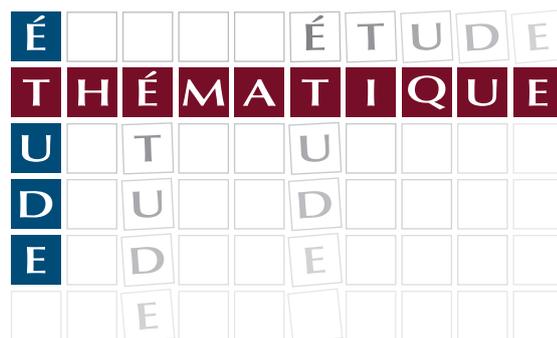


D'une obligation de moyens à une exigence de résultats, quelle formation demain dans l'assurance ?





*L'Observatoire de l'Evolution des Métiers de l'Assurance (OEMA),
association paritaire régie par la loi du 1^{er} juillet 1901,
a été créé par la FFSA et le GEMA, devenus le 8 juillet 2016 :
Fédération Française de l'Assurance – FFA*

Par ses travaux d'analyse et ses préconisations, l'Observatoire a pour objet d'apporter son concours à l'identification des facteurs qui risquent d'affecter les métiers de l'assurance et particulièrement des conséquences qui en découlent pour les qualifications et les besoins de formation.

L'OEMA conduit des enquêtes et exploite des bases de données sociales sur l'état des ressources humaines de la profession, afin de mieux cerner :

- les besoins des entreprises en matière de compétences et de formations,
- les facteurs économiques et organisationnels susceptibles d'influer sur ces besoins,
- les pratiques de gestion des ressources humaines.

Il organise et anime des rencontres d'experts sur des thèmes spécifiques en lien avec la problématique d'évolution des métiers.

Il vérifie périodiquement auprès des utilisateurs la qualité et la pertinence de ses travaux.

L'Observatoire met ses études à la disposition des sociétés d'assurances, des organisations d'employeurs et de salariés, ainsi que des organismes professionnels intervenant dans les domaines de l'emploi, de la formation et de l'enseignement.

www.metiers-assurance.org

Présentation de l'étude

C'est au sortir de nos premiers entretiens avec des responsables formation de sociétés d'assurances que l'idée conductrice de ce rapport a commencé à se former. Depuis la loi de 1971, la formation professionnelle continue s'est constituée en système dans les entreprises. Il associe une pluralité d'intervenants, selon une distribution particulière des objectifs et des rôles, dans le cadre d'une coopération organisée par des règles formelles ou tacites, avec le support de nombreux outils. Or ce système formation, tel qu'il s'est construit historiquement, apparaît aujourd'hui en voie d'effacement. Sans tambour ni trompette, des évolutions majeures l'ont déjà significativement entamé. Au fil du temps, un hiatus n'a cessé de se creuser. Pour parler de la formation, nous continuons à emprunter toujours à ce monde ancien son vocabulaire, ses catégories et ses habitudes. Mais faute de sortir de ce cadre, nous risquons d'échouer à intégrer d'autres évolutions et initiatives importantes qui participent déjà à la transformation du développement des compétences.

Car la déconstruction silencieuse engagée du système ne laisse pas un vide derrière elle. Un déplacement des rôles, des contenus, des outils, des contributions et des responsabilités est à l'œuvre. Il opère le plus souvent par touches successives, au fil des actions et initiatives, sans plan d'ensemble dans la majorité des cas. Ces redéploiements se développent rarement "contre" mais le plus souvent "à côté" et "en dehors" du système traditionnel. Leur accumulation brouille la netteté des frontières. Les catégories institutionnelles de la formation ont du mal à rendre compte de l'expansion des dispositifs et actions effectivement ou potentiellement formatifs. Elles témoignent encore moins des tissages de liens entre des intervenants, des environnements, des contenus et outils qui désormais traversent les apprentissages. Parce qu'elles ne rentrent pas dans les cases, ces configurations nouvelles peinent à être reconnues et valorisées. Le sentiment est largement répandu que l'ancien système est à bout de souffle sans qu'aucune architecture alternative ne vienne encore le remplacer. Au sortir d'un cadre conceptuel ancien qui répond de moins en moins au besoin de sens et de pilotage, une représentation est à tenter qui serait plus en phase avec les pratiques qui s'inventent au jour le jour.

Les entretiens que nous avons menés avec les représentants des entreprises, suivis de la confrontation de leurs points de vue en groupe de travail, sont porteurs de trois enseignements. Pour les participants, certains des traits du modèle dont nous héritons sont devenus des freins à la reconfiguration des compétences à l'ère du numérique. Si les participants apportent de nombreuses illustrations de ses craquements et limites, on ne voit pas se dégager l'alternative d'un système de substitution. A ce stade, c'est dans l'expression de certaines difficultés ou le témoignage d'expérimentations en cours que les professionnels RH rendent compte de leur recherche de nouvelles pratiques.

A ces préoccupations, nous avons tenté de donner une première forme : sept notes thématiques composent ainsi cette étude. Chacune d'elle est conçue pour pouvoir être lue indépendamment des autres.

En premier lieu, la révolution digitale ramène à la surface l'importance du rôle, des compétences et responsabilités du salarié dans la démarche d'apprendre. Cette transformation a pour effet de confronter plus directement les entreprises aux enjeux du management de l'apprenance. La préparation à la certification digitale de branche illustre les défis et les réponses des entreprises de la branche dans ce domaine (Note thématique n°1).

Par ailleurs, la contribution du manager aux apprentissages, par-delà les obligations que les processus RH lui assignent, se révèle dans la pratique très variable. Pourtant, sa capacité à instituer des environnements favorables aux développements des collaborateurs devient une compétence centrale. La prise en charge de ces enjeux par le management est au centre d'une difficile révolution culturelle que différentes entreprises tentent néanmoins d'entreprendre (Note thématique n°2).

Un autre aspect de l'évolution en cours concerne le repositionnement des structures centrales formation. Certaines évolutions en cours les exposent à un risque d'effacement par rapport aux autres métiers de l'entreprise. Dans le même temps, de nouveaux besoins constituent pour la formation l'opportunité d'un renouvellement de son offre de services. Cette dernière mobilise un redéploiement des compétences autour des pôles du digital et de l'accompagnement (Note thématique n°3).

Dans l'héritage que laisse la loi de 1971, les démarches de formation en situation de travail (FEST) trouvent mal leur place. Pourtant, la réussite de la transition digitale et de ce type d'apprentissages semblent avoir leurs sorts liés. Dans ce contexte, les expérimentations FEST menées dans d'autres secteurs d'activité sont intéressantes à suivre. Elles éclairent les enjeux et les leviers de passage d'une ingénierie de la formation à une ingénierie de la compétence dans l'assurance (Note thématique n°4).

Car l'analyse du travail occupe aujourd'hui une place relativement modeste dans l'ingénierie de la formation. Pour de multiples raisons, les entreprises ont pu jusqu'à présent répondre aux besoins sans estimer que ce détour leur soit nécessaire. Cependant, à l'ère de la révolution digitale, l'importance des compétences servicielles et collaboratives incite à leur redécouverte : l'analyse du travail pourrait faciliter l'adaptation de l'ingénierie formative pour transformer les organisations traditionnelles du travail en écosystèmes apprenants (Note thématique n°5).

Les changements en cours affectent également la manière de dialoguer autour des sujets de la formation. Même après la levée de l'obligation fiscale de dépense, c'est toujours la logique de "l'effort formation" qui prédomine dans la présentation des plans et réalisations. Pourtant, la disparition de certaines contraintes réglementaires peut être l'opportunité de redéfinir le périmètre des actions formatives. En associant les indicateurs quantitatifs d'hier à une évaluation qualitative des dispositifs, les échanges autour de la formation pourraient prendre demain de nouvelles tournures (Note thématique n°6).

Enfin, les facteurs qui ont concouru hier à la centralisation de la formation perdent progressivement de leur importance. C'est une formation davantage distribuée dans les unités que les entreprises demain auront à organiser. Le besoin d'une cohérence transversale en sort sensiblement renforcé et offre aux directions chargées du développement des compétences de nouvelles opportunités (Note thématique n°7).

Trois annexes issues des travaux du groupe complètent et éclairent cette étude. La première rappelle les traits du système d'origine qui ont laissé leur marque dans l'organisation de la formation d'aujourd'hui. La seconde présente cinq transformations qui mettent certaines caractéristiques de son fonctionnement à l'épreuve : contenu du travail, profil et attentes des salariés, développement des technologies digitales, besoin des métiers et évolutions réglementaires. La troisième identifie les nombreuses initiatives qui participent dans les entreprises au développement des compétences et qui, situées en dehors de la formation, la font apparaître comme un système débordé aux frontières incertaines.

Présentation de l'étude	1
Remerciements	4
D'un monde à l'autre, 7 chantiers d'avenir pour la formation dans l'assurance	
Note thématique n°1	5
De la formation à l'apprentissage : quels rôles, compétences et responsabilités du salarié dans le développement de ses compétences ?	
Note thématique n°2	9
Le rôle, la compétence et la responsabilité des managers dans le développement des compétences de leurs collaborateurs	
Note thématique n°3	11
Vers de nouveaux métiers de l'ingénierie et du développement des compétences ?	
Note thématique n°4	15
Quelles perspectives pour les formations en situation de travail ?	
Note thématique n°5	18
La place de l'analyse du travail dans l'ingénierie du développement des compétences	
Note thématique n°6	21
Quelle définition de la formation, pour quels dialogues dans l'entreprise ?	
Note thématique n°7	24
Quelle évolution des directions formation dans l'entreprise ?	
Annexes	
Annexe n°1	28
Quelques traits de fonctionnement hérités du système formation des origines	
Annexe n°2	31
Cinq transformations majeures qui mettent la formation traditionnelle à l'épreuve	
Annexe n°3	34
Un système formation débordé aux frontières incertaines	

Remerciements

Nous remercions les participants au Groupe de travail dont les témoignages et échanges ont permis la réalisation de ce rapport. Merci également aux autres personnes interviewées individuellement ou collectivement qui nous ont permis d'approfondir ou d'éprouver différentes propositions de cette étude.

Participants groupe de travail

Damien	BESSIERE	GENERALI France	Responsable du développement RH
Eric	BLANC-CHAUDIER	OPCABAIA	Trésorier
Christophe	CORNET	MATMUT	Responsable Pôle développement des compétences
Michel	CORNUAU	GROUPAMA SA	Direction Ressources Humaines Groupe Groupama.
Philippe	DE VAUGIRAUD	AG2R LA MONDIALE	Responsable Formation
Eric	FOURNIER	PREVOIR	Responsable Formation Direction RH
Daniel	FRENCKEL	MACIF	Responsable National Formation
Elodie	HOARAU	ALLIANZ France	Responsable Formation Direction RH
Anne-Hélène	LABAT	CNP Assurances	Responsable Département Formation Professionnelle
Laurent	MARQUET	PREVOIR	Responsable Ressources Humaines
Eric	MESSAOUDI	MAIF	Conseiller du Président

Personnes interviewées

Antoine	ANGLADE	Cabinet INFHOTEP	Directeur
Gilbert	COLLING	MATMUT	Responsable de la Formation
Christian	DE LAURIERS	Cabinet INFHOTEP	Gérant Associé
Sophie	JALLABERT	GENERALI France	Directrice Développement des Compétences & Management
Guy	JOBERT	REVUE EDUCATION PERMANENTE	Directeur
Karine	PESTEL	MATMUT	Responsable Formation Direction RH

Ainsi que, les membres du réseau formation GROUPAMA

De la formation à l'apprenance : quels rôles, compétences et responsabilités du salarié dans le développement de ses compétences ?

La révolution digitale souligne l'importance du rôle, des compétences et responsabilités du salarié dans la démarche d'apprendre. Cette transformation a pour effet de confronter plus directement les entreprises aux enjeux du management de l'apprenance. La préparation à la certification digitale de branche illustre la manière d'intégrer cette dimension dans la conception des dispositifs d'apprentissage.

A. L'apprenance au cœur des enjeux de la révolution digitale

Quand les problématiques de l'apprenance rattrapent la formation

Les professionnels rencontrés n'utilisent pas le terme d'apprenance. Quand ils placent en tête des enjeux de demain "le rôle, les compétences et la responsabilité du salarié dans la démarche d'apprendre", c'est pourtant au concept d'apprenance que nous sommes ramenés. Celle-ci désigne cet "ensemble de dispositions chez l'individu apprenant, affectives, cognitives et conatives¹, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite" (Philippe Carré).

La terminologie utilisée ici n'est pas innocente. Là où la langue anglaise prend la perspective de l'apprenant et utilise le mot *learning*, le français entreprend quant à lui de *donner une forme*. L'obligation de résultats oblige à se rappeler que la formation passe par l'autonomie et l'engagement du formé. Elle souligne le rapport de dépendance dans laquelle la formation se trouve vis-à-vis des dispositions apprenantes des populations formées. Les formateurs de proximité savent depuis longtemps l'importance de ces questions : on ne peut pas obliger quelqu'un à apprendre. Aussi la révolution digitale qui vient confère-t-elle désormais aux questions de l'apprenance une portée stratégique.

L'apprenance au cœur des enjeux de la révolution digitale

Car l'économie digitale met à nu les enjeux de l'apprenance que l'organisation traditionnelle des activités pouvait encore masquer. Le système formation s'était construit dans un contexte où l'accès au savoir n'allait pas de soi et était une question sensible. Or, c'est un changement auquel on assiste. Un clic rend désormais accessible aux individus un savoir quasiment sans limite. Si on considère que les apprentissages informels représentent 80% de la formation, la question essentielle qui se pose est la capacité des salariés à mobiliser les ressources de leur environnement pour construire de nouvelles compétences. C'est bien dans cette transformation que les dispositions de l'apprenance sont décisives.

On ne peut manquer de rapprocher ces exigences du discours sur la compétence qui, depuis quinze ans, invite les salariés à devenir "les acteurs de leur développement". Ce type de projet postule un individu autonome, désireux et capable d'apprentissages, disponible pour saisir les occasions d'apprendre, dans la formation comme dans la pratique de sa profession. La montée de ce discours, au moment où le concept d'apprenance s'invente, n'est pas une coïncidence. En fond de ces deux sujets se trouve la même invitation faite au salarié de "se prendre en charge". Dans les deux cas également, le message qu'ils délivrent peut être différemment interprété : a-t-il le sens d'un désengagement de l'entreprise qui se déchargerait sur le salarié de la responsabilité de son employabilité ? Compte tenu de la forte culture formation de l'assurance, il faut donc y voir plutôt la proposition d'un co-investissement dans lequel l'entreprise continue d'assumer sa part.

¹ Conatif, conative (adj.) : qui se rapporte à la volonté et à l'effort (Larousse).

B. L'entreprise confronté aux défis de l'apprenance

Des signes de saturation qui interpellent

Alors que la révolution digitale invite à l'actualisation des compétences, les signes de saturation ou d'indifférence des salariés à l'égard de la formation devraient interpellent. De plus en plus souvent, la convocation à un stage présentiel est moins perçue comme l'opportunité d'apprendre (et de progresser) que comme un temps obligé et vécu comme une contrainte. Face à la multiplication des sollicitations, une lassitude de certaines catégories de salariés se manifeste (managers de proximité par exemple). Mais c'est dans le domaine de la Formation Ouverte et/ou A Distance (FOAD) que le manque d'appétence se révèle de la manière la plus visible. A l'heure où la formation semble moins se donner pour projet de diriger des apprentissages que de mettre à disposition des ressources formatives, l'usage inégal des outils digitaux par les salariés conduit à s'interroger. L'observance modérée des prescriptions d'autoformation à distance en fournit le parfait exemple. Une part significative des stagiaires ignore ainsi les séquences de préparation des stages présentiels par la FOAD, quand celle-ci leur est demandée. Face au non-respect des prérequis, une tolérance teintée de résignation domine. Dans un (seul) cas rapporté, une entreprise refuse désormais l'accès au stage de la personne si elle n'a pas suivi le module préparatoire délivré à distance. Ces signes de saturation ne veulent naturellement pas dire que la majorité des salariés ne trouve pas intérêt aux offres qui leurs sont faites. Mais ces signes sont suffisamment sérieux pour considérer qu'un transfert vers le digital rencontre d'importantes limites si le cadre global d'apprentissage dans lequel il s'insère n'est pas repensé.

Une appétence et compétence inégale pour apprendre

Selon les individus, les dispositions à l'apprenance sont différentes. Une étude sur le rapport des salariés à la formation et au développement des compétences révélerait plusieurs "socio-types". D'un côté du spectre, ceux qui, toujours curieux d'apprendre, font leur miel de toute chose et progressent rapidement ; une autre population, davantage sur la défensive, appréhende la remise en cause qu'impose la formation ; d'autres pensent qu'il n'y a pas urgence et que lorsque la contrainte sera plus forte, il sera toujours temps de s'y mettre. La libre consultation des ressources par la voie digitale constitue un progrès pour tous ceux dont l'appétence et la compétence pour apprendre sont déjà développées. Mais elle risque de laisser sur le bord de la route tous ceux pour qui un investissement non encadré et non accompagné paraîtra toujours trop lourd. L'éventualité existe qu'une partie de la population ne puisse ou ne veuille s'engager, au risque de décrocher ou de se fragiliser. Cette perspective non désirable socialement ne l'est pas davantage d'un point de vue économique. Dans des activités collectives où les individus sont de plus en plus reliés et interdépendants, laisser des écarts trop importants serait générateur de tensions et nuirait à la performance collective.

Apprendre à apprendre, nouvel horizon de la formation

Sur un mode pragmatique, de nombreux autres dispositifs sont aujourd'hui mis en place qui ont pour effet de réveiller et stimuler les dispositions de l'apprenance. Détachements temporaires, "vis ma vie", *learning expedition* et autres parcours de découverte participent aussi, sur un autre mode, de cette logique. Malgré ces développements empiriques, "apprendre à apprendre" n'est pas encore abordé comme une problématique à part entière. La transformation des personnes, qu'implique la digitalisation, pourrait pourtant faire du renforcement de cette compétence individuelle et collective un terrain à part entière et complémentaire de la formation.

De nouveaux défis pour l'ingénierie

Sur fond de diversité de ces profils, la révolution digitale ramène à la surface la question du partage des rôles et des responsabilités. Le versant libéral anglo-saxon de la réponse postule un salarié autonome, responsable. A partir des moyens proposés, et notamment des nouvelles ressources digitales mises à disposition, il doit faire ultimement son affaire de la construction de son projet, de son parcours et de son développement.

Il assume seul la responsabilité de ses choix jusqu'à l'éventuel constat d'une compétence inadaptée. Ce n'est pas cette logique qui anime les politiques RH dans l'assurance. Si les nouvelles technologies rendent tentant de renvoyer aux personnes la charge de se former, c'est une autre intention qui anime les politiques formation des sociétés de la branche. C'est même tout le contraire d'un désengagement qui laisserait les individus livrés à eux-mêmes.

Mais le maintien de cette ambition confronte les entreprises à une équation redoutable. D'un côté, elles ne peuvent se résigner à ce qu'une partie des salariés n'apprenne pas, insuffisamment ou pas assez vite. De l'autre, elles ne peuvent naturellement pas les obliger à apprendre. Articuler une injonction à se former avec l'autonomie de l'acte d'apprendre relève d'une ingénierie assez subtile. C'est pourtant ce type d'ingénierie que nous voyons émerger avec certaines démarches de préparation à une certification qui commencent à se mettre en place.

C. La dimension de l'apprenance dans la préparation à une certification

Le cas de la certification digitale de la branche assurance

L'équation ressemble ainsi à la quadrature du cercle. De nouvelles réponses s'inventent toutefois qui, sans effacer le dualisme de libre adhésion ou d'obligation pour le salarié, en réarticule différemment les termes. La mise en place du Certificat Digital Assurance (CDA) est à cet égard intéressante à observer. A la directivité et au volontarisme, elle emprunte l'épreuve officielle d'une certification et l'obligation faite par là même au salarié de délivrer un résultat. L'ambition de certifier 100% des 150 000 collaborateurs de la branche "enveloppe" chaque salarié du sentiment d'une obligation de s'y mettre s'il ne veut pas se marginaliser.

Dans le même temps, l'implication des partenaires sociaux, les cinq ans de délai que l'on se donne, les dispositifs de positionnement qui permettent une individualisation des parcours, l'inscription de cette "obligation" dans une démarche de sens reliée à la stratégie et à la transformation des métiers de l'entreprise... sont autant d'éléments qui contribuent à un environnement favorable à l'apprenance, et que la délivrance du certificat valorise à un niveau national. Pour ces mêmes raisons, les nouveaux dispositifs de certification, au niveau de la branche comme dans chaque société, transversaux ou dédiés à un groupe d'emplois ou de métiers, pourraient devenir demain les terrains d'expérimentations de nouvelles synthèses.

Investir l'apprenance : l'illustration d'une préparation à la certification digitale

De l'idée de la certification, on retient généralement le passage de l'évaluation des savoirs à celle des compétences. A se concentrer seulement sur ses référentiels et les épreuves finales, on pourrait cependant négliger les effets structurants que la préparation de la certification peut exercer sur l'organisation et la dynamique des apprentissages. Il en est ainsi par exemple de la solution mise en place par une entreprise d'assurances pour préparer ses collaborateurs à un certificat interne adossé au CDA. Conçu pour embarquer l'ensemble des salariés, il n'évitera certainement pas d'être vécu comme une contrainte par certains d'entre eux. Dans le même temps, tout est organisé pour aller chercher chaque collaborateur là où il se trouve et, dans un cheminement à la fois structuré et individualisé, le conduire à la réussite. Le parcours associe des modules numériques de formation et des moments de révision. Des évaluations à blanc peuvent être réalisées sur une base volontaire permettant à chacun de s'éprouver sans risque dans les conditions de l'épreuve finale. En cas d'échec à celle-ci, des épreuves de rattrapage sont accessibles autant de fois que nécessaire jusqu'à la réussite. Le dispositif ainsi conçu s'oblige et oblige les participants à atteindre le résultat escompté.

On relèvera aussi les dimensions collectives que la conception de cette démarche amène à investir. La perspective de l'évaluation de l'ensemble des collaborateurs fait de sa régulation sociale une dimension à part entière du dispositif. Elle conduit à construire et à concerter les règles du jeu et les éléments de rassurance

qui aideront à ce que chacun puisse s'engager avec confiance. On retrouve cette dimension collective dans l'invitation faite au management de transformer la certification individuelle en objectif d'équipe : la formation à la certification devient ainsi un objet de management. Elle ne se déroule plus nécessairement en salle encadrée par un écosystème apprenant mais sur le site de travail. Dans la préparation de la certification chacun peut devenir, dans le quotidien de l'activité, ressource et appui pour les autres. Selon la manière dont cela est managé, l'apprentissage peut aussi nourrir et se nourrir d'une dynamique de groupe, encourageant les conditions "affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre".

Le rôle, la compétence et la responsabilité des managers dans le développement des compétences de leurs collaborateurs

Au-delà des obligations que le système formation lui assigne, la contribution du manager aux apprentissages se révèle dans la pratique très variable. Pourtant, sa capacité à instituer des environnements favorables au développement des collaborateurs devient une compétence centrale. La prise en charge de ces enjeux par le management est au centre d'une difficile révolution culturelle, que certaines entreprises tentent néanmoins d'entreprendre.

A. Une contribution des managers à géométrie variable

La conduite de l'entretien annuel par le manager, l'identification des compétences à acquérir par son collaborateur, le recours aux solutions proposées par les services formation... comptent parmi les routines RH les plus institutionnalisées de l'entreprise. Au-delà de ce socle formalisé et obligatoire, d'autres contributions à la discrétion du manager sont investies de manière (beaucoup) plus aléatoire. Selon la conception qu'il se fait de son rôle, des compétences qu'il maîtrise ou des responsabilités qu'il est prêt à assumer, l'intensité de l'implication du manager dans le développement de ses collaborateurs se révèle variable.

Dans ce qui ressemble à un service minimum, il peut borner son intervention à la validation procédurale d'un stage et ne pas se sentir véritablement (co)responsable de l'intégration de la formation dans son environnement de travail. Il peut à l'inverse remettre le stage dans la perspective d'un processus global. Dans cette vision augmentée de son rôle, tout ce qui concourt à la bonne fin de l'apprentissage fait l'objet d'un investissement managérial : connaissance du contenu du stage, travaux préalables pour s'y préparer, debrief du collaborateur au retour de la session, supervision des travaux d'intégration sur le poste de travail, évaluation des progrès réalisés... Une configuration idéale qui se rencontre mais ne constitue certainement pas la norme.

Une des traces qu'a laissé le système formation est le pli d'une certaine distribution des rôles. Il y a certainement en fond de culture l'idée tenace que c'est à la RH de mettre des salariés compétents à disposition des managers. La responsabilité des managers porterait uniquement sur la conversion de ces ressources en performance. Déjà dépassée dans l'ancien monde, cette spécialisation des tâches risque de se révéler contreproductive dans une économie digitale.

B. Instituer des environnements favorables aux apprentissages devient une compétence managériale centrale

Car au-delà du processus codifié des différents entretiens RH, c'est aussi dans le quotidien de l'activité que les capacités des managers à développer leurs collaborateurs sont sollicitées.

La déconcentration croissante des ressources formatives vers le niveau de l'équipe, puis celui du poste de travail est une tendance de long terme. C'était hier les référents et experts, salariés dédiés au sein des collectifs pour intervenir auprès de leurs collègues. Avec les nouvelles plateformes digitales, c'est par internet depuis le poste de travail que s'exerce(ra) pour l'essentiel l'accès aux ressources. On ne peut distribuer des moyens à une telle échelle sans s'interroger à un moment donné sur l'efficacité de leur usage, et donc de leur management.

Par ailleurs, certains managers sont attendus de manière croissante dans des rôles de coaching et d'accompagnement de proximité. C'est le cas depuis longtemps dans la fonction commerciale itinérante,

c'est un développement plus récent dans la gestion de contrats. Ce face-à-face à finalité formative, longtemps optionnel dans les définitions RH de fonctions, est devenu un travail prescrit au manager dans les démarches d'excellence opérationnelle.

C'est toutefois bien au-delà du management de ressources formatives déconcentrées ou d'implication dans le rôle de coach formateur que la question des compétences formatives du manager se pose. En effet, nombre de micro innovations du quotidien ne correspondent pas à la mise en œuvre de compétences formalisées. Des savoirs opératoires et localisés sont produits, découverts et mis au point à partir de l'expérience dans le cadre du travail ordinaire des équipes. L'animation de ces dynamiques collectives d'apprentissage est au cœur de la valeur ajoutée des managers de demain. Une évolution décisive qui se heurte toutefois au poids des habitudes et nécessite une profonde remise en cause de leurs références.

C. Une difficile révolution culturelle que certaines entreprises tentent néanmoins d'entreprendre

Il est compréhensible que les managers éprouvent des difficultés à pleinement occuper des territoires parfois inconfortables ou souvent peu valorisés. Dans la pratique, diagnostiquer et développer les compétences est un exercice redoutablement complexe. Pour cette raison de nombreuses entreprises forment leurs managers à l'entretien annuel, voire à superviser l'utilisation des nouvelles ressources digitales par les collaborateurs.

Ce ne sont cependant pas des obstacles techniques qui, à eux seuls, peuvent expliquer l'inégale implication des managers dans la préparation de la formation par le collaborateur, son debrief au retour de stage ou le suivi de ses progrès sur son poste de travail. Sans doute faut-il y voir aussi le reflet d'une culture traditionnelle et la persistance d'habitudes profondément ancrées : pleinement responsable de la performance économique, le manager ne se sent pas comptable, au même degré, du développement de ses équipes.

La manière dont son travail est reconnu ne l'encourage pas toujours à aller dans cette voie. Les indicateurs qui mesurent sa performance ne disent souvent rien des transformations silencieuses et invisibles du système de pilotage qui sont nécessaires à l'obtention de ses résultats. A l'inverse, dans de nombreuses activités, les exemples abondent de brillantes réussites apparentes qui, le manager parti, se traduisent en réalité par une démobilisation des collaborateurs. La poursuite de la performance immédiate peut être plus reconnue et gratifiante parfois qu'un travail de fond sur le développement du capital humain des équipes. Souvent les valeurs personnelles des managers les conduiront à arbitrer dans le sens d'un développement durable. Mais il pourrait s'agir là davantage des effets heureux d'une éthique personnelle que de comportements managériaux généralisés, créés et portés par le système.

Performance économique ou développement humain ? Il (ne) faut (plus) choisir.

Les habitudes sont si profondément ancrées que leur changement ne requiert pas moins qu'une révolution culturelle. C'est ce qu'entreprend une société d'assurances dans ce programme de transformation qu'elle déploie en cascade, en commençant par ses dirigeants. Les comportements promus dans le nouveau référentiel managérial mettent désormais fortement l'accent sur le "comment", et plus uniquement du "quoi" et du "combien" de la performance. L'affichage de bons résultats ne doit pas se payer d'un prélèvement sur les ressources humaines de l'entreprise. C'est aussi à l'enrichissement de celles-ci que le manager doit contribuer. On devine dans cet exemple que c'est une partie importante des repères du manager qui est interrogée. Nouvelles démarches de recrutement, formation, évaluation des managers sont nécessairement au programme. Pour promouvoir ce changement de posture, une grande et constante détermination est nécessaire. Conduire les managers à intégrer le management de l'apprentissage dans leur identité ne sera pas un long fleuve tranquille.

Vers de nouveaux métiers de l'ingénierie et du développement des compétences ?

Les évolutions en cours exposent les structures centrales de formation à un risque d'effacement par rapport aux autres métiers de l'entreprise. Dans le même temps, de nouveaux besoins constituent pour la formation l'opportunité d'un renouvellement de son offre de services qui conduit à une recomposition de ses compétences autour des pôles du digital et de l'accompagnement.

A. Le déclassement des compétences procédurales

Le descriptif de la sous-famille 14C (voir encadré ci-après) dans la nomenclature illustre une conception traditionnelle et encore dominante des métiers de la formation.

14C Sous-famille Formation

Mission : Contribuer au développement des compétences des collaborateurs en relation avec la politique emplois et carrières de l'entreprise, par l'élaboration du plan de formation et l'animation d'actions de formation

Exemples d'activités mises en œuvre :

Ingénierie de formation

- Elaborer le plan de formation de l'entreprise
- Organiser le déploiement du plan de formation
- Elaborer un cahier des charges de formation
- Lancer des appels d'offres, participer au choix des prestataires ou fournisseurs et assurer le suivi de leurs prestations

Conception de formations

- Concevoir une action de formation, spécifique à une technique métier ou transversale, à partir d'un cahier des charges
- Elaborer les supports pédagogiques, d'animation et d'évaluation de la formation
- Vérifier la cohérence de la progression pédagogique

Animation de formations

- Animer des formations en présentiel ou à distance
- Evaluer les acquis en amont et à l'issue de la formation

Conseil, accompagnement et aide à la décision

- Venir en appui de la hiérarchie en vue de préciser un besoin de formation

La dimension procédurale des activités est dominante. Les moyens qui développent un travail de planification occupent une place centrale. L'énumération des activités de l'ingénierie de formation évoque bien davantage les savoir-faire d'un organisateur ou d'un responsable des achats que les expertises propres au champ du développement des compétences.

L'autre caractéristique de ce descriptif est la centralité du stage. Toutes les activités de conception et d'animation sont articulées autour de lui. Ce qui devrait constituer un moyen tend à devenir un objet en soi, derrière lequel la formation du stagiaire s'efface. Sa fabrication en amont se fait à partir d'un cahier des charges sans accès direct au travail réel. En aval, aucune activité n'évoque le suivi de l'appropriation des contenus de formation sur le poste et encore moins la continuation de l'apprentissage par d'autres moyens.

Dans la nomenclature, les compétences attendues ne se situent pas sur ce terrain.

Exemples de compétences attendues

Connaître

- L'organisation de l'entreprise et ses métiers
- Les orientations stratégiques de l'entreprise
- Les méthodes et outils de formation professionnelle
- Les méthodes d'ingénierie de formation
- Les techniques d'expression écrite et les méthodes rédactionnelles
- Les connaissances spécifiques aux formations dispensées

Savoir

- Construire une action de formation et ses outils d'évaluation
- Elaborer des supports de formation
- Construire des cas pratiques et d'étude
- Expliquer, argumenter, convaincre
- Anticiper les échanges, respecter les délais et gérer les priorités
- Prendre des responsabilités et des initiatives dans son champ de compétence

Si la date de rédaction de la nomenclature (2012) peut expliquer l'absence de référence aux nouvelles technologies, la faible valorisation des savoir-faire distinctifs ne suggère pas l'identité d'une profession se revendiquant experte dans le champ pédagogique.

Un mouvement de réappropriation est déjà engagé par certains métiers qui estiment pouvoir faire aussi bien que ce qui est délégué à la formation. La rétention de la conception et de l'animation des stages dans les réseaux commerciaux est déjà ancienne. Elle s'est aussi imposée dans la gestion de contrats pour ce qui relève des outils ou de la technique. Alors que la frontière entre formation et information se brouille, les fonctions supports et pilotage de l'entreprise peuvent estimer qu'elles disposent de toutes les compétences pour au moins concevoir des modules qui s'adressent aux autres directions. Dans les projets recourant à des prestataires externes, l'intervention des directions clientes dans le processus d'achat est devenue déterminante. En tant que structure, la formation encourt le risque de se voir progressivement reléguée à des fonctions administratives, comptables et logistiques. En suivant cette pente, son rôle ne serait plus que subsidiaire lorsque les entités ne disposent pas des moyens nécessaires ou que les programmes imposent une cohérence transversale.

B. Un renouvellement de l'offre de services

Pourtant la révolution digitale et la reconfiguration du travail qui l'accompagne ouvrent à la formation l'opportunité de se refonder sur la base de nouvelles expertises. Dans une société d'assurances par exemple, la manière dont les prestations sont proposées aux salariés pour développer leurs compétences illustre le virage déjà pris. Deux points majeurs attirent l'attention lorsque, sur son site internet, on entre dans le contenu des cinq axes qui structurent son offre.

- Accompagner via des dispositifs innovants
- Accompagner et former nos managers
- Former et accompagner tout au long de sa carrière
- L'Académie Digitale
- Le Certificat Digital

Le premier fait marquant est naturellement la place prise par le digital, d'abord comme un outil d'accès à des nouveaux dispositifs de formation en ligne (MOOC, COOC et SPOC). Mais le digital désigne aussi un domaine de compétences à part entière auquel il convient de préparer l'ensemble des collaborateurs : "acculturation au digital, data, community manager, réseaux sociaux..." comme la présentation sur le site l'énumère.

En second lieu, la formation (au sens classique) n'est plus une majeure mais est désormais supplantée par l'accompagnement. Les références directes à la traditionnelle transmission de compétences sont moins apparentes. Naturellement les domaines habituels de formation (technique, produit, outil...) continuent à être investis mais ne structurent plus les offres. Car l'accompagnement ouvre l'activité à d'autres modes d'exercice du métier que ceux qui s'apparentent à l'enseignement. Dans les dispositifs innovants, elle s'ouvre à l'organisation de lieux et d'espaces "permettant la créativité, la co-construction, la résolution de problèmes et l'accélération de solutions" ; ce sont aussi "des temps de partage et de développement entre pairs : co-développement, partages de pratiques...". L'accompagnement pour les managers se décline "sur le mode de dispositifs évolutifs spécifiques, co-construits avec eux, [qui associent] autodiagnostic, regards croisés, MOOC". Certes, la formation des nouveaux arrivants aux métiers, de même que celle dispensée à tous aux évolutions de l'offre assurance, aux nouveaux outils métiers et collaboratifs demeurent naturellement des domaines importants. Mais de nouvelles catégories d'accompagnement tout au long de la vie les complètent. Il en est ainsi du "développement des compétences en lien avec son métier de demain (posture, digitalisation...)" ou des "ateliers pour renforcer son agilité et sa prise de recul (développement personnel, bien-être)".

C. De nouvelles compétences liées au digital et à l'accompagnement

Ces nouvelles prestations renouvellent le contenu des emplois et des expertises. Dans le domaine de la formation digitale, ils génèrent le besoin de professionnels capables de développer des contenus didactiques en maîtrisant des outils numériques. Après une phase de développement des outils de FOAD gouvernée par la recherche d'économie, les avancées ouvertes par les neurosciences ouvrent désormais la perspective de progrès possibles sur le terrain de l'efficacité (ancrage mémoriel). L'ampleur et la rapidité des évolutions sont telles qu'elles justifieront dans de nombreux cas de recourir à des prestataires externes. Des expertises internes n'en seront pas moins nécessaires pour superviser leurs prestations et les intégrer aux métiers de l'entreprise.

La montée du digital ne scelle pas la disparition de la formation présentielle. La prise en charge de la transmission des savoirs par les plateformes numériques implique néanmoins son repositionnement. Les interventions d'accompagnement identifiées plus haut déplacent le centre de gravité des activités, et donc des compétences nécessaires. Elles évoluent de plus en plus vers des séquences d'ancrage de la formation et de développement des savoir-faire. Elles doivent surtout s'atteler à la transformation des attitudes et comportements du "travailler ensemble". Par rapport aux formations techniques, le développement des *soft skills* confronte la conception et l'animation des formations à des difficultés autrement plus redoutables.

Car les nouvelles pratiques de formation qui se développent ne sont plus circonscrites à des référentiels ou supportées par des procédures. L'action de formation est de moins en moins pensée selon des règles, des formats et des outillages (le PowerPoint...) définis a priori. Pour ces nouvelles formes d'intervention, le formateur doit faire son deuil de sa maîtrise des contenus, de la prévisibilité du déroulé et de son contrôle. Son animation doit intégrer la diversité des situations, accueillir l'incertain, gérer les inattendus, renégocier les formes de médiation. Dans le cadre d'un programme de transformation des *soft skills* managériales, l'instruction "*do not teach*" donnée dans un groupe international à ses filiales signifie clairement qu'ils ne

sont pas là pour enseigner. Le respect de cette prescription exige des qualités d'observation, de présence, de discernement et d'à-propos qui ne sont pas requises à ce point dans les formations classiques.

Ainsi, le portrait des métiers de la formation qui s'esquisse pour demain s'éloigne du descriptif qu'en dresse l'actuelle nomenclature. Le mouvement vers le digital et les activités d'accompagnement est déjà engagé, même si c'est à des degrés divers selon les entreprises. Derrière ce renouvellement des offres, il existe cependant un domaine où les traits de l'ancien système résistent remarquablement : les dispositifs présentiels ou digitaux peinent toujours à embrasser la complexité du travail réel comme les notes thématiques 4 et 5 l'illustrent.

Quelles perspectives pour les formations en situation de travail ?

Dans l'héritage que laisse la loi de 1971 les démarches de formation en situation de travail (FEST) trouvent mal leur place. Dans ce contexte, les initiatives impulsées par les partenaires sociaux pour faire admettre ces dispositifs à une forme de reconnaissance n'en sont que plus intéressantes à suivre. La réussite de la transition digitale et les apprentissages en situation de travail ont de plus en plus sorts liés : les configurations de la FEST évoquent les territoires formatifs plus ou moins en friche qui sont autant de champs d'actions à investir désormais. Cette imbrication des enjeux confronte les assureurs au passage d'une ingénierie de la formation à celle de la compétence.

A. Vers une reconnaissance institutionnelle des formations en situation de travail ?

La formation est traditionnellement centrée sur la transmission de savoirs. Elle se relie au poste de travail en identifiant les contenus théoriques nécessaires à son exercice. Elle le fait à partir de référentiels ou d'autres spécifications que requièrent par exemple le renouvellement d'une offre ou des changements d'outils informatiques. Ainsi, les formateurs conçoivent et délivrent des enseignements, mais pilotent plus difficilement le passage de l'appropriation de savoirs au développement de compétences. Eloigner les salles de cours des lieux du travail est la conséquence logique de ce modèle. Des espaces spécifiques protégés des perturbations de l'activité productive lui sont nécessaires. C'est sous cette condition de mise à distance que la législation française reconnaît d'ailleurs l'action de formation. Celle-ci (même interne) est "en principe dispensée dans des locaux distincts des lieux de travail" (art. D. 6321-3 Code du travail). Lorsqu'elle inclut un enseignement pratique, [cette séquence] doit "aussi être articulée à un enseignement dispensé hors l'agencement productif". Il semblerait ainsi qu'il ne puisse y avoir de formation qu'à distance des espaces de travail, où s'effectue pourtant l'essentiel des apprentissages.

L'expérimentation FEST en cours, lancée par la Direction générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP), relève cette contradiction. Dans le mémoire technique² qui l'accompagne, l'exposé des motifs reflète un changement de paradigme dans l'approche générale. Les déclarations du Président du COPANEF³, citées dans ce texte, rappellent que l'objectif des partenaires sociaux signataires de l'ANI du 14 décembre 2013 était "d'impulser un changement de statut de la formation entendue dans son acception restrictive. Il s'agissait de la replacer au rang des 'moyens'. La formation doit (re) devenir non plus une finalité, encore moins une obligation de dépense [...] mais un outil parmi d'autres au service du développement des compétences individuelles et collectives. [...] Cette ambition suppose d'introduire une diversification des supports formatifs, et en particulier une plus large exploitation des vertus potentiellement 'apprenantes' du travail et de son organisation" (c'est nous qui soulignons). C'est tout l'objet de l'expérimentation conduite en partenariat avec des OPCA⁴ et des TPE/PME que de dégager des critères qui permettraient de reconnaître la FEST et à la rendre éligible à un financement.

² Mémoire Technique, relatif au projet d'expérimentation FEST (DGEFP)
<http://www.cariforef-mp.asso.fr/files/actualites/Formations-en-milieu-de-travail.pdf>

³ Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation

⁴ Organisme paritaire collecteur agréé

B. Transformation digitale et apprentissages en situation de travail ont sorts liés

C'est cependant moins sur le terrain du financement que de l'ingénierie des compétences que les assureurs pourraient s'intéresser à cette expérimentation. Les configurations d'apprentissage couvertes par la FEST forment des territoires à explorer. Le cas qui suit est à la fois d'une très grande banalité et emblématique par les questions d'ingénierie qu'il pose. Dans le groupe projet d'une société d'assurances, formateurs et managers réfléchissent ensemble au dispositif à mettre en place pour préparer les souscripteurs aux conséquences sur leur travail de la révolution digitale. Personne autour de la table ne réduit ses enjeux à la maîtrise des environnements et des outils numériques. Tout le monde perçoit ou devine, même de manière confuse, que la transformation digitale va modifier non seulement les repères techniques mais aussi sociaux du métier. Il s'avère pourtant très difficile de donner une forme précise à ces évolutions, et encore davantage de leur faire correspondre une cible. La seule certitude raisonnable est celle d'une reconfiguration des habitudes de travail individuelles et collectives. La question n'est pas de connaître et donc de former au monde de demain, mais de mettre collectivement des équipes en capacité de l'inventer, et dans ce même mouvement de cheminer pour se réinventer elles-mêmes. C'est un résultat que des stages présentiels ou des modules de e-learning, à eux seuls, ne peuvent produire. Ultimement, l'adaptation des pratiques n'est pas liée ici à des contenus formatifs mais à des processus personnels de découverte et d'apprentissages in situ, en équipe. Différentes ressources disponibles peuvent y contribuer. Les formations appropriées ont été identifiées. Les référents techniques qui travaillent au sein des équipes pourront également être mobilisés. Des rituels managériaux installés - comme ces ateliers du matin qui permettent quotidiennement de faire un point sur l'activité - ont déjà par le passé fait progresser la maturité collective. Les managers d'équipe, enfin, se déclarent motivés et convaincus "qu'il faut qu'on y arrive". Si donc les ressources ne font pas défaut, c'est autour du cheminement à suivre que tournent les discussions pour parvenir à une réelle et profonde reconfiguration des pratiques.

C. D'une ingénierie de la formation à une ingénierie des compétences

C'est à ce point de passage, où l'abondance des ressources formatives doit basculer dans des processus apprenants, que se situe le défi majeur de la période. La transition d'une ingénierie de la formation formelle à une ingénierie de la compétence est en train de s'amorcer. Les modalités qu'elle revêt à ce stade consistent souvent dans une nouvelle écriture de dispositifs alternants ; ils articulent des séquences de formation traditionnelles avec des périodes où l'objet de l'apprentissage sur le poste de travail par le collaborateur est porté par le management. En termes d'ingénierie, le montage de dispositifs exploitant les situations de travail (*experiential learning*) est par nature difficile. L'extrait du mémoire technique de la DGEFP, dans l'encadré ci-après, suggère la hauteur de la marche et la nature des obstacles à franchir.

" Ces dispositifs ne sont en effet pas réductibles aux formations dites 'sur le tas' (learning by doing / informal on-the-job training) lesquelles ressortissent surtout à la valorisation d'une expérience professionnelle (work experience) et des apprentissages incidents. [...] Ces dispositifs très spécifiques sont en effet à la fois ancrés sur le travail et sur son organisation ; ils nécessitent une prise en charge managériale et des aménagements organisationnels parfois importants. [...] Un plus large ancrage de la formation, et de ses différentes composantes [...] dans les situations de travail suppose ainsi que des entreprises développent une intelligence nouvelle pour être en mesure de repérer, d'aménager, de valoriser, voire à terme de tracer et évaluer ces processus de production de compétences. On sait en effet que l'activité du travail n'est pas 'par nature' productrices de connaissances. C'est donc une révolution structurelle des comportements et des représentations que réclamerait une nouvelle 'ingénierie des compétences', articulée aux contenus des activités et aux organisations du travail, plutôt qu'à l'unique support des formations formelles".

Détaillées dans ce même document, les conditions à satisfaire pour une FEST réussie sont connues de longue date : qualité des interactions sociales, progressivité dans la complexité des tâches confiées, confrontation à des incidents, management participatif et délibératif, droit à l'erreur, suspension provisoire des exigences productives, perception de signes tangibles de reconnaissance. Les questions soulevées par la FEST sont ainsi à la confluence des six autres chantiers d'avenir recensés dans cette étude. Parmi eux, se pose tout particulièrement la question de la place de l'analyse du travail dans l'ingénierie du développement des compétences (Note thématique n° 5).

La place de l'analyse du travail dans l'ingénierie du développement des compétences

L'analyse du travail occupe aujourd'hui une place modeste dans l'ingénierie de la formation. Pour de multiples raisons, les entreprises ont pu jusqu'à présent répondre aux besoins sans estimer que ce détour leur soit nécessaire. Cependant, à l'ère de la révolution digitale, l'importance des compétences servicielles et collaboratives incite à leur redécouverte : l'analyse du travail pourrait faciliter l'adaptation de l'ingénierie formative. Il reste toutefois à définir le contenu et les porteurs d'une ingénierie spécifique qui aide à transformer les organisations traditionnelles du travail en écosystèmes apprenants.

A. L'analyse du travail, parent pauvre de l'ingénierie de la formation

Il pourrait venir sous le sens qu'une analyse du travail doit précéder la conception d'une action de formation. Pourtant les démarches formelles d'analyse du travail préalables ne sont pas si fréquentes. De nombreuses conceptions de formation s'ouvrent en effet par la réception d'un bon de commande sans qu'aucune analyse structurée et instrumentée du travail réel n'ait été jugée nécessaire en amont.

Cette absence peut provenir de causes multiples. L'existence de référentiels RH des postes peut conduire à penser que cette analyse du travail a déjà été faite. Une présomption qui, selon les responsables formation, se heurte cependant à d'importantes limites : lesdits référentiels décrivent plus souvent le travail prescrit que le travail réel. Ils sont davantage conçus dans une perspective de gestion que de développement des compétences. Quand ils sont actualisés, ces référentiels se révèlent souvent trop pauvres ou décalés pour concevoir des dispositifs qui s'adressent à des professionnels expérimentés ayant dépassé le stade de l'initiation au poste.

Par ailleurs, de nombreux formateurs dans l'assurance sont issus des métiers et peuvent estimer que ce (ré)investissement n'est pas nécessaire. Une autre raison du faible recours à une analyse formelle du travail est la place importante que tiennent les formations aux nouveaux produits, outils et autres dispositions réglementaires. Ces "objets" ne sauraient être conçus sans qu'une certaine forme d'analyse du travail les ait précédés. Celle-ci est par exemple manifestement nécessaire pour la conception des outils informatiques, l'élaboration des supports d'aide à la vente ou la production des instructions qui poursuivent une visée de sécurisation juridique. Dans tous ces exemples, l'analyse du travail a été intégrée en amont des contenus formation sans qu'il y ait besoin de développer une démarche spécifique en vue de leur prise en main.

Plus profondément, il semble convenu que l'accès au travail et à son analyse ne fassent pas partie pour l'ingénieur formation de ses terrains d'intervention légitimes. La lecture des offres de stages interentreprises des organismes leaders de la place est tout à fait révélatrice. Les descriptifs des programmes pour "devenir Chef de projet formation", "devenir Expert en ingénierie de formation" ou "Conduire un projet de formation" ne font quasiment aucune référence à l'analyse du travail. En suivant leur contenu, c'est la réception d'une commande qui initialise le projet. Si analyse du travail il y a, il faut l'imaginer correctement faite en amont par le commanditaire.

B. Passer de l'ingénierie pédagogique à celle des compétences

Pourtant, les ingénieurs formation peuvent de moins en moins rester à distance des contextes concrets des activités pour concevoir les solutions qu'ils proposent. Ils doivent penser global et systémique en se projetant dans l'usage qui sera fait des ressources de formation dans l'environnement de travail.

C'est particulièrement le cas des dispositifs qui visent à des transformations en profondeur des points de vue, des habitudes et des pratiques. Dans l'exemple cité dans la note thématique n°1, l'obtention par 100% des collaborateurs de la certification digitale ne peut se concevoir sans une implication du management dans l'animation et l'incitation des collaborateurs à ces apprentissages. Elle impose, lors de la conception de la formation par exemple, d'intégrer le rôle du management, de l'y préparer, de lui proposer des instruments, ou de codifier des bonnes pratiques. Il s'agira aussi et de plus en plus de penser des formes d'entraînement ou de communication qui stimulent des dynamiques collectives et, dans le même temps, s'adaptent aux individualités.

Si le rapprochement formation/travail a progressé, c'est principalement dans le sens d'une appropriation de savoirs théoriques par les personnes formées qu'il s'est effectué. Plus rares sont les démarches qui visent à intervenir sur l'organisation et les relations de travail pour transformer des unités productives en un écosystème apprenant. Avec la transformation digitale qui monte, il s'agira pourtant moins demain de s'approprier des savoirs que de les produire. Dans des environnements de travail à la fois complexes et mouvants, il devient en effet déterminant de collectivement transformer les incertitudes et contradictions quotidiennes du travail en la production in situ de nouvelles logiques, règles d'action, comportements ou connaissances.

C. Vers une ingénierie spécifique ?

Après la vague de rationalisation engagée il y a quinze ans, les sociétés d'assurances sont aujourd'hui engagées dans une nouvelle séquence de transformation du travail. L'industrialisation des processus, amorcée au tournant des années 2000, nécessitait déjà de rentrer dans les activités et le contenu des tâches. L'analyse du travail conduite alors par les organisateurs était principalement inspirée par une intention d'efficacité productive. La préoccupation de rendre les collectifs de travail apprenant n'en était certes pas absente comme l'institution de nouveaux rites managériaux en témoigne. Mais cette intention formative n'était pas première et rentra souvent en contradiction avec les injonctions plus court-termistes de délivrance de résultats.

Alors que l'enjeu est de transformer les collectifs de travail en écosystème apprenant, peut-on imaginer que se constitue autour de cet objet une ingénierie spécifique ? De ce qui a caractérisé par le passé la vague de l'excellence opérationnelle, on ne voit poindre aujourd'hui aucun équivalent : ni conceptualisation partagée, ni méthodologie stabilisée, ni référentiels de compétences. Comme les organisateurs hier pour l'optimisation des processus, trouvera-t-on demain des spécialistes qui aideront les managers à tirer du travail collectif tout son potentiel d'apprentissages, dans des approches à la fois singulières et modulaires de parcours professionnalisant ? Si un tel mouvement s'affirmait, les organisateurs semblent les mieux placés pour le conduire. Leur présence dans les espaces de travail est ancienne et légitime ; leur méthodologie d'intervention a déjà évolué pour intégrer les enjeux de la conduite du changement (Cf. notre étude de 2015, "Au prisme de la conduite du changement, la transformation des métiers") ; d'autres évolutions sont concevables et engagées pour que le re-engineering des processus intègre mieux la dimension formative des situations de travail.

Dans ce nouvel investissement des environnements productifs, les métiers traditionnels de la formation partent avec un certain handicap. L'image d'une formation intervenant exclusivement à l'extérieur des espaces de travail l'enferme et l'assigne à résidence. Les savoirs disciplinaires et techniques liés à l'analyse de l'activité (didactique professionnelle, ergonomie, clinique de l'activité) sont encore faiblement diffusés même s'ils sont aujourd'hui plus facilement accessibles (Cf. n° spécial "Analyses du travail et intentions formatives", dans la revue Education Permanente)⁵.

⁵ Analyses du travail et intentions formatives. Revue Education Permanente Hors-série AFPA 2017.
http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1743

Plus certainement que sur le terrain des techniques, le déverrouillage de ce qui entrave l'accès des formateurs au travail des personnes qu'ils forment pourrait finalement se jouer sur un terrain identitaire. Il appelle l'ingénieur formation à se mêler de choses dont tout jusqu'à présent l'invitait à considérer qu'elles n'étaient pas ses affaires. Dans cette nouvelle perspective, le dialogue avec le client interne change de registre et devient plus exigeant. Aller sur les terrains du travail impose de traverser une invisible frontière et d'entrer sur les territoires du commanditaire. Pour franchir ce seuil, la solidité technique de l'ingénieur formation ne suffira pas si elle ne s'accompagne pas d'une force de conviction ancrée dans la sécurité d'une nouvelle culture et légitimité professionnelle.

Quelle définition de la formation, pour quel dialogue dans l'entreprise ?

Même après la levée de l'obligation fiscale de dépense, c'est toujours la logique de "l'effort formation" qui prédomine dans la présentation des plans et réalisations. Pourtant, la disparition de certaines obligations réglementaires peut être l'opportunité de redéfinir le périmètre des actions formatives. En associant les indicateurs quantitatifs d'hier à une évaluation qualitative des dispositifs, les échanges autour de la formation pourraient prendre demain de nouvelles tournures.

A. La logique de l'effort formation marque encore les reportings et le dialogue social dans l'entreprise

L'obligation de dépenses introduite par la loi de 1971 a profondément conditionné la comptabilisation des actions de formation. Les entreprises ont aligné la définition de ces actions sur des critères qui garantissaient leur déduction fiscale, et retenu ce même périmètre dans leur reporting social.

La suppression de ces contraintes consécutives à la loi de 2014 n'a pas fondamentalement fait évoluer les pratiques. Ce sont souvent les mêmes logiques d'enregistrement et de présentation de l'effort formation qui aujourd'hui prédominent. Elles alimentent toujours le dialogue social d'abondantes données quantitatives : nombre de personnes et pourcentage de l'effectif formé, caractérisation des populations bénéficiaires, nombre de journées stagiaires, etc. Les angles de vue qui permettent d'apprécier les actions réalisées sont multiples.

Si donc les pratiques demeurent souvent sur la lancée d'habitudes anciennes, nombre d'entreprises, sans avoir un sentiment d'urgence, s'interrogent. La levée des obligations fiscales leur ouvre la possibilité de redevenir créatives. Plutôt que de s'aligner sur des normes réglementaires, le périmètre des actions formation et leur reporting pourraient être construits à partir des critères économiquement et/ou socialement utiles, définis au niveau de la société ou du groupe.

Les enjeux de cette redéfinition dépassent donc largement les seuls aspects du reporting. Ils impliquent de reconnaître et de s'accorder collectivement sur ce qui définira l'action formative dans l'entreprise, indépendamment des définitions légales. On entrevoit également les effets que ces réflexions peuvent avoir sur le dynamisme et la créativité de l'ingénierie formation : la reconnaissance institutionnelle de nouveaux "formats" facilite leur légitimation collective et leur partage. Les critères objectifs à redéfinir peuvent ainsi stimuler le développement de nouveaux dispositifs.

B. Quelles actions dans l'entreprise qualifier de "formation" ?

Les stages présentiels classiques alignés sur les critères de l'ancienne déclaration DF2483 ne soulèvent pas de questions particulières. En revanche, les modules de e-learning accessibles sur les plateformes digitales font l'objet de traitements sensiblement différents selon les entreprises. Telle société ne les prend absolument pas en compte ; telle autre ne considère pas les modules dont la durée est inférieure à 10 minutes ; une troisième les prend dans leur totalité et/ou leur attribue un temps forfaitaire. Par ailleurs pour des raisons techniques, une autre partie des (in)formations digitales échappe à toute possibilité d'enregistrement et de traçage de leur consommation.

Cette situation soulève la question des critères qu'une entreprise considérera demain pour reconnaître (ou pas) à un module (digital) une qualité de formation. La mobilisation de certaines techniques de conception (ex : ancrage mémoriel) marquera-t-elle, par exemple, la différence entre un support d'information et un

outil véritablement conçu avec une intention formative ? Suffira-t-il que ces séquences digitales soient présentées comme des prérequis à des stages présentiels pour qu'elles soient considérées à leur tour comme une formation ? Et bien d'autres questions encore. Quelle que soit la définition que l'on retient, ce qu'on désigne par "formation digitale" échappera difficilement à une définition explicite.

Par-delà le digital, l'intégration de dispositifs jusqu'à présent exclus du périmètre de la formation est une autre question qui se pose. On peut ainsi légitimement s'interroger sur la reconnaissance de démarches anciennement installées telles le tutorat, le coaching, et plus récemment les séquences de "vis ma vie", les parcours immersifs dans l'expérience client. Il en ira peut-être demain également des formations en situation de travail (FEST) sous les différentes modalités que ces dispositifs sont susceptibles de prendre.

A côté de l'extension du périmètre des actions formatives, un autre sujet à traiter est la représentation et la valorisation du lien que ces actions entretiennent entre elles. Le reporting traditionnel n'avait pas à traiter cette question. Le stage présentiel ou le module digital constituaient sa brique de base. Dans les tableaux Excel, on pouvait additionner des heures, des jours ou des stagiaires sans se soucier du contexte, ni du lien que, dans un même dispositif, ces actions pouvaient entretenir entre elles. Or les dispositifs de développement des compétences qui se déploient mobilisent de plus en plus une pluralité d'actions dans le but de "faire système". C'est manifeste dans les démarches qui visent à embarquer une équipe, un métier ou tous les collaborateurs de l'entreprise dans la transformation digitale. Dans ces configurations, de nombreuses actions valent isolément mais aussi en réseau et en résonance avec les autres. Dans la communication aux partenaires sociaux, comme à l'ensemble des salariés, la valorisation de ces liens confère à l'ensemble du projet une partie importante de son sens et de sa cohérence. Le contenu des présentations, et des discussions qui s'ensuivent, devront s'adapter – en fait s'adaptent déjà – à cette nouvelle donne.

C. Vers une hybridation de logiques anciennes et de nouvelles approches

Conçus dans une logique de moyens, les traditionnels reporting formation ne sont pas prêts de disparaître. La présentation des actions sous cette forme sécurise les sociétés sur le terrain juridique. Elle procure une visibilité sur le niveau et l'orientation des efforts de l'entreprise, dont les partenaires sociaux souhaiteront disposer. Moyennant une extension des catégories prises en compte, le compte rendu de la diversité des initiatives compétences pourrait même devenir plus complet. Dans le même temps, la place occupée par ces reportings dans les instances a toutes les chances de devenir moins centrale. Toutes les parties prenantes semblent en effet aspirer à toucher davantage au concret de la transformation des métiers et à l'impact des actions formatives. Si cette tendance se confirmait, moins de temps serait consacré au commentaire des traditionnelles statistiques dont une partie pourrait disparaître ou, si elle est toujours utile, être rendue disponible dans des documents annexes.

Le plan de formation 2017/2018, présenté en décembre 2016 au CE d'une société d'assurances, a été rebaptisé Plan de développement des compétences. Pour tous ceux qui ont l'expérience de ces réunions, plus que le changement de nom, le contenu du document remis aux partenaires sociaux peut surprendre : aucune prévision chiffrée n'y figure. Après une présentation de la méthodologie de préparation du Plan, la note expose les orientations et priorités des politiques de l'entreprise. La structure du Plan de développement des compétences qui suit est instructive. On trouvera ci-après l'intitulé des colonnes du tableau qui les présente.

Orientation de la formation à horizon 2018	METIERS	METIERS à enjeux GPEC	Catégories de compétences	Compétences à développer	Date conception du dispositif	Date déploiement formation	Cibles : BU ou fonctions groupe	Unité Org.	Catégorie du plan 1 ou 2
--	---------	-----------------------	---------------------------	--------------------------	-------------------------------	----------------------------	---------------------------------	------------	--------------------------

Dans la première colonne, 68 actions différentes sont identifiées et ramenées à 6 axes définis dans la note d'orientation. Pour chacune de ces actions, le(s) métier(s) et les populations concernées sont précisés, tandis qu'un code de couleur (blanc, gris, orange, rouge) signale l'importance/l'urgence des enjeux GPEC. Les colonnes suivantes formulent la compétence que l'action vise à développer en la rattachant à un répertoire générique.

C'est à une réflexion sur l'articulation et la cohérence entre le devenir des emplois, les compétences critiques et les actions de développement qu'invite naturellement cette structure. L'indexation de plusieurs dizaines d'actions sur un référentiel ramené à six génériques souligne les dimensions de transversalité qui relient nombre d'entre elles. Dans le même temps, la formulation de la compétence à développer n'est jamais hors contexte mais toujours située et rapportée au public considéré. Par rapport à des présentations traditionnelles souvent très quantitatives, on n'a pas de mal à imaginer que ce type de présentation puisse ouvrir les dialogues vers de nouvelles perspectives.

L'ensemble de ces évolutions pourrait enfin modifier l'articulation entre formation et GPEC. Ces deux démarches et leurs processus associés se sont constitués à 20 ans de distance. Quels qu'aient été les efforts pour articuler l'une à l'autre, leur intégration inachevée laisse encore apparent un certain dualisme : à la GPEC plutôt la stratégie et le moyen terme, à la formation les actions de développement des compétences. A cette partition peut aussi correspondre des intervenants spécifiques : des experts RH pour les processus GPEC, différents de ceux qui interviennent dans la formation. Des initiatives telles que celles précédemment décrites pourraient accélérer l'effacement de cette frontière dans les informations recensées, l'ordre du jour des réunions institutionnelles et le contenu de leurs dialogues. Demain, ces points jusque-là séparés pourraient s'intégrer davantage dans une GPEC de plus en plus opérationnelle.

Quelle évolution des directions formation dans l'entreprise ?

Les facteurs qui ont concouru hier à la centralisation de la formation perdent progressivement de leur importance. C'est une formation davantage distribuée dans les unités que les entreprises devront organiser au cours des prochaines années. Le besoin d'une cohérence transversale en sort renforcé offrant aux directions de la formation de nouvelles opportunités.

A. L'affaiblissement des facteurs qui ont concouru à la centralisation de la formation

Après la loi de 1971, trois facteurs ont notamment contribué à la structuration des services et des interventions de la formation. En premier lieu, les obligations réglementaires ont nécessité la constitution d'équipes dédiées et de processus structurés de gestion administrative. Par ailleurs, sur un marché en plein développement, les nouvelles directions de la formation ont rempli une fonction importante de qualification, sélection et suivi des prestataires externes pour le compte de l'entreprise. Enfin elles ont concentré l'expertise pédagogique sans laquelle on ne concevait alors pas qu'un stage puisse se faire.

Ces trois facteurs n'ont pas disparu mais ont vu leur portée s'affaiblir. Pour le premier, les évolutions réglementaires vont dans le sens d'un allègement des contraintes administratives. De plus, les entreprises peuvent être tentées de se décharger de cette activité en optant pour des solutions d'externalisation proposées par des prestataires spécialisés.

Par ailleurs, les directions formation interviennent moins souvent seules dans la sélection des prestataires. Pour les dossiers les plus importants, elles doivent faire une place à la direction des achats. Les processus d'appels d'offres poussent ainsi à une normalisation croissante des cahiers des charges avec une tendance à la commoditisation des contenus pour une partie des prestations externes.

Enfin, et surtout, il n'est pas du tout certain que l'expertise pédagogique distinctive qu'on lui prêtait naturellement fasse aujourd'hui l'objet de la même reconnaissance. L'évolution vers une formation plus expérientielle, ainsi que l'élévation générale du niveau des qualifications dans l'entreprise confrontent les structures traditionnelles à une forte concurrence interne.

B. Une formation de plus en plus distribuée dans les unités

Pour les métiers, le recours à la direction formation, qui s'imposait ordinairement autrefois, n'a plus la force de la même évidence. Marketing, Organisation, Technique, Juridique...les directions qui conçoivent les produits, outils et autres normes s'approprient naturellement la conception de la formation à destination des collaborateurs qui en auront l'usage. De leur côté, les directions opérationnelles revendiquent une plus grande part dans la conception et l'animation de la formation sur laquelle nombre d'entre elles, disposant de formateurs en propre, ont déjà pris la main.

Dans tous les métiers, communiquer, former et transmettre deviennent des dimensions intrinsèques de l'activité. La pression sur la performance exige de considérer le développement des compétences au plus près du travail réel. Dans le domaine de la formation, cette exigence légitime les demandes des directions opérationnelles de disposer par elles-mêmes des moyens nécessaires. La maîtrise d'ouvrage formation n'est certes pas reconnue et institutionnalisée comme l'est la maîtrise d'ouvrage informatique. Sans qu'on lui donne ce nom, elle se structure néanmoins et pourrait voir ses interventions converger avec celles des métiers de l'organisation.

La diffusion des plateformes digitales ajoute enfin à ces possibilités de développement autonome. Si les structures centrales formation ont la responsabilité de mettre à disposition ces outils, il revient aux unités auxquelles elles s'adressent d'en manager l'intégration. C'est bien une formation de plus en plus distribuée dans les métiers que la fonction devra contribuer à organiser au cours des prochaines années.

C. Pour les directions formation, des opportunités pour se repositionner

Que deviendront les directions de la formation si l'évolution vers une formation de plus en plus distribuée se confirme ? Ce qui restera des obligations réglementaires, naguère fondatrices, ne suffira plus à les justifier. Pour nombre de dossiers, elles auront perdu le leadership dans le choix des prestataires externes. Les compétences pédagogiques se seront banalisées. Elles auront laissé place à de nouvelles compétences tournées vers des apprentissages en situation de travail, via les outils numériques ou des dispositifs formatifs aménagés.

Le devenir des directions formation ne se réduit cependant pas aux enjeux du développement de nouveaux pôles d'expertises. A mesure que le système semble se dissoudre, sa redistribution au niveau des unités n'en fait que ressortir davantage le besoin de cohérence et de vision politique d'ensemble. Dans de nombreuses entreprises, le développement d'écosystèmes apprenants reste une fonction à investir. Elle suppose l'exercice d'un leadership transversal pour porter les programmes de transformation liés à la révolution digitale. Elle implique aussi de conseiller et d'accompagner, mais aussi de challenger les métiers sur leurs environnements de travail qui génèrent (ou pas) de l'apprentissage. Plus généralement, il s'agit de remplir une fonction d'aiguillon, et d'exercer un contrepouvoir afin de stimuler l'apprenance dans des environnements naturellement soumis à des exigences productives court-termistes. Si les directions formation n'occupent pas ces espaces alors, quelque part aux confins de l'Organisation et de la RH, d'autres structures dédiées à la transformation émergeront – émergent déjà – et rempliront ces fonctions à leur place.



ANNEXES

Annexe 1

**Quelques traits de fonctionnement hérités
du système formation des origines**

Annexe 2

**Cinq transformations qui mettent la formation
traditionnelle à l'épreuve**

Annexe 3

**Un système formation débordé aux frontières
incertaines**

Quelques traits de fonctionnement hérités du système formation des origines

Le système formation tel qu'il fonctionne dans les entreprises est historiquement daté. C'est dans les années 70/80 que s'élaborent les traits essentiels qui le dominent encore aujourd'hui. Des conceptions et conditions qui entourent sa constitution, on relèvera cinq caractéristiques majeures.

Le produit d'une démarche réglementaire

La loi du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle continue (FPC) fixe quelques traits majeurs du système que nous connaissons aujourd'hui, notamment en introduisant une obligation de dépense (0,8% de la masse salariale à l'époque). Dans le même temps, elle crée les conditions du développement d'un marché de la formation régi par les lois de l'offre et de la demande. Depuis 45 ans, de très nombreuses dispositions sont venues approfondir l'institutionnalisation de la formation dans les sociétés. Sans être exhaustif, la loi du 26 février 1984 renforce le rôle du Comité d'Entreprise sur ces sujets. Celle du 19 janvier 2000 consacre le principe jurisprudentiel de l'obligation pour l'employeur d'adapter les salariés à l'évolution de leur emploi. La loi du 4 mai 2004 instaure un droit de formation tout au long de la vie et surtout l'arrime à la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC). Tout en supprimant l'obligation d'une dépense minimale dans le cadre du plan, la loi du 5 mars 2014 impose un suivi individualisé des salariés. Ainsi, le souci de conformité à la loi et aux règlements est consubstantiel à la formation professionnelle continue. Plus que sur des critères de contenu et d'efficacité, le pilotage et le dialogue social relatifs à la formation se sont d'abord organisés pour respecter les contraintes réglementaires.

L'acquisition de savoirs pour améliorer les pratiques

L'idée que l'acquisition de savoirs est préalable et conditionne la pratique professionnelle efficace est un autre trait constitutif de ce modèle. Dans cette perspective, le détour par la théorie constitue un prérequis à l'amélioration de la pratique. Dans cette logique, lorsqu'un emploi-type où certaines activités sont identifiées, des experts de l'entreprise en définissent le contenu en termes de tâches, tandis que d'autres experts font l'inventaire des savoirs nécessaires à leur réalisation. Qu'ils soient généraux ou spécialisés, ils constituent alors la base des programmes qui sont l'objet d'une ingénierie pédagogique, dans une finalité de transmission. Une telle modélisation suggère ainsi qu'il est possible de ramener la performance à des savoirs abstraits ; elle suppose aussi, et en sens inverse, que l'appropriation leur est nécessaire et suffisante pour qu'en retour les pratiques soient améliorées. L'idée que la pratique professionnelle efficace résulte de l'application de connaissances est un héritage important de cette époque. Il prépare cependant mal la formation aux configurations dans lesquelles la compétence en situation n'est précédée d'aucun savoir théorique.

Les emprunts à un modèle scolaire pour la formation des adultes

La place centrale des savoirs a pour corollaire l'application d'un modèle fondamentalement scolaire à la formation des adultes. Elle lui emprunte un espace séparé (la salle), un temps dédié (le stage) et des intervenants spécialisés (les formateurs), tous extérieurs à l'environnement de travail. Le Code du travail dispose que "les actions de formation professionnelle mentionnées à l'article L. 6313-1 doivent être réalisées conformément à un programme préétabli qui, en fonction d'objectifs déterminés, précise les moyens pédagogiques et d'encadrement mis en œuvre ainsi que les moyens permettant de suivre son exécution et d'en apprécier les résultats".

Empruntant à la figure de l'enseignant, le formateur est un sachant dont les expertises se complètent par une capacité à transmettre. Dans ce modèle, la définition des contenus, l'animation et l'évaluation

s'effectuent à part des lieux de travail et des conditions réelles de l'activité. Cette distance est perçue comme un avantage : elle préserve la formation des contraintes d'environnement des activités productives (cadences liées à la tâche, imprévisibilité des situations rencontrées, rapports de force qui traversent toute activité collective). Ce que la formation gagne à s'exercer "*in vitro*" se paie nécessairement de précautions à prendre sur les conditions du retour au "*in vivo*". Alternance, tutorat, appel au management pour accompagner la mise en pratique, jalonnent les tentatives pour réarticuler deux espaces que le modèle scolaire de la formation a contribué à séparer.

Une impasse sur les processus d'apprentissage en situation de travail

Conforté par les définitions et normes légales, cet emprunt au modèle scolaire a pour contrepoint l'impasse que la formation fait dès l'origine sur les processus d'apprentissage en situation de travail. Alors que le sens commun suggère qu'une part essentielle de nos compétences procède de l'expérience accumulée par la pratique, la priorité donnée à la transmission des savoirs la tient éloignée des espaces de travail. Aussi est-ce pour cette raison que ces territoires ont été investis par les organisateurs. A partir des années 2000, les démarches d'excellence opérationnelle qu'ils mettent en œuvre abordent ainsi l'activité principalement sous l'angle d'une optimisation productive. Faute de promoteurs et de réponses, l'idée que l'on puisse aussi s'emparer de l'expérience au travail pour en faire la matière d'une action formative peinera à prendre racine.

Un système construit autour de la qualification plutôt que de la compétence

En regard de l'importance que nous lui donnons aujourd'hui, la compétence apparaît comme une préoccupation relativement seconde chez les bâtisseurs du système formation d'origine. Au sortir des trente glorieuses et dans un contexte de plein emploi, c'est autour d'une logique qui articule reconnaissance, qualification et promotion sociale que se développe la formation professionnelle. La dimension des savoirs requis détermine largement la classification des postes. A son tour, celle-ci détermine la position et la rémunération de ceux qui les occupent. La reconnaissance des savoirs requis par le poste (et par capillarité de ceux que maîtrise son titulaire) s'installe comme un enjeu central du dialogue social. Dans ce modèle de la qualification, l'acquisition de savoirs par la formation engage la promesse de la progression des salariés vers des positions supérieures. En forçant à peine le trait, au bout de cette logique, la formation ouvre un droit à la promotion. En écho, il n'est pas de souhait de promotion qui ne puisse trouver sa réponse dans une formation préalable. Trente ans d'évolutions économiques et sociales ont naturellement porté de rudes coups à cette conception. Les mutations du travail et les nécessités d'adaptation à l'emploi suffisent aujourd'hui à justifier une formation que les bénéficiaires associent moins à d'autres contreparties professionnelles. De cette époque, un certain rapport à la formation cependant subsiste qui voit le salarié la considérer comme le droit de lever une option qui lui est offerte. Elle évoque moins une obligation ou la responsabilité de l'usage d'une ressource dont il aurait à rendre compte par la suite.

Un fonctionnement construit autour d'une obligation de moyens

Ces traits caractéristiques ont concouru à faire de "l'effort formation" le principal juge de paix de l'évaluation des politiques menées en ce domaine. L'obligation légale de consacrer un certain pourcentage de la masse salariale s'inscrivait dans cette logique. Le lien longtemps distendu entre formation et performance n'incitait pas à évaluer les effets des actions sur le terrain de la compétence. L'impossibilité – que toutes les recherches confirment – d'isoler ses impacts sur la performance prévenait les tentatives de calculer un retour financier sur cet investissement. Faute de se situer sur le terrain de l'efficacité, c'est donc sur celui des moyens consacrés que se concentrèrent pour l'essentiel les dialogues internes. Le budget formation remplissait ainsi d'autres fonctions que le financement des stages. Dans ce contexte, les variations du budget étaient aussi décryptées comme le témoignage d'une bonne volonté ou, au contraire, une réticence de l'entreprise en matière sociale.

Dans les instances où le plan et les réalisations sont discutés, même après la loi de 2014 et la levée des obligations fiscales, c'est par ces chiffres que l'attachement de l'entreprise à la formation est démontré. Face à l'abondance des données chiffrées, il n'est pas toujours facile dans ces espaces de construire les espaces d'échanges qualitatifs portant sur les contenus de la formation et, surtout, leurs effets.

Salariés, managers, formateurs, partenaires : une distribution des rôles et des responsabilités

Ce système est aussi la matrice d'une certaine distribution des rôles et des responsabilités. On peut y reconnaître un enchaînement de différents face-à-face que les processus RH s'attachent à coordonner. L'entretien annuel manager/salarié permet de valider et qualifier un besoin de développement des compétences. La transmission de ce besoin par le manager à la DRH conduit à identifier un contenu de formation à proposer. Souvent, des services de formation auront construit ou souscrit au préalable à une offre ad hoc avec des partenaires internes ou externes. Le face-à-face formateur/stagiaire, proprement dit, marque souvent la fin de l'histoire. D'autres dialogues post stages, tel un debrief manager/collaborateur formé, peuvent intervenir, mais ils sont moins systématiques et leur teneur moins assurée.

Cette distribution des rôles, décrite ici de manière schématique, s'accompagne d'une distribution implicite des (exonérations de) responsabilités. Le salarié bénéficiaire doit être présent en formation, mais son investissement et la mesure de ses progrès à l'issue de la session ne peuvent être évalués. Le concepteur et l'animateur doivent assumer la qualité du stage, mais ils ne sont pas véritablement tenus responsables d'une montée en compétence. Le manager fait son travail en qualifiant les besoins de développement de son collaborateur ; il attend que la formation lui retourne une compétence prête à l'emploi ; il risque alors de faire l'impasse sur l'accompagnement du collaborateur, que la poursuite de son apprentissage pourtant nécessite. Ainsi va une certaine distribution des rôles qui, à l'arrivée, rend difficilement imputables les effets de la formation sur la performance au travail.

Cinq transformations qui mettent la formation traditionnelle à l'épreuve

Ces traits de fonctionnement se sont érigés en système dans des environnements très différents de ceux qui prévalent aujourd'hui. A partir des années 90/2000, des évolutions majeures sont intervenues dans l'assurance qui mettent le système à l'épreuve.

La transformation du travail

Depuis la loi de 1971, trois époques se sont schématiquement succédées dans l'organisation du travail dans le secteur de l'assurance.

Celle du travail des années 70/80 est de type bureaucratique. Les grandes fonctions de l'entreprise sont prises en charge par des structures verticales qui limitent les relations entre elles. Le contenu du travail est généralement codifié par des règles et procédures. De nombreux niveaux hiérarchiques animent un système d'encadrement et de contrôle étroit qui laisse peu d'espace aux initiatives. Les attentes des organisations à l'égard des salariés portent avant tout sur l'exécution conforme de tâches prescrites. Dans cet environnement, la formation privilégie le contenu technique et la maîtrise des outils informatiques. C'est autour de l'articulation de la transmission des savoirs avec la qualification des postes que les dispositifs se construisent.

La combinaison des Nouvelles Technologies de l'Information et des Communications (NTIC), couplée à des démarches d'optimisation des processus, ouvre l'ère à l'industrialisation de l'assurance. L'automatisation de nombreuses tâches laisse moins de place aux postes à faible qualification. En ouvrant les anciens back offices à la relation client, les nouvelles plateformes rendent les situations de travail moins prévisibles et moins exclusivement techniques ou administratives. Une plus grande implication est désormais requise dans la recherche de réponses appropriées à des situations plus diverses. Dans le même temps, les systèmes d'information affichent les performances des collaborateurs dont le travail devient plus visible.

Depuis environ cinq ans, la nouvelle vague digitale impose encore de nouvelles adaptations. Dans de nombreux postes, les tâches routinières reculent et laissent une part croissante à des opérations plus complexes. L'interconnexion avec le client, comme avec les autres services, ajoute à l'instantanéité des situations.

Le renouvellement des offres, des outils ou des réglementations impose toujours, et même de plus en plus, au salarié d'apprendre. Mais ces évolutions exigent également de lui la maîtrise de pratiques où l'apprentissage des situations précède la connaissance. Or, la formation était fondée sur la transmission de savoirs disponibles ; elle n'était pas nécessairement préparée à construire principalement ses dispositifs à partir des pratiques et de leur contenu d'expériences.

La transformation des populations bénéficiaires

Ces quatre décennies se caractérisent aussi par une profonde évolution du profil, des attentes et des comportements des salariés de l'assurance. La première évolution d'importance est l'élévation considérable du niveau de formation initiale. Quoi de commun entre les années 60/70, quand la majeure partie des salariés intégrait les entreprises d'assurances, à l'âge où la scolarité cessait d'être obligatoire, et les collaborateurs de 2016 qui, à près de 70%, sont à minima titulaires d'un diplôme de niveau Bac+2 ? Entre ces populations, les besoins en formation mais aussi les rapports à la formation ne peuvent pas être les mêmes. Entre autres facteurs, ce renouvellement des populations réduit et déplace les attentes vers des contenus plus spécifiques. La posture d'un "enseigné" recevant des savoirs de manière relativement passive a cédé la place aux exigences d'un public plus averti, soumettant à évaluation les connaissances dispensées sur des critères d'utilité pratique. La manière dont les salariés considèrent la formation a aussi profondément évolué. Dans le contexte où l'accès à l'enseignement supérieur, mais aussi secondaire,

était moins répandu, le bénéfice d'une formation en entreprise était valorisé par les salariés et témoignait à leur endroit d'une reconnaissance. Dans un environnement où les collaborateurs sont devenus plus autonomes, la formation, hier synonyme d'affranchissement, laisse aujourd'hui davantage indifférent quand elle n'est pas perçue comme une contrainte. Pour ces populations au niveau de qualification initiale plus élevé, alors que la charge de travail s'intensifie, s'interrompre une journée (ou davantage) doit se justifier sur le terrain de l'utile. Du stage, on attend moins de recevoir des connaissances – d'autres (res)sources, notamment digitales, existent pour cela - que la possibilité d'exposer et de résoudre ses problèmes. Dans les dispositifs modernes, la transmission de savoirs voit son importance se réduire au bénéfice de l'expérimentation et des confrontations d'expérience. C'est pour la possibilité de prendre du recul, d'avoir des échanges avec des pairs, d'examiner et de confronter ses pratiques que les stages sont de plus en plus appréciés, au risque pour la formation de perdre au passage les éléments fondateurs et distinctifs de son identité.

La transformation des technologies du savoir

Les nouvelles technologies transforment l'économie du système jusqu'à la remise en cause de ses fondements. Les sessions à distance, distribuées au moyen de plateformes numériques, bouleversent les unités de temps, de lieu et d'action caractéristiques des stages. Le savoir est désormais détaché de la personne du formateur pour devenir le contenu labellisé et uniforme d'une institution. Il est encapsulé dans des supports numériques selon une structuration pédagogique qui lui est propre et dont les technologies (ancrage mémoriel) permettent de s'adapter au profil d'apprentissage de chacun. L'accès à la formation est libéré des contraintes de temps et d'espace ; il peut s'effectuer en tout lieu et à toute heure à partir d'un ordinateur, d'une tablette ou d'un smartphone. La transportabilité qu'ouvre le digital libère les possibilités d'une déclinaison de plus en plus modulaire et fine de ses formats, dans lesquels des sessions de quelques minutes deviennent les briques de base. Par le passé, l'obligation de s'extraire de l'activité ordinaire conférait à la formation une forme de solennité. Tout au contraire aujourd'hui, c'est la capacité des sessions numériques à se fondre dans le quotidien sans le perturber qui est désormais recherchée. Dans le même temps, cette ingénierie virtuelle est aussi capable d'émuler des formats de cours et d'encadrement pédagogique qui s'inspirent des enseignements traditionnels.

De ces transformations, on mesure les conséquences : une baisse des coûts de distribution, la capacité d'amortir la conception des modules sur des échelles plus grandes, une incitation forte à recourir à des modules standards disponibles sur le marché, un management des ressources de la formation qui exigent d'intégrer le renouvellement accéléré des technologies. La banalisation en cours de la formation à distance pourrait marquer plus fondamentalement un changement de paradigme : un glissement de la mission initiale qui ne consisterait plus à former mais à rendre les ressources formatives disponibles. Un déport implicite de responsabilité qui renvoie à l'apprenant, sans la présence d'un formateur, le devoir de (se) prendre en charge. Malgré la modularité et la personnalisation des parcours, le paradoxe de la formation à distance est qu'en réduisant la transmission des savoirs au dialogue avec un écran, il rend manifeste l'absence de collectif, d'interactions et d'encadrement qui nous rappelle la dimension proprement sociale de tout apprentissage.

La transformation des attentes des directions à l'égard de la formation

La formation dans l'assurance a longtemps rimé avec démarche individuelle, développement personnel et promotion professionnelle. Elle pouvait être considérée alors par les directions générales comme une obligation sociale avant d'être envisagée comme une nécessité économique. Plus de quarante années de changements ont profondément bouleversé le paysage. Le renouvellement continu des offres, des processus et des outils a plus étroitement associé la formation à l'accompagnement des évolutions productives. Elle a conduit de longue date des directions opérationnelles (commercial, gestion de contrats) à se doter de moyens en propre, au plus proche de leurs opérations. Au-delà de sa contribution à la compétence, le management des entreprises a de plus en plus mobilisé la formation dans une fonction

transversale : à la jointure de la communication, elle constitue ainsi un relai et un vecteur de transmission de ses politiques. De la position relativement périphérique du début, la formation occupe désormais une position centrale dans les stratégies de performance. La reconnaissance de son importance ne saurait être confondue à un attachement au système tel qu'il fonctionne. Le besoin pressant d'efficacité que stimule la révolution digitale introduit une incitation forte à le réformer s'il ne répond plus suffisamment aux attentes.

La transformation du cadre juridique

La réglementation a joué un rôle décisif dans la structuration de ce modèle. Jusqu'à une période très récente elle a défini un niveau minimum de dépenses que les entreprises devaient y consacrer. Tout en contribuant à son décollage, ces dispositions ont longtemps enfermé la formation dans une économie de la déclaration, de la conformité et du contrôle. L'obligation de dépense n'incitait pas à discerner entre besoins et l'appréciation d'un retour sur investissement. Elle suggérait presque, en pointillé, l'idée d'une société qui, sans ces obligations, se serait montrée indifférente au développement de son capital humain. L'observation de quatre décennies de pratiques dans la branche témoigne de tout le contraire : l'effort formation des entreprises d'assurances s'est toujours situé très largement au-dessus du minimum des dispositions légales.

Le maintien de ces investissements après que ces contraintes ont été levées confirme que la compétence n'est pas une option, mais un élément constitutif de l'accomplissement même des activités productives. Il reste qu'après toutes ces années, la matrice réglementaire a imprimé sa marque. Indépendamment du niveau de l'effort, l'allocation de ses moyens serait-elle exactement la même si, pendant des années, des dispositions juridiques ou des mécanismes de mutualisation n'en avaient partiellement cantonné et fléchi l'usage ?

Même après la disparition de la déclaration fiscale 2483 (DF2483), la définition de la formation est toujours circonscrite dans un cadre légal qui risque d'enfermer la réflexion sur ce sujet. Pourtant, les contraintes réglementaires sont bien peu de choses en regard de la refondation des politiques d'apprentissage que la révolution digitale impose. Ces reconfigurations ne peuvent être fondées, ni ne sont véritablement empêchées par les dispositions du Code du travail : elles imposent aux entreprises de reconsidérer largement le sujet à partir d'une feuille blanche.

Les acquis de quatre décennies d'investissement

Au terme de ces évolutions, la formation est aujourd'hui reconnue pour sa contribution sociale mais aussi économique, même si on ne sait pas la mesurer. Les dernières données du ROFA, portant sur l'année 2016, témoignent de son importance. Cette année-là, un ou plusieurs stages de formation, pour une durée moyenne de 31,2 heures, étaient à l'agenda de 80,5% des salariés de l'assurance. Pour la grande majorité d'entre eux, se former constitue une activité récurrente de périodicité annuelle. L'importance de la formation des non cadres, supérieure à celle des cadres, distingue l'assurance de l'interbranche. La culture du secteur fait que le recours à la formation n'est jamais faible, même pour les métiers ou les catégories de salariés les moins consommatrices.

Pour être en capacité de délivrer ces prestations, les sociétés peuvent compter sur la mobilisation de collaborateurs dédiés et d'équipes internes. Ces ressources peuvent ainsi être rapidement déployées, parfois à grande échelle, pour accompagner les adaptations qu'impliquent le renouvellement d'une offre, le changement d'une réglementation ou le déploiement d'un nouveau système informatique. Aux 741 personnes rattachées à la sous-famille Formation à la fin 2016, il faut ajouter le nombre important de collaborateurs qui, à temps plein ou partiel, concourent également à cette activité. L'importance du sujet dans la culture du secteur, le nombre et l'expérience des professionnels dédiés à cette fonction, la place qu'elle occupe dans le dialogue social constituent aussi le legs du système formation et de ses adaptations au fil de nombreuses années.

Un système formation débordé aux frontières incertaines

Si on considère ces indicateurs, la réussite de la formation dans l'assurance semble incontestable. Au cours des années, elle a su continuellement s'adapter à de nouveaux environnements, intégrer de nouveaux dispositifs, s'ouvrir à des contenus moins techniques et plus expérientiels, individualiser des parcours ou encore convertir ses outils aux nouvelles technologies du e-learning et du digital. La formation a conduit ces adaptations au fil de l'eau, sur un mode incrémental, sans toujours questionner sur les effets que ces évolutions pouvaient avoir sur la cohérence et la pertinence globale du système. Le cumul des changements, internes comme externes à la formation, laisse pourtant un système débordé, en perte de repère et aux frontières incertaines. Plusieurs évolutions majeures, souvent bien engagées, semble en effet signaler la fin de la formation en tant que système, du moins tel que nous l'avons connu.

La réunion physique de personnes a cessé d'être un marqueur de la formation

Il n'est plus nécessaire de réunir des personnes dans une salle pour dispenser un stage. Par la médiation d'un écran, les nouvelles classes virtuelles réunissent depuis leur poste de travail des stagiaires possiblement répartis en tous points du territoire. Sur un mode cette fois asynchrone, les salariés peuvent accéder au moment qui leur convient à des modules, généralement courts, de Formation Ouverte et/ou A Distance (FOAD). A partir de plateformes de e-learning, à l'offre de plus en plus riche, il est ainsi loisible à chacun de composer des séances adaptées à son niveau, ses besoins ou son temps disponible. Dans cette consommation davantage individualisée, la figure même du "maître de stage" s'efface, comme les interactions avec les autres stagiaires. Une ingénierie pédagogique spécifique aux formats numériques est alors nécessaire pour éviter les écueils d'une communication à distance sans qualité formative.

Selon l'enquête ROFA, si 41% des salariés formés en 2016 ont bénéficié d'une FOAD, seulement 4% ont fait cette expérience sans bénéficier à côté d'une formation présentielle. Moins donc qu'une substitution, c'est plutôt une spécialisation fonctionnelle qui pourrait se dessiner : aux outils digitaux, la possibilité d'une distribution à grande échelle de connaissances stabilisées, sans autres coûts que le développement des modules ; de l'autre côté, des formations en salle dont les séquences se confondent avec des ateliers d'applications et d'échanges d'expériences. Pour l'un et l'autre de ces deux pôles, cette redistribution de fonctions, réunies par le passé dans le stage présentiel, rend la frontière entre les différentes catégories de plus en plus fragile. Entre des MOOC sophistiqués et des vidéos d'information et de communication, il existe tout un continuum de formats avec différents degrés de qualité formative. Il en est de même de l'autre côté des réunions physiques de collaborateurs qui, lorsqu'elles ne sont pas étiquetées "formation", ne sont pas nécessairement moins porteuses d'apprentissages (voir plus loin). Avec ces évolutions, une identité distinctive de la formation s'efface, qui l'expose à son affaiblissement et à un risque de dilution.

Le développement hors système formation de nouveaux dispositifs d'apprentissage

Le développement en dehors du système formation de dispositifs à intention formative constitue une autre évolution remarquable de la période. Les démarches d'excellence opérationnelle promues par les directions de l'organisation à partir des années 2000 portaient l'ambition d'installer une dynamique d'amélioration et d'apprentissage continu dans le fonctionnement quotidien des équipes. Les nouveaux rites managériaux, tels le point quotidien d'équipe ou le coaching individuel, constituaient potentiellement des espaces pour partir de l'expérience du travail et de ses problèmes, et les transformer en recherche de solutions et de nouvelles compétences. Depuis longtemps déjà des dispositifs d'accompagnement et de tutorat favorisent la montée en puissance des personnes. Ils sont particulièrement répandus dans

la fonction commerciale itinérante avec, dans certaines entreprises, des structures entièrement dédiées à la montée en puissance des nouveaux entrants. Sur les plateaux de gestion de contrats, les salariés peuvent aujourd'hui couramment recourir à des collègues référents techniques qui les forment et les assistent sur le poste de travail. D'autres initiatives RH se sont multipliées qui mobilisent les organisations et les collaborateurs pour développer les compétences techniques ou transversales d'autres collègues. Des dispositifs tels le "reverse mentoring", les "vis ma vie", les détachements temporaires dans d'autres services participent au développement de compétences techniques mais surtout transversales. Pour certains groupes professionnels de l'indemnisation ou de la souscription, les intranets communautaires se révèlent être un vecteur souvent apprécié d'entraide et d'apprentissage. Déjà longue, cette liste n'est pas exhaustive. Au-delà de leur diversité, ces dispositifs ont souvent émergé en dehors du système. Même si la formation peut contribuer à professionnaliser certaines démarches (tutorat), ses structures et intervenants sont généralement peu présents dans leur conception et leur animation. Les bénéficiaires et les temps consacrés ne sont pas davantage décomptés dans les chiffres du plan formation.

Ce débordement du système soulève de nombreuses questions. Les entreprises peuvent-elles poursuivre l'ambition de devenir des organisations apprenantes sans prêter à ces agencements la même reconnaissance institutionnelle que celle dont bénéficie les stages ? Ou, pour prendre la question à l'inverse, quelles conditions permettraient de vérifier que ces dispositifs sont réellement formatifs et les distinguent de ce que d'ordinaire on appelle formation sur le tas ? Dans tous les cas, la question de la définition de ce qui est formation et de ce qui ne l'est pas se trouve posée.

De nouveaux contributeurs étrangers aux métiers traditionnels de la formation

La conséquence logique du point précédent est la sollicitation croissante de collaborateurs de l'entreprise qui, n'appartenant pas à la sous-famille Formation, sont néanmoins actifs dans des dispositifs qui visent (aussi) au développement des salariés. Le manager de proximité, souvent animateur des rituels managériaux, les organisateurs qui participent à la réingénierie des processus, les accompagnateurs, tuteurs et référents techniques, ou les animateurs/modérateurs des communautés professionnelles sur internet ne peuvent ignorer les effets d'apprentissage pour les autres qu'impliquent leurs pratiques. Pour d'autres salariés encore, l'activité formative est rarement séparée d'une activité principale ; même si elles sont peu visibles, la qualité de ces (micro) interventions du quotidien se révèle décisive. La capacité à tirer parti du potentiel formatif des situations de travail ordinaires devient pour de nombreuses fonctions une compétence clef de demain.

La reprise par les métiers d'une partie des attributions et ressources des directions formation

Par le passé, différents facteurs ont favorisé la mise en place de structures centralisées. Pour garantir le respect des obligations fiscales et sociales, la gestion de la formation nécessitait la constitution d'équipes administratives. La sélection et le suivi des prestataires externes requéraient aussi des ressources particulières. De manière générale, le renouvellement des produits, outils, organisations du travail engendrait le besoin de collaborateurs qualifiés pour le déploiement des stages liés à ces transformations. C'est autour de la réunion de ces fonctions et compétences que les directions de la formation se sont historiquement construites. On peut toutefois s'interroger sur la pérennité de cet alliage. Il n'est pas impossible que les causes et circonstances qui l'ont fait émerger soient progressivement en train de s'effacer. La suppression de la DF2483 est un pas important vers une levée des contraintes administratives. A côté des directions formation, les directions achats interviennent de plus en plus dans le choix des prestataires. Surtout, les évolutions en cours pourraient favoriser une (ré)appropriation par les métiers d'une partie de l'ingénierie jusque-là réalisée par la formation.

Les entités chargées des produits, outils et autres normes (marketing, organisation, technique, juridique) peuvent envisager la formation des utilisateurs comme un prolongement naturel de leur prestation et ne pas toujours percevoir la plus-value pédagogique apportée par des services dédiés. De leur côté, les opérationnels revendiquent une plus grande part dans la conception et l'animation de la formation, quand elles ne l'ont pas déjà largement conquise (notamment les directions commerciales de certaines entreprises). Les compétences à communiquer et à transmettre rejoignent les compétences socles d'un grand nombre de métiers. Dans ce contexte, il est plus difficile pour les services formation de justifier une valeur ajoutée pédagogique. Avec les plateformes digitales enfin, les directions métiers peuvent accéder ou gérer des ressources formatives sur un mode de plus en plus décentralisé. Ces évolutions de fond poussent en effet dans le sens d'une (ré)appropriation. La pression sur la performance impose de considérer le développement des collaborateurs au plus près de l'environnement du travail réel. Dans le domaine de la formation, cette exigence légitime les demandes des directions opérationnelles de disposer en propre des moyens nécessaires. Comme pour l'informatique par le passé, une fonction "maîtrise d'ouvrage" formation, sans qu'elle porte ce nom, se renforce de facto en leur sein.

Une difficulté à tracer et à rendre compte des actions formatives

On mesure dans ce contexte la difficulté à cerner le périmètre et à mesurer le volume des actions formatives. Si on s'en tient aux formations inscrites au plan, on relève selon les sociétés des pratiques de comptabilisation différentes. Si l'essentiel des classiques stages présentiels fait l'objet d'un traitement uniforme, les pratiques d'enregistrement des formations digitales varient déjà d'une société à l'autre. Certes, la suppression des obligations légales fait de ces incertitudes de définition une interrogation relativement secondaire. La question redevient cependant d'importance si on se place du nouveau point de vue d'une organisation apprenante : qu'appellera-t-on formation (ou d'un autre nom) à l'ère des nouveaux apprentissages qu'impose la révolution digitale ? Qu'est ce qui fera l'objet d'un suivi, d'une évaluation et nourrira les dialogues avec les partenaires sociaux ? Si ces sujets restent largement à instruire, le débordement des anciennes catégories laisse dans tous les cas peu de doutes.

Etudes disponibles

Rapports de l'Observatoire sur les Métiers (ROMA) et les Formations (ROFA) des salariés de l'Assurance

- Description au niveau national et régional de la population globale par famille et sous-famille de métiers (depuis 1996), et de la formation professionnelle continue (depuis 2006) des salariés des entreprises d'assurances

Diagnostics et rapports

- Rapports Mixité et diversité (en partenariat avec la FFA – depuis 2010)
- Contrats de génération – Diagnostic de branche (2013)

Etudes et profils métiers

- Les métiers de la gestion des contrats ou prestations (2013)
- Les métiers de l'inspection : des épreuves de l'industrialisation aux défis de la relation (2012)
- Les métiers de l'informatique et des télécommunications (2002 et 2009)
- Les métiers de la comptabilité et du contrôle de gestion (2001 et 2008)
- Les métiers des commerciaux (2007)
- Les métiers de l'actuariat (2000 et 2005)
- Les métiers des ressources humaines : "du facteur travail au capital humain" (2003)
- Les métiers du marketing : "d'une activité à un métier" (2002)
- Les métiers de l'indemnisation et du règlement des sinistres : "de la rédaction à la télégestion" (2001)
- Le métier de souscripteur grands risques internationaux d'entreprises (2000)
- Les métiers de l'actuariat et des études statistiques (2000)
- Les métiers du secrétariat - assistantat (1999)
- Les métiers de la formation (1999)
- Les métiers de la santé (1998)
- L'inspecteur régleur (1998)
- Le téléacteur dans l'assurance (1998)

Etudes thématiques

- Les mobilités fonctionnelles dans l'assurance (2016)
- Les métiers de la conduite du changement (2015)
- Les métiers de l'assurance à l'ère du numérique (2014)
- Les managers de proximité dans l'assurance (2010)
- Mixité, diversité, compétitivité économique des entreprises (2005)
- Première contribution à l'analyse de la place des femmes dans l'assurance (2004)
- Essai d'analyse de la répartition géographique des salariés de l'assurance sur le territoire national (2004)
- Les métiers de l'assurance – Les référentiels des métiers cadres, en collaboration avec l'Apec (2004)
- Les quadras d'aujourd'hui... quinquas de demain ? Essai d'analyse des conséquences du redressement de l'âge de cessation d'activité sur l'employabilité des salariés de l'assurance (2003)
- Le choc démographique : vers un déficit de cadres...? ou une autre politique de l'âge ! (2002)
- Métiers et formations des salariés handicapés dans l'assurance (2000)
- Du vieillissement au renouvellement (1998)

Baromètres prospectifs de l'évolution des métiers et des compétences de l'assurance

- Baromètre prospectif : une vision à 5 ans des grandes tendances d'évolution du secteur de l'assurance et ses conséquences sur les métiers et les compétences (chaque année depuis 2000)

Tous les travaux de l'Observatoire sont librement consultables sur son site



Observatoire
DE L'EVOLUTION
DES METIERS DE L'ASSURANCE

Norbert GIRARD

Secrétaire Général

01 53 21 51 23

girard@obs.gpsa.fr

Michel PAILLET

Chargé de mission

01 53 21 51 25

michel.paillet@obs.gpsa.fr

Nardjesse BENSMINA

Chargée d'études démographiques

01 53 21 51 24

nbensmina@obs.gpsa.fr

Célia LOURENÇO

Assistante de direction

01 53 21 51 22

celia.lourenco@obs.gpsa.fr

Observatoire de l'Evolution des Métiers de l'Assurance
1 rue Jules Lefebvre –75431 Paris Cedex 09
Secrétariat : Tél : 01 53 21 51 20
observatoire@obs.gpsa.fr - <http://www.metiers-assurance.org>

