difficultés pour recruter de la main d'œuvre qualifiée et quand elles trouvent les collaborateurs avec les profils adéquats, elles ne trouvent pas les formations susceptibles de répondre à leurs besoins en matière de développement de compétences. Elles investissent donc moins dans les cours et stages externes, souvent jugés trop standardisés (Cedefop, 2012). En France par exemple, le salarié d'une entreprise de moins de 250 personnes a deux fois moins de chances de bénéficier d'une formation organisée sous cette forme (Lambert & Marion-Vernoux, 2014).

Une des explications communément avancées porte sur la préférence dont les PME feraient preuve pour d'autres modalités de formation (formations en situation de travail, rotation des postes, autoformation), plus flexibles, plus en adéquation avec leurs besoins et ne nécessitant pas



que les salariés s'absentent. Un argument qui ne coûte pas grand-chose, du fait que ces modalités non formelles sont rarement mesurées et quand elles le sont, probablement mal estimées.

En analysant les données françaises de l'enquête CVTS, Lambert et Marion-Vernoux (2014) montrent que, malgré un investissement moindre comparé aux entreprises de taille supérieure, les modalités de formation continue dans les PME sont variées : si 60 % d'entre elles ne s'engagent pas ou très peu dans la formation, 28 % se caractérisent par un recours important à la formation et une politique structurée, quelques 6 % misent sur une formation continue totalement intégrée à la politique de ressources humaines et à la stratégie économique, et encore 6 % (souvent les filiales de grands groupes) combinent un recours important à la formation, une politique structurée et organisée, une réflexion inscrite dans la durée et une formalisation des pratiques.

Dans le cas français, l'hypothèse selon laquelle le sous-investissement des PME ne serait qu'apparent doit être nuancée : la participation à des actions de formation planifiées et organisées autres que des cours ou stages reste largement confidentielle, en particulier dans les petites entreprises. Des traces de pratiques informelles, engendrées par l'exercice même du métier, sont repérables mais elles ne sont pas corrélées à la taille de l'entreprise : ce n'est plus l'entreprise qui est formatrice, mais le travail qui est formateur, au sein d'un collectif plus ou moins important.

En tout état de cause, les PME européennes, considérées comme un maillon essentiel de la croissance économique, font l'objet d'injonctions ciblées. Pouvoirs publics et partenaires sociaux rivalisent d'initiatives pour les sensibiliser aux besoins de formation et aux avantages de l'actualisation des compétences et insistent au fil des lois et des accords pour qu'elles développent l'accès de leurs personnels à la formation. Dans certains pays, des stratégies partenariales permettent de compenser les faiblesses liées à leur petite taille. Ces partenariats se construisent entre PME mais aussi avec les chambres

d'artisanat et de commerce, les organisations patronales et fédérations syndicales. C'est le cas par exemple des *Skillnets* en Irlande, ces réseaux de compétences au sein desquels au moins trois petites entreprises coopèrent pour construire un projet de formation en adéquation avec leurs besoins (Cedefop, 2012).

## LE MANAGEMENT AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

### Des organisations apprenantes capables de s'adapter

L'organisation est dite « *apprenante* » (*learning organisation*) quand, engagée dans un processus continu d'amélioration de ses performances, elle est capable d'apprendre de son expérience et d'acquérir de nouvelles compétences. Introduit à la fin des années 1970, le modèle d'Argyris et Schön (1995), centré sur les boucles d'apprentissage, articule à la fois le niveau individuel et le niveau organisationnel. Il a influencé de nombreux travaux sur le management des organisations dans les deux décennies qui ont suivi.

S'il n'existe pas de définition éprouvée empiriquement de ce qu'est une organisation apprenante, certaines caractéristiques peuvent être relevées, dont trois font l'objet d'un large consensus. Tout d'abord, son fonctionnement implique une interdépendance forte entre les comportements individuels des salariés, le travail d'équipe, l'organisation du travail et la structure de l'entreprise. Ensuite, le développement de compétences intervient dans un environnement propice, qui promeut une véritable culture de l'apprendre, comprise comme un système de croyances, d'attitudes et de valeurs. Enfin, cette culture de l'apprendre s'incarne dans des politiques de ressources humaines efficaces, s'appuyant sur des modes de gestion diversifiés : formation professionnelle continue, évaluation des performances, rémunération au mérite, transparence des évolutions de carrière, management solidaire, opportunités d'apprentissages informels, etc. (OCDE, 2010) ●.

Plusieurs instruments ont été conçus pour évaluer et qualifier les organisations apprenantes, mais ils sont souvent jugés insatisfaisants car ils permettent rarement de mesurer l'impact sur les performances même de l'entreprise. Parmi les plus fréquemment mentionnés, on retrouve l'OLP (*Organisational Learning Profile Assessment Tool*, décrit par Pace en 2002) ou le DLOQ (*Dimensions of the Learning Organisation Questionnaire*, développé par Watkins & Marsick, mis à jour en 2003).





En définitive, il ne suffit pas d'investir dans la recherche & développement, ni de recruter des personnels avec un niveau adéquat, voire élevé de qualification pour garantir une dynamique d'amélioration continue et d'innovation au sein des entreprises : la manière dont le travail est organisé et dont les interactions sont encouragées, les outils RH qui sont mobilisés et la conception du système d'information exercent une forte influence sur cette dynamique. Le renforcement du collectif de travail en constitue un élément clé. C'est ce qui distingue une « *organisation apprenante* » d'une autre (OCDE, 2010).

L'analyse des environnements de travail *via* l'enquête EWCS montre que deux types de configuration répondent à ces caractéristiques. Le **modèle « discrétionnaire »** (*discretionary learning model*) s'appuie sur l'expertise des individus et favorise les projets leur permettant de mobiliser temporairement leurs connaissances de façon créative au sein d'équipes *ad hoc*. L'organisation du travail est relativement décentralisée, les employés disposent d'une large autonomie à la fois pour définir leurs propres méthodes et rythme de travail. Au contraire le **modèle *lean*** (littéralement « maigre »), importé du Japon, est un modèle hiérarchique qui prône une amélioration continue des processus de travail par une régulation formelle des individus et des équipes à l'aide d'objectifs de production explicites et de normes de qualité précises. L'apprentissage est alors dit « incrémental », il mise sur la résolution de problèmes sur le terrain.

Dans le premier cas, l'innovation relève d'une dynamique interne ; dans les pays où le second modèle est répandu (Japon typiquement), la stratégie repose davantage sur la capacité d'absorption des innovations importées de l'extérieur, notamment *via* les relations avec les

fournisseurs. Ce qui rapproche ces deux modèles, c'est **une organisation stable et dynamique, avec une forte capacité d'adaptation** (OCDE, 2010).

Pour autant, le défi ne porte pas simplement sur de bons compromis entre routine et innovation : s'assurer de la participation des salariés, en développant par exemple des dispositifs pour améliorer leur satisfaction (Kalmi & Kauhanen, 2008), est crucial dans un contexte de changement, nécessairement associé à une baisse de la satisfaction, voire du bien-être. Autrement dit, les synergies entre les objectifs économiques, liés à la performance, et les objectifs sociaux, liés à des environnements de travail plus démocratiques et qui favorisent de meilleurs équilibres entre vie professionnelle et vie personnelle, sont essentielles.

Sur ce plan, le modèle *lean* semble plus difficile à transposer hors de pays caractérisés par une culture forte de l'individu au service du collectif. Wihak et Hall, dans leur analyse de l'apprentissage informel lié au travail (2011) montrent que c'est la culture d'apprentissage des entreprises qui importe et que cette culture est largement soutenue par des modes d'organisation qui valorisent les personnes, stimulent les échanges de connaissances relatives au travail et offrent des opportunités multiples d'apprendre, de façon formelle, non formelle et informelle.

### Miser sur le développement professionnel et personnel des salariés

Les réflexions menées ces dernières années sur la culture d'apprentissage s'enracinent dans les travaux d'Amartya Sen sur la justice sociale ●. L'idée centrale est qu'**une action publique visant à compenser les inégalités de ressources (revenus, droits...) ne suffit pas à résorber les inégalités liées aux capacités d'accomplissement des individus**. Autrement dit, la responsabilisation des salariés reste un leurre tant que l'environnement professionnel n'est pas « capacitant », tant que le développement personnel et professionnel ne résulte pas d'une initiative conjointe. Au delà de la stimulation des marchés, il s'agit de créer les

Pour une analyse des apports d'Amartya Sen en matière de formation tout au long de la vie, voir par exemple le n° 98 de la revue française des sciences sociales *Formation emploi* (2007), intitulé « [Pour une approche par les capacités](#) » ou bien le n° 113 de cette même revue (2011) consacré à « [La flexicurité à l'aune de l'approche par les capacités](#) ».

conditions pour que les individus réalisent les buts et les projets qui font sens pour eux et de renforcer le potentiel d'émancipation et de transformation de la formation tout au long de la vie, à un niveau individuel, communautaire et sociétal. En définitive, son « *approche par les capacités* » invite à privilégier la valeur travail aux notions de capital humain et d'employabilité (Salais & Bourgoïn, 2011).

Dans cette approche capacitante, deux priorités sont à considérer : celle de mettre les moins qualifiés en capacité d'entreprendre et celle de favoriser le développement des capacités à l'échelle des entreprises et des branches professionnelles. Dès lors, « *l'approche par les capacités amène à déplacer le débat de l'appétence (motivation individuelle à se former) à la capacité à aspirer (motivation encouragée par le collectif)* » (Lambert *et al.*, dans Salais & Bourgoïn, 2011).

Cette **capacité à aspirer** varie fortement selon l'environnement que propose l'entreprise. Les recherches menées dans le cadre du projet européen Capright ● montrent que **plus la dimension participative est forte, plus les salariés sont enclins à se former** : le fait qu'il existe des accords collectifs fixant les procédures de formation, que les entretiens individuels soient généralisés et que les conclusions de ces entretiens individuels soient prises en compte, par exemple, favorisent l'expression de besoins non satisfaits et donc les demandes de formation. À l'inverse, les personnes dont le parcours d'emploi est instable et celles à l'autre extrême qui bénéficient d'une grande stabilité chez le même employeur sont les moins enclines à exprimer des besoins de formation.

Cet apparent paradoxe plaide pour une pleine responsabilité des entreprises non seulement en matière de choix de formation, mais aussi de conversion des formations en source de développement professionnel. Il ne suffit pas de rendre l'activité de travail et son organisation sources de connaissances nouvelles : **l'entreprise capacitante est une organisation apprenante qui soutient et encourage les projets individuels de développement** et qui donc prône une articulation harmo-

nieuse entre développement de carrière et développement personnel : le travailleur peut construire un projet en accord avec l'entreprise mais aussi en accord avec la finalité qu'il attribue au travail et avec ce qu'il considère comme un travail de qualité.

Dans une entreprise capacitante, la qualité du travail n'est pas réductible à un attribut individuel, elle est tributaire des conditions offertes par cette entreprise : l'individu est en quelque sorte garant de ses compétences, mais c'est le collectif de travail qui garantit ses capacités. Si à l'inverse l'entreprise n'assume pas ses responsabilités en termes de développement, elle entretient la concurrence entre les salariés et seuls les plus favorisés (dotés d'un niveau de qualification déjà élevé) sont aptes à saisir les opportunités.

Les dispositifs capacitants, rares cependant, sont de deux ordres : soit ils soutiennent des projets de développement en faveur de la qualité des conditions de travail, soit ils encouragent des réseaux d'apprentissage fondés sur des liens étroits entre activités professionnelles et recherche. Des initiatives intéressantes sont observées dans les pays du Nord de l'Europe, en particulier en Norvège et en Suède. Elles sont basées sur des appels à projets qui mobilisent soit des entreprises individuelles, soit des petits groupes d'entreprises, sur l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies du changement (Cedefop, 2012).

Ce qui ressort de la cartographie des entreprises issue du projet Capright, c'est que **ce sont les modèles managériaux qui font que les entreprises sont capacitantes ou pas** ; les questions de taille et de secteur d'activité n'entrent pas en ligne de compte (Salais & Bourgoïn, 2011). Le lien avec la flexicurité est alors plus préventif que curatif : elle ne se traduit pas par des règles de licenciement souples combinées à une indemnisation généreuse des chômeurs, mais se fonde sur une articulation forte des modes d'organisation du travail, de la gestion des ressources humaines et de la formation professionnelle continue pour sécuriser les parcours à la fois au sein même des entreprises (maintien dans l'emploi) et sur le marché du travail (retour à l'emploi).

Le projet européen Capright a regroupé entre 2007 et 2010 plus de 70 chercheurs issus de 22 laboratoires européens (dont 6 français) et de 2 laboratoires d'Amérique latine, dans la perspective de déterminer les politiques publiques aptes à donner à chacun une maîtrise accrue de sa vie et de son travail, grâce à la mobilisation de ressources adéquates et au développement de ses capacités.



Parmi les quatre niveaux d'engagement dans la formation tout au long de la vie identifiés à partir des données CVTS, les auteurs montrent que les entreprises de type « ajustement au poste de travail » (caractérisée par un travail peu autonome, une division des tâches répétitives, des RH orientées exclusivement vers le développement de l'entreprise et des opportunités de formation inégalement réparties) offrent une moindre stabilité dans l'emploi et ne sécurisent pas non plus les mobilités sur le marché externe si les salariés quittent l'entreprise. Autrement dit la formation dans ce type de configuration n'est pas à même de garantir la sécurité d'emploi dans l'entreprise et ne constitue pas un levier pour trouver un nouvel emploi le cas échéant (Sigot & Vero, 2014).

## POUR UN TRAVAIL PLUS FORMATEUR

Les recompositions de la formation des adultes dont nous avons tenté de retracer quelques jalons mettent en évidence l'importance de la **professionnalisation associée au développement de compétences**. La formation, en tant qu'espace autonome, perd progressivement de sa pertinence, et les frontières entre travail et formation deviennent plus poreuses (Remoussenard, 2005).

Ces évolutions sont cohérentes avec les prises de position des instances européennes au travers d'incitations multiples à prendre mieux en compte les apprentissages informels et à investir de nouveaux espaces de formation « dans et par le travail ». Depuis 15 ans en effet, toutes les initiatives prises par la Commission européenne, dans le cadre de la *Stratégie de Lisbonne* puis de la *Stratégie Europe 2020*, mettent l'accent sur l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation dans la perspective de rendre les individus acteurs du développement de leurs compétences.

Le *Communiqué de Bruges* en 2010 (dernière actualisation du *Processus de Copenhague*) insiste clairement sur la nécessité pour l'individu de prendre en main sa formation, afin de maintenir ses com-

pétences à jour et préserver sa valeur sur le marché du travail et désigne explicitement l'apprentissage sur le lieu de travail comme l'un des domaines devant appeler une attention politique accrue et la mise en œuvre de stratégies spécifiques. Dès lors émergent de nouveaux questionnements sur comment apprécier et exploiter le **potentiel d'apprentissage** des environnements de travail.

## SE FORMER SUR SON LIEU DE TRAVAIL ?

Le lieu de travail peut-il fournir plus qu'un cadre d'application de ce qui a été appris en classe et posséder son propre potentiel d'apprentissage ? Trois principaux objectifs peuvent être assignés au lieu de travail comme espace-temps d'apprentissage. L'expérience contribue d'abord à une préparation à la vie professionnelle, ses droits et ses devoirs ; elle encourage ensuite le développement de capacités, à la fois conceptuelles, procédurales et dispositionnelles, garantissant une certaine performance dans l'activité ; et enfin, sur un plan sociétal, elle participe à la mise en œuvre de la formation tout au long de la vie en permettant aux travailleurs de tirer un bénéfice de cet investissement, soit pour mieux résister à la précarisation des emplois, soit pour se maintenir à jour ou évoluer dans leur activité.

Malgré l'importance de ces enjeux et l'intérêt dont il fait l'objet, l'apprentissage dans et par le travail peine à être considéré autrement que dans sa seule subordination à l'enseignement formel : le lieu de travail doit permettre d'appliquer ce qui a été appris ailleurs. La forme scolaire reste dominante, légitimée à la fois par la massification des effectifs, quel que soit le niveau d'éducation, par le poids des prescriptions, *via* des curriculums écrits, et par le rôle des enseignants, formés pour éduquer. A contrario, le fait qu'il n'existe pas de programmes fixés par l'écrit, que les intervenants ne sont pas des enseignants qualifiés et que c'est l'individu qui est visé plutôt que le collectif d'apprenants, entache la crédibilité de l'apprentissage sur le lieu de travail (Billett *et al.*, 2008). ●

Mais les mentalités évoluent, en formation initiale aussi. L'enseignement supérieur, par exemple, devient plus « professionnel », du fait que la transition vers l'emploi fait désormais partie de ses missions, au même titre que l'enseignement et la recherche. Les stages sont prescrits pour constituer de véritables outils de professionnalisation ; le stagiaire à qui l'on confie un problème à résoudre, un projet à réaliser, est alors placé en position de responsabilité (Reverdy, 2014).

## L'ANALYSE DU TRAVAIL AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES

L'analyse de l'activité (ou analyse du travail) s'est développée en France dès les années 1970, au moment des premières lois sur la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente ●. Centrée sur l'écart entre le travail réel et le travail prescrit, elle postule la place centrale du sujet dans son rapport à ses activités et ses expériences et revisite les liens entre travail et formation au travers de différents courants épistémiques : didactique professionnelle, clinique de l'activité, ergologie, cours d'action, psychophénoménologie, psychodynamique du travail...

Si certains objets peuvent fédérer les recherches issues de ces courants, rassemblés autour du postulat d'une certaine complexité des activités de travail, les travaux s'élaborent néanmoins dans une relative autonomie (Remoussenard, 2005). C'est la didactique professionnelle, misant sur un lien étroit entre analyse de l'activité et formation, qui sert plus spécialement de fil conducteur aux développements qui suivent.

### Rendre le travail formateur pour développer les pouvoirs d'agir

Pour Durand et Fillietaz (2009), il convient aujourd'hui de privilégier des modèles pédagogiques en rupture avec le modèle binaire et séquentiel qui institue une alternance de temps théoriques, fondés sur des savoirs abstraits ou scientifiques, et de temps pratiques, fondés sur des savoirs d'action ou sur l'expérience du travail. Inventer de nouvelles pratiques de formation pour « rendre le travail formateur » signifie miser sur des jeux de rapprochement (formation sur le lieu de travail, formes variées de tutorat et de conseil...) et de distanciation (analyses de pratiques, échanges de pratiques, transfert d'expertise...) entre travail et formation, pour faire émerger un espace intermédiaire dans lequel s'épanouissent des **collaborations inédites entre formateurs, chercheurs et salariés** : la dichotomie classique entre

Ce type d'apprentissage n'a pas toujours été déprécié. Des générations d'artisans ont été formés de cette manière, jusqu'au Moyen-Âge : c'est en travaillant que les ouvriers les plus expérimentés transmettaient savoirs et savoir-faire aux apprentis novices et que les corps de métiers intervenant dans l'édification des cathédrales par exemple développaient leur technicité. Aujourd'hui, on redécouvre le compagnonnage, sans doute la forme la plus aboutie d'apprentissage sur le lieu de travail, mêlant apprentissage du métier et apprentissage de la vie, tombée en désuétude avec le déclin des guildes. De nombreuses formes de guidance et d'engagement sont mises au jour, qu'il s'agisse d'apprendre de façon tacite par un travail d'observation active permettant d'extraire les règles de comportement pour se les approprier (cf. le « modelage » ou l'« apprentissage vicariant » chez Bandura) ou bien d'apprendre grâce à une guidance plus explicite de travailleurs expérimentés au moyen de techniques de coaching ou de mentorat (Billett *et al.*, 2008 ; Malloch *et al.*, 2011).

Si ces expériences ne sont pas estimées comparables à ce qui aura été appris dans un cadre formel, le fait de les appréhender dans leurs différences, en vue de rendre le travail formateur, est nécessaire ; c'est dans cette perspective que les chercheurs se réclamant du *workplaced learning* travaillent (Billett *et al.*, 2008 ; Malloch *et al.*, 2011).

Toute médiation extérieure n'est pas exclue et de nouvelles dynamiques émergent, basées en particulier sur l'analyse du travail ●, invitant à repenser les pratiques de formation, d'accompagnement et de management. Les activités et interactions dans lesquelles les apprenants s'engagent alors, ainsi que les modalités d'observation et d'entraînement proposées tendent alors à constituer des éléments clés du curriculum sur le lieu de travail (cf. Bourgeois & Durand, 2012).

Pour des exemples de [synergies travail-formation](#) basées sur l'analyse du travail, on peut se reporter au hors-série n° 6 de la revue *Éducation permanente* (2014).

La synthèse réalisée par Patricia Remoussenard (2005) offre une analyse détaillée et éclairante de l'émergence des théories de l'activité et de leurs champs d'application.





savoir et action s'estompe ; le sujet n'est plus seulement un sujet connaissant ou s'émouvant, il devient un sujet agissant ou capable ; le chercheur abandonne sa position en surplomb pour adopter une posture plus modeste visant à comprendre et connaître les pratiques ; le formateur transpose et met en scène les situations porteuses de potentiels d'apprentissage.

La visée est moins utilitariste qu'émancipatrice : la didactique professionnelle privilégie le développement personnel et cognitif des travailleurs plutôt que leur adaptation aux environnements professionnels. La priorité est ainsi donnée, non pas au sujet qui sait, mais au sujet qui peut, le « sujet capable » caractérisé par son « pouvoir d'agir » pour reprendre les termes de Rabardel (cité par Pastré *et al.*, 2006).

La compétence professionnelle, dès lors, n'est pas réductible à la performance. Développer ses compétences, c'est savoir faire à un temps  $t_1$ , ce qu'on ne savait pas faire ou ce qu'on savait moins bien faire à un temps  $t_0$  ; c'est aussi disposer d'un répertoire de ressources alternatives pour adapter sa conduite à différentes situations, y compris les plus imprévisibles. Autrement dit, il ne s'agit pas de maîtriser un mode opératoire inscrit dans une tâche, mais d'être capable de s'adapter à la classe la plus large de situations professionnelles. « *Il y a de l'intelligence au travail et cette intelligence, mobilisée en formation, est apte à générer du développement* » (Pastré, 2009). La compétence est celle du **professionnel capable de dire « ça dépend »**, non par ignorance mais parce qu'il sait mobiliser les ressources dont il dispose pour ajuster opportunément sa conduite (Clot, 2010).

Cette épistémologie se caractérise en définitive par deux traits fondamentaux : une pensée orientée vers le changement, la transformation, la dynamique d'une part et un effort pour conserver la complexité du réel et son caractère de globalité d'autre part (Barbier, 2013). C'est dans cette double perspective que l'analyse du travail est mobilisée.

## Action, production de savoirs et construction du sujet

Le paradigme dominant l'analyse de l'activité articule action, production de savoirs et construction du sujet : il s'agit d'analyser le travail pour développer les compétences professionnelles. Il favorise des recherches qui ont pour objectif la connaissance des processus de transformation du monde (plutôt que la connaissance du monde à transformer) dans l'intention de les optimiser.

En se donnant des objets de recherche significatifs pour les acteurs, ces travaux accordent une **place centrale à l'activité réelle** : ils se développent dans les espaces et dans les temps des activités qu'ils ont pour objet ; les savoirs qu'ils produisent portent sur des actions singulières « situées », constituant des unités de sens et réinvestissables dans l'action. Autrement dit, ces recherches visent **d'abord l'intelligibilité des actions et des activités, avant même leur optimisation**, privilégient la spécificité d'une situation à l'identification des invariants (Barbier, 2013).

L'activité, dans cette perspective, peut être définie comme « *l'ensemble des processus de transformation du monde (physique, mental, social, et souvent les trois à la fois) dans lequel se trouve engagé un sujet dans ses rapports avec son environnement, et en même temps les transformations de lui-même s'opérant à cette occasion* » (Barbier, 2013).

Il existe donc un lien étroit entre les activités et les sujets, et l'apprentissage peut alors se définir comme une « *transformation valorisée d'habitudes d'activité* » (Barbier, 2013).

Sur un plan théorique, l'analyse de l'activité s'appuie sur une relecture des travaux de Piaget par Vergnaud au milieu des an-



nées 1990. Elle se nourrit en particulier de la théorie piagétienne de la conceptualisation dans l'action, qui permet de décrire et analyser les formes d'organisation de l'activité à l'aide du concept de « schème ». Le schème est défini comme une totalité dynamique fonctionnelle et une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations ; il permet de comprendre en quoi l'activité est organisée, efficace, reproductible, analysable.

Autrement dit l'activité en situation est à la fois « productive » par ses actions de transformation du réel et « constructive » pour le sujet qui enrichit son répertoire de ressources et se transforme, selon la distinction introduite par Rabardel (citée par Pastré *et al.*, 2006). Avec la didactique professionnelle, l'accent est ainsi mis sur l'analyse de l'activité productive sur les lieux de travail, alors que dans un contexte formel de formation, c'est l'activité constructive qui domine.

### Vers une pédagogie des situations professionnelles

Dans le processus de maturation qu'elle connaît depuis les années 1990, la didactique professionnelle est passée d'une centration sur l'analyse du travail, qui a débuté dans les milieux industriels, à une centration sur une pédagogie des situations professionnelles dans les activités de services et dans le secteur de l'enseignement.

Ces situations sont complexes car imprévisibles et caractérisées par une grande diversité. Elles ne permettent généralement qu'un accès indirect, différé ou partiel aux résultats de l'action et ces résultats sont difficilement imputables à la seule action du professionnel. Dans les activités de service, une action réussie (sur une voiture, un patient, un élève) peut ne pas l'être selon les critères retenus (délais, coûts, attentes, émotions), et les interactions, verbales ou agies, constituent elles-mêmes des actions (dire, c'est faire). Les diagnostics sont donc permanents et liés à une double contrainte : autonomie dans l'action et respect des procédures.

Les activités qui se déroulent dans ces environnements sont donc très éloignées du modèle homme-machine qui prévaut dans l'industrie. La position du professionnel dans le collectif de travail et le **niveau d'expertise du client ou de l'usager** sont alors considérés comme des éléments clés de la situation (Pastré *et al.*, 2006).

Rendre intelligible et didactiser ces situations a nécessité de recourir à d'autres disciplines pour tenir compte des phénomènes de coopération et de communication, et notamment aux travaux de Vygotski. Sa méthode développementale, bien au delà de la psychologie de l'enfant, permet de penser la transformation de l'expérience professionnelle et son développement chez l'adulte. Ainsi, à la différence de Piaget qui est attentif au rôle du sujet apprenant dans les apprentissages, Vygotski se concentre sur la culture transmise et sur la médiation du processus d'apprentissage : les rôles du langage et des émotions d'une part et celui de l'intervenant extérieur dans la compréhension et la transformation de l'activité d'autre part y sont affirmés ; la « *zone proximale de développement* » permet au formateur de choisir les situations et activités qui font sens pour les adultes apprenants, indice des différents possibles en termes d'action (Clot, 2012).

### Analyse du travail en vue de la formation

La didactique professionnelle s'entend comme « *l'analyse du travail en vue de la formation* », donc constituant à la fois un préalable à la conception d'une formation et, par sa forte dimension réflexive, un important instrument d'apprentissage (Pastré, 2009). L'activité est ainsi souvent documentée à l'aide d'enregistrements vidéos et de textes institutionnels ou scientifiques identifiés comme des traces de prescription, et enrichie par des verbalisations a posteriori proposés par les travailleurs.

Cette **analyse rétrospective de l'action**, via des debriefings ou des entretiens d'autoconfrontation, permet de « rétrodire » le passé, c'est-à-dire de reconstituer l'enchaînement des faits pour parvenir aux résultats déjà connus, et contribue à la construction de l'expérience.



Les formations qui reposent sur la mise en scène de situations-problèmes peuvent être support de ce développement. D'après Clot (2010), les conflits cognitifs sont l'occasion d'un développement, si les activités ne sont pas empêchées, c'est-à-dire **si la qualité du travail peut être discutée au sein du collectif**. L'objectif ne réside pas directement dans la convergence de vue : la controverse sur le travail bien fait représente un moyen, plus qu'une fin, pour diagnostiquer les tensions, stimuler le professionnalisme et limiter les risques psychosociaux. La fatigue nocive n'est pas celle qui résulte des efforts à fournir pour accomplir une tâche, mais celle de tous les efforts qui ne vont pas au but, qui génèrent une insatisfaction car la qualité est empêchée : renfort de la prescription, pression du temps, injonctions potentiellement contradictoires...

Les applications d'une telle ingénierie, à partir de simulateur ou de simulation, en formation continue ou dans les formations en alternance par exemple, connaissent un essor important. Le succès de la plateforme [Néopass@ction](#), qui offre un ensemble dynamique de ressources vidéos basées sur l'observation du travail réel des enseignants, débutants et plus expérimentés, est le signe d'une conjonction réussie entre travail, recherche et formation (Ria, 2015) ●.

### Développement du travail, pas seulement des individus

La didactique professionnelle ne se réduit pas à l'analyse du travail, ni à l'utilisation des situations de travail en formation : elle prétend agir aussi sur le travail. Autrement dit, en associant la notion de compétence à celle de pouvoir d'agir, elle met l'accent sur le développement et invite à intervenir non seulement sur les individus, mais aussi sur les situations mêmes de travail. Elle dispose donc d'un potentiel pour accompagner les changements en milieu professionnel, qu'il s'agisse par exemple de soutenir l'appropriation de nouvelles procédures dans un environnement codifié ou bien de contribuer à la mise en œuvre de nouvelles fonctions dans des environnements au cadrage moins strict (Pastré et al., 2006).

En misant sur le pouvoir des acteurs à s'adapter aux nouveautés et aux ruptures, elle permet à la fois de penser et de réguler les formes de travail et renforce la professionnalisation au sein du collectif et à l'échelle de l'organisation (Clot & Simonet, 2015).

## LE WORKPLACE LEARNING, POUR DES INDIVIDUS CAPABLES DANS DES ENVIRONNEMENTS CAPACITANTS

Alors que les premiers travaux issus du *workplace learning* (WPL) se sont concentrés sur comprendre comment les expériences sur le lieu de travail pouvaient s'inscrire en complémentarité des apprentissages formels en institution, une seconde génération de recherches s'intéresse maintenant aux caractéristiques des contextes et aux situations qui peuvent contribuer à l'apprentissage.

Dans la perspective du WPL, l'apprentissage est un phénomène interpsychique qui émerge des ajustements entre des pratiques individuelles et des pratiques professionnelles attestées sur le lieu de travail. Ici la pierre angulaire n'est pas l'analyse de l'activité, ce sont les « **affordances** », c'est-à-dire les propriétés et ressources de l'environnement qui influent sur l'engagement des acteurs. Le WPL s'intéresse donc à la qualité des environnements de travail et plus spécialement aux **conditions qui soutiennent ou qui empêchent** l'engagement des travailleurs dans une dynamique d'apprentissage, qu'il s'agisse de l'organisation du travail (ex. hiérarchie), de l'aménagement spatio-temporel du travail, de l'environnement matériel et technique ou de l'environnement symbolique (code vestimentaire, rituels).

Autrement dit, **la façon dont l'environnement professionnel invite les travailleurs à participer à des activités et à développer des interactions** détermine la nature et la qualité des apprentissages qu'ils construisent dans et par le travail. Par exemple l'accom-

Pour approfondir les questions de professionnalités enseignantes au regard des travaux de la didactique professionnelle, on peut consulter les ressources produites lors de la conférence de consensus « [Former au sein des établissements scolaires : quelles organisations, quelles fonctions, avec quels formateurs ?](#) » (novembre 2013) et du colloque « [Former les enseignants dans les établissements scolaires : vers une nouvelle aire de professionnalisation ?](#) » (mars 2015) et prendre connaissance de la revue de littérature réalisée par Annie Feyfant en 2013 : [L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants](#). Dossier de veille de l'IFÉ, n° 87, novembre. Lyon : ENS de Lyon.

pagement des novices par des professionnels plus expérimentés fournit des opportunités pour expliciter ce qui relève de l'invisible dans les processus de travail, pour appréhender l'organisation séquentielle des activités, pour évaluer le travail accompli. À l'inverse, les travailleurs cantonnés à des activités routinières ou ne bénéficiant pas d'une aide démontrent des apprentissages plus limités.

À la perception que les travailleurs ont de leur environnement – facilitateur ou non – s'ajoute leur **agentivité personnelle** comme deuxième élément clé en matière d'engagement dans le travail et dans la formation. Les apprentissages ne se réduisent pas à des processus de socialisation ou d'acculturation déterminés par des facteurs historiques, culturels ou situationnels. Ces dimensions subjectives de l'engagement (*social geneses*) sont le « *produit original de leur trajectoire biographique* », elles combinent expérience personnelle et expé-

rience sociale et se fondent sur l'**interdépendance négociée et réciproque entre pratique sociale, agentivité individuelle et environnement physique**. Cette perspective individuelle, qualifiée de *self-agency*, est donc éminemment « **intersubjective** » : la compréhension partagée par les travailleurs, novices et expérimentés, « *fonde une communauté d'intérêts et de présupposés qui sous-tend la communication et l'orientation du travail vers des objectifs communs* ».

L'individu et le monde social sont co-constitutifs ; agir, penser et apprendre au travail coïncident. Ainsi, l'apprentissage est un processus d'engagement dans l'activité, d'interactions avec les connaissances expérientielles de l'individu et de développement des connaissances (Billett *et al.*, 2008 ; Malloch *et al.*, 2011).



## BIBLIOGRAPHIE

- Argyris Chris & Schön Donald A. (1995). *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice* [2<sup>e</sup> éd.]. Reading : Addison-Wesley.
- Barbier Jean-Marie (2013). Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : Entrer par l'activité. *Savoirs*, vol. 33, n° 3, p. 9-22.
- Billett Stephen (2002). Critiquing Workplace Learning Discourses: Participation and Continuity at Work. *Studies in the Education of Adults*, vol. 34, n° 1, p. 56-67.
- Billett Stephen, Harteis Christian & Eteläpelto Anneli (2008). *Emerging Perspectives of Workplace Learning*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Bourgeois Étienne & Durand Marc (2012). *Apprendre au travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bouteiller Dominique & Morin Lucie (dir.) (2012). *Développer les compétences au travail*. Montréal : HEC Montréal.
- Boutinet Jean-Pierre (2004). Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? *Savoirs*, vol. 4, n° 1, p. 9-49.
- Boutinet Jean-Pierre, Denoyel Noël, Pineau Gaston & Robin Jean-Yves (2007). *Penser l'accompagnement adulte : Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : Presses universitaires de France.
- Brown Alan, Bimrose Jenny, Barnes Sally-Anne, Kirpal Smone, Grønning Terje & Dæhlen Marianne (2010). *Changing Patterns of Working, Learning and Career Development across Europe*. Coventry : University of Warwick.
- Carré Philippe (2005). *L'apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Carré Philippe, Moisan André & Poisson Daniel (dir.) (2010). *L'autoformation : Perspectives de recherche*. Paris : Presses universitaires de France.
- Carré Philippe (2013). La recherche sur l'autoformation : Évolutions et perspectives (2003-2013). *Savoirs*, vol. 33, n° 3, p. 61-72.
- Cedefop (2012). *Apprendre en travaillant : Apprendre en contexte professionnel, exemples de réussite en Europe*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.
- Cedefop (2014). *European Inventory on Validation: 2014 Update*. [en ligne] <http://www.cedefop.europa.eu/fr/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory>
- Clot Yves (2010). *Le travail à cœur*. Paris : La Découverte.
- Clot Yves (dir.) (2012). *Vygotski maintenant*. Paris : La Dispute.
- Clot Yves & Simonet Pascal (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, vol. 78, n° 1, p. 31-52.
- Colley Helen, Hodgkinson Phil & Malcom Janice (2003). *Informality and Formality in Learning: A Report for the Learning and Skills Research Centre*. Learning and Skills Research Centre.
- Commission européenne (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Bruxelles : Commission européenne.
- Cosnefroy Laurent (2011). *L'apprentissage auto-régulé : Entre cognition et motivation*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Cristol Denis & Muller Anne (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, vol. 32, n° 2, p. 11-59.
- Doucet Sandrine (2015). *Rapport d'information sur la validation de l'apprentissage non formel et informel*. Paris : Assemblée nationale.
- Durand Marc & Filliettaz Laurent (dir.) (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Éducation permanente (2009). L'éducation permanente, un projet d'avenir (spécial 40<sup>e</sup> anniversaire). *Éducation permanente*, n° 180.
- Éducation permanente (2013a). La formation à l'épreuve du numérique. *Éducation permanente*, n° HS5.



- Éducation permanente (2013b). Réflexivité et pratique professionnelle (Construire l'expérience 1). *Éducation permanente*, n° 196.
- Éducation permanente (2013c). Travail et développement professionnel (Construire l'expérience 2). *Éducation permanente*, n° 197.
- Éducation permanente (2014a). Formation expérimentielle et intelligence en action (Construire l'expérience 3). *Éducation permanente*, n° 198.
- Éducation permanente (2014b). Les synergies travail-formation. *Éducation permanente*, n° HS6.
- Éducation permanente (2015). Penser la pédagogie en formation d'adultes. *Éducation permanente*, n° 203.
- Eurydice (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*. Bruxelles : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Fejes Andreas & Nicoll Katherine (2013). Approaches to Research in the Education and Learning of Adults. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, vol. 4, n° 1, p. 7-16.
- Feyfant Annie (2013). *L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 87, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Formation emploi (2007). Pour une approche par les capacités. *Formation emploi*, n° 98.
- Formation emploi (2011). La flexicurité à l'aune de l'approche par les capacités. *Formation emploi*, n° 113.
- Gaussel Marie (2011). *Se former tout au long de sa vie d'adulte*. Dossier d'actualité Veille et analyses, n° 61, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Hiemstra Roger & Brockett Ralph G. (2012). Reframing the Meaning of Self-directed Learning: An Updated Model. *Proceedings of the 54th Annual Adult Education Research Conference*, Saratoga Springs.
- Kalmi Panu & Kauhanen Antti (2008). Workplace Innovations and Employee Outcomes: Evidence from Finland. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, vol. 47, n° 3, p. 430-459.
- Keogh Helen (2009). *Apprentissage et éducation des adultes en Europe, Amérique du Nord et Israël : État des lieux et tendances*. Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL).
- Kolb David A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* [2<sup>e</sup> éd.]. Upper Saddle River : Pearson Education.
- Lambert Marion & Marion-Vernoux Isabelle (dir.) (2014). *Quand la formation continue... Repères sur les pratiques de formation des employeurs et salariés*. Marseille : Céreq.
- Lauzon Nancy, Roussel Jean-François, Solar Claudie & Bouffard Maud (2013). La transmission intraorganisationnelle des savoirs : Une perspective managériale anglo-saxonne. *Savoirs*, vol. 31, n° 1, p. 9-48.
- Malloch Margaret, Cairns Len, Evans Karen & O'Connor Bridget (dir.) (2010). *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. Londres : Sage Publications.
- Marsick Victoria J. & Watkins Karen E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, vol. 5, n° 2, p. 132-151.
- Marsick Victoria J. & Watkins Karen E. (2007). Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail. *Revue française de pédagogie*, n° 160, p. 29-38.
- OCDE (2010). *Innovative Workplaces: Making better Use of Skills within Organisations*. Paris : OCDE.
- OCDE (2013). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013. Premiers résultats de l'évaluation des compétences des adultes*. Paris : OCDE.
- Pace Wayne (2002). The Organizational Learning Audit. *Management Communication Quarterly*, vol. 15, n° 3, p. 458-65.



- Pastré Pierre, Mayen Patrick & Vergnaud Gérard (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.
- Pastré Pierre (2009). Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : Développement et/ou professionnalisation ? In Marc Durand & Laurent Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France, p. 159-189.
- Pratt Daniel D. (1993). Andragogy after twenty-five years. *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 1993, n° 57, p. 15-23.
- Remoussenard Patricia (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, vol. 8, n° 2, p. 9-50.
- Reverdy Catherine (2014). *De l'université à la vie active*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 91, mars. Lyon : ENS de Lyon.
- Ria Luc (dir.) (2015). *Former les enseignants au XXIe siècle. Volume 1 : Etablissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles : De Boeck.
- Roussel Jean-François (2015). Placer l'individu au premier plan de la démarche d'apprentissage afin d'accroître l'impact de la formation en milieu organisationnel. *Savoirs*, vol. 37, n° 1, p. 35-52.
- Salais Robert & Bourgoin Agnès (2011). *Le travail réinventé. Un défi pour l'Europe*. Actes du colloque Capright : Remettre l'État dans le jeu ? Promouvoir le développement des capacités pour tous en Europe, Nantes, décembre 2010.
- Sigot Jean-Claude & Vero Josiane (2014). Politique d'entreprise et sécurisation des parcours : Un lien à explorer. *Bref du Céreq*, n° 318.
- UIL (2010). *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE)*. Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL).
- Wihak Christine & Hall Gail (2011). *L'apprentissage informel lié au travail*. Centre pour les compétences en milieu du travail.











▶ **Pour citer ce dossier :**

Endrizzi Laure (2015). *Le développement de compétences en milieu professionnel*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 103, septembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=103&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

- Feyfant Annie (2015). *L'apprentissage des nombres et opérations : les données du problème*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 102, juin. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=102&lang=fr>

- Gausse Marie (2015). *Lire pour apprendre, lire pour comprendre*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 101, mai. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=101&lang=fr>

- Reverdy Catherine (2015). *Éduquer au-delà des frontières disciplinaires*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 100, mars. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=100&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon  
Institut français de l'Éducation  
Veille et Analyses  
15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07  
[veille.scientifique@ens-lyon.fr](mailto:veille.scientifique@ens-lyon.fr)  
Standard : +33 (04) 26 73 11 24  
ISSN 2272-0774