

LES CAHIERS DU COMITÉ D'HISTOIRE

**De la loi de 1971 à nos jours :
approches de la formation professionnelle**

**Cahier n°28
2023**

**Comité d'histoire des administrations chargées du
travail, de l'emploi et de la formation professionnelle**

Sommaire

Ouverture

Stéphane LEMBRÉ	
Les lois de 1971 et la formation professionnelle : histoire et actualité	5

Première Partie

Pascal CAILLAUD : Cinquante ans d'évolutions juridiques de la formation continue....	15
Pierre SICSIK : La formation continue du milieu des années 1960 à 1977.....	29
Françoise F. LAOT : Le document filmé « Papa retourne à l'école » (1973). Genre et communication sur la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue.....	53
Josua GRABENER : Pourquoi et comment mesurer la demande contrariée de formation en alphabétisation ? Retour sur les premiers mois à l'observatoire de l'alpha en Wallonie.....	73
Didier GELOT et Djamal TESKOUK : 50 ans de réforme de la formation professionnelle : des sources de tensions récurrentes.....	99

Deuxième Partie

Table ronde

Présidée par Patrick FRIDENSON

Avec la participation de Philippe DOLE, Christian JANIN, Christian LAJOUX, Bruno LUCAS, Marie MOREL, Youcef TAYEB	105
---	-----

Publications du CHATEFP.....	127
------------------------------	-----

Ouverture. Les lois de 1971 et la formation professionnelle : histoire et actualité

Stéphane LEMBRÉ, historien, Université de Lille

Dans son rapport sur les conséquences financières de la réforme de l'apprentissage et de la formation professionnelle, en avril 2020, l'Inspection générale des Affaires sociales dressait un premier bilan de la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel. Soulignant l'ambition de celle-ci, tant au niveau du développement de l'apprentissage et de la formation professionnelle que pour leur organisation sous l'égide d'un nouvel établissement public, France compétences, les auteurs rappelaient d'emblée la nécessité de tenir compte de l'héritage d'une construction administrative complexe¹.

Destinée à réformer le système de formation professionnelle initiale (apprentissage) et continue, ainsi que le fonctionnement de l'assurance chômage, la loi de 2018 transforme le compte personnel de formation (CPF), désormais alimenté en euros et non plus en heures. Afin de garantir la qualité de la formation professionnelle délivrée, les organismes de formation, prestataires de bilan de compétences ou d'accompagnement à la valorisation des acquis de l'expérience (VAE), doivent être certifiés pour accéder à un financement public ou mutualisé. La tâche assignée à France compétences est vaste, puisqu'il s'agit de réguler la formation professionnelle continue et l'apprentissage, d'assurer des missions de péréquation financière, de contribuer au suivi et à l'évaluation de la qualité des actions de formation dispensées, d'établir et de tenir à jour le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Les opérateurs paritaires collecteurs agréés (OPCA) créés en 1993² deviennent des « opérateurs de compétences », cédant la collecte des cotisations formation à l'Urssaf. En effet, une nouvelle contribution unique relative à l'apprentissage et à la formation professionnelle se substitue, en vertu de la loi, à la taxe d'apprentissage et à la contribution relative à la formation professionnelle continue. Une nouvelle relance de l'apprentissage est aussi prévue dans la loi, grâce notamment au passage de la limite d'âge de formation en apprentissage de 26 à 29 ans révolus³.

Une telle réforme renvoie à la structuration de longue durée du champ de la formation professionnelle, au défi de la régulation de celui-ci, et prolonge la longue liste de négociations, d'accords et de lois qui ont précédemment cherché à améliorer la gouvernance, le financement et l'efficacité de l'apprentissage et de la formation professionnelle : pour se limiter aux textes les plus récents avant la loi du 5 septembre 2018, l'accord national interprofessionnel du 14 décembre 2013 puis la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale avaient déjà tenté de recentrer la formation professionnelle sur l'individu, en passant

¹ Inspection générale des Finances, Inspection générale des Affaires sociales, *Conséquences financières de la réforme de l'apprentissage et de la formation professionnelle*, avril 2020, 322 p. En ligne : https://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/2019-111r2-consequences_financieres_reforme_form_pro_apprentissage.pdf (consulté le 2 avril 2023).

² Voir notamment Damien BROCHIER et Olivier MÉRIAUX, « La gestion paritaire des fonds de la formation. Genèse et enjeux d'un nouveau système », *Céreq Bref*, n°131, 1997 ; Anne MOYSAN-LOUAZEL, Gérard PODEVIN et Carole TUCHSZIRER, « Entre résilience et renouvellement : les OPCA à la veille de la réforme sur "la liberté de choisir son avenir professionnel" », *Formation Emploi*, n°152, 2020, p. 97-118.

³ Loi n°2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel, *JORF* du 6 septembre 2018.

d'une obligation de financement à une obligation de formation, en renforçant aussi les compétences des régions.

Bon nombre des dispositions de ces réformes de la dernière décennie ont trouvé quelque écho dans la journée d'études qui s'est tenue le 31 mars 2022 dans les locaux du ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion⁴. Issu de cette journée, ce dossier s'intéresse aux héritages des textes et des réformes qui, depuis les années 1960, ont façonné le système français de formation professionnelle. L'occasion en était fournie par le demi-siècle que venaient de franchir les quatre lois du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle, restées malgré cette ancienneté une référence incontournable, propice à des études relevant de différents champs disciplinaires. Cette journée, qui cherchait à proposer des regards distincts mais, on le verra, complémentaires, s'inscrivait dans un ensemble d'initiatives qui ont mis à profit ce demi-siècle d'histoire pour confirmer l'importance de la formation professionnelle, d'une part, et d'autre part pour rappeler combien la compréhension de cette importance aujourd'hui nécessite d'être attentif aux transformations dans le temps, et ce, sur le court terme ou une durée plus longue⁵. Les enjeux scientifiques le disputent ainsi à toute dimension strictement commémorative, et les réflexions menées dans le sillage de la mise en œuvre de la loi du 5 septembre 2018 confirment, après les précédents retours sur ces lois effectués en 1991 ou en 2001, toute la richesse du sujet⁶.

Érigée en matrice de la formation professionnelle continue en France, la loi n°71-575 du 16 juillet 1971 reste une référence obligée. Malgré les modifications fréquentes de la législation, l'orientation fixée alors reste déterminante sans pour autant se révéler intangible. Codifiée dans le livre IX du Code du Travail, la loi introduit dans son préambule les deux catégories importantes de formation professionnelle continue et d'éducation permanente :

La formation professionnelle continue fait partie de l'éducation permanente. Elle a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social.

⁴ Que les intervenants et participants à cette journée soient ici chaleureusement remerciés pour leur contribution à la réflexion collective, notamment Emmanuel de LESCURE, Philippe DOLE et Patrick FRIDENSON qui ont présidé les deux sessions et la table-ronde.

⁵ Parmi ces initiatives, notons deux journées de débats organisées par Centre Inffo les 30 novembre et 1^{er} décembre 2021 ; un numéro de la revue *Droit social* : « La formation professionnelle 1971-2021 », n°10, octobre 2021 ; le livre de Didier GELOT et Djamal TESKOUK, *1971-2021. Retour sur 50 ans de formation professionnelle*, Vulaines-sur-Seine, Éditions du Croquant, 2021, présenté dans la suite de ce dossier.

⁶ Voir par exemple : « La formation professionnelle continue (1971-1991) », *Formation Emploi*, n°34, numéro spécial, 1991 ; Emmanuel de LESCURE (coord.), *La construction du système français de formation professionnelle continue. Retour sur l'accord du 9 juillet 1970 et la loi du 16 juillet 1971*, actes des rencontres organisées par le Groupe d'étude – Histoire de la formation des adultes les 29 mars et 27 novembre 2001, Paris, L'Harmattan, 2004. Ces deux volumes sont assortis de nombreuses références bibliographiques qui révèlent l'intérêt pour ce champ de la formation continue et les progrès de la connaissance.

Grâce à l'accord interprofessionnel du 9 juillet 1970, la loi est toujours considérée comme un exemple précurseur et incontournable de négociation interprofessionnelle précédant et permettant la rédaction, l'adoption et la promulgation de la loi⁷.

Un demi-siècle plus tard, beaucoup a été dit et écrit sur le « modèle français de formation professionnelle » et sa résilience, et la mesure des effets de la loi de 1971 a suscité de multiples appréciations. Face à cette loi dont Jacques DELORS – dont on sait le rôle central dans son élaboration – a pu rappeler qu'il n'existait en Europe « pas d'équivalent d'une loi qui pose le principe du droit à la formation permanente pour chaque travailleur, et qui fixe un crédit d'heures, en moyenne, par salarié, avec un financement de l'entreprise qui devrait aller croissant⁸ », la tonalité générale des travaux les plus récents est celle de l'évocation d'une réforme essentielle mais n'ayant pas porté tous les fruits qu'il était possible d'en attendre, en raison des circonstances – la crise économique, dès le milieu des années 1970, sapant certaines promesses contenues dans la loi, en nouant une relation plus étroite entre formation et emploi – comme de la manière dont les responsables politiques, économiques ou éducatifs s'en sont emparé. Ce dossier voudrait compléter la connaissance de cinq décennies de formation professionnelle, par quelques éclairages relevant de choix thématiques et méthodologiques, et en fonction de plusieurs enjeux qu'il importe d'identifier d'emblée.

Il convient d'abord d'insister sur le pluriel : quatre lois sont datées du 16 juillet 1971, et cette coïncidence chronologique parfois oubliée au profit de la seule loi sur la formation professionnelle continue n'a rien de fortuit. Ces lois témoignent de la volonté du gouvernement dirigé par Jacques CHABAN-DELMAS, de son conseiller Jacques DELORS, ainsi que du législateur, de procéder à une réforme d'ensemble de la formation professionnelle initiale et continue⁹. Elles concernent respectivement l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente (loi n°71-575), l'apprentissage (n°71-576), l'enseignement technologique (n°71-577) et la participation des employeurs au financement des premières formations technologiques et professionnelles (n°71-578). Le devenir de ces lois à court, moyen ou plus long terme est différent, ce qui justifie bien entendu de les examiner séparément, mais suggère toutefois de ne pas perdre de vue la cohérence initialement défendue.

Les désignations de ces quatre lois soulèvent un second point, celui du vocabulaire utilisé pour délimiter ce champ. Cet aspect lexical est décisif¹⁰. De même que la loi portant sur l'apprentissage, dans son premier article, fait de celui-ci « une forme d'éducation » et non plus de travail, de même, la loi sur la formation continue est située « dans le cadre de l'éducation permanente », notion qui requiert d'emblée un effort de définition tel que celui entrepris en 1969 par le pionnier de la formation des adultes, créateur du Centre universitaire de coopération économique et sociale (CUCES) de Nancy et à cette époque conseiller au ministère de l'Éducation nationale, Bertrand

⁷ Michèle TALLARD, « La formation professionnelle continue, une catégorie de la négociation interprofessionnelle encore pertinente ? », *La Revue de l'IRE*, n°69, 2011, p. 111-137.

⁸ Jacques DELORS, *L'unité d'un homme. Entretiens avec Dominique WOLTON*, Paris, Odile JACOB, 1994, p. 341.

⁹ Jacques DELORS, « Genèse d'une loi et stratégie du changement », *Formation Emploi*, n°34, 1991, p. 31-38.

¹⁰ Il suffit, pour s'en convaincre, de parcourir les textes réunis et commentés par Yves PALAZZESCHI, *Introduction à une sociologie de la formation. Anthologie de textes français 1944-1994*, Paris, L'Harmattan, 1998, 2 vol.

SCHWARTZ¹¹. L'éducation permanente se fixe comme objectif de rendre toute personne capable de devenir agent du changement ; elle s'impose dans l'intitulé de la loi au détriment de l'éducation populaire, dont les développements sont anciens puisqu'on peut les suivre depuis le XIX^e siècle, sans postuler pour autant une acception parfaitement stable de ce que désigne précisément l'éducation populaire et des acteurs qui s'y investissent¹². Loin d'être limitée à la France, l'expression d'éducation permanente renvoie au projet de formation tout au long de la vie promu à l'échelon européen et international, respectivement par le Conseil de l'Europe et l'Unesco¹³.

Cinq ans plus tôt, selon l'article premier de la loi du 3 décembre 1966 voulue par Michel DEBRÉ revenu alors au pouvoir au poste de ministre de l'Économie et des Finances du gouvernement dirigé par Georges POMPIDOU, la formation professionnelle « a pour objet de favoriser l'accès des jeunes et des adultes aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et d'assurer le progrès économique et social ». De fait, les partenaires sociaux se préoccupent de la formation et de la qualification alors que le marché de l'emploi se tend peu à peu à partir de 1966 ; dès la préparation du V^e Plan, une « peur sur l'emploi » s'empare des autorités et associe le développement de la formation à la nécessité de disposer d'un personnel qualifié, justifiant des mesures pour faire face à une éventuelle croissance du chômage à partir de 1967 puis un accord sur la sécurité de l'emploi signé en février 1969¹⁴. La formation professionnelle relève, de manière de plus en plus claire, d'une « politique pour l'emploi », d'où la recherche par l'État, dès 1967, de négociations interprofessionnelles sur ce sujet¹⁵. Notons aussi que la loi de 1971 sur la formation professionnelle, comme l'a analysé Lucie TANGUY, inscrit dans le Code du travail l'adoption de la notion de formation aux dépens de celle d'éducation¹⁶. Non seulement il faut prêter attention au vocabulaire, mais il convient aussi de s'intéresser à ceux qui l'utilisent. Il n'est pas sans intérêt de relever que le ministère du Travail passe dans les années 1950-1960 d'une attention centrée sur la reconversion (précédemment, notamment dans les années 1920 et 1930, envisagée sous l'angle de la « rééducation professionnelle ») à une approche de la formation¹⁷. Le moment où chaque terme est employé n'est pas davantage anodin : l'expression « dans le cadre de l'éducation permanente » retenue

¹¹ Bertrand SCHWARTZ, « Pour une éducation permanente », *Éducation permanente*, n°1, 1969, p. 63-81. Voir Françoise F. LAOT, *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy*, Paris, L'Harmattan, 1999.

¹² Thierry COMON (coord.), *De l'éducation populaire à l'éducation permanente. Les associations face à la loi de 1971 dans le champ de la formation*, Marly-le-Roi, INJEP, coll. « Documents de l'INJEP », n°15, mai 1994 ; Jean-Claude FORQUIN, *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente*, Paris, L'Harmattan, 2002 ; Françoise F. LAOT, « Focusing on the Idea of Permanent Education in France in the 1960's and its Progressive Decline », dans Katrin KRAUS et Anja HEIKKINEN (ed.), *Reworking Vocational Education: Policies, Practices and Concepts*, Bern, Peter LANG, 2009, p. 121-140. Sur l'essor de l'éducation populaire, voir en dernier lieu : Carole CHRISTEN et Laurent BESSE (dir.), *Histoire de l'éducation populaire 1815-1945. Perspectives françaises et internationales*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2017 et Laurent BESSE, « À côté de l'école », *Histoire de l'éducation*, n°160, 2023.

¹³ Barry J. HAKE, « Education permanente en France en route to "permanent education" at the Council of Europe ? Revisiting a *projet social* to create "a long life of learning" », *History of Education*, vol. 47, n°6, 2018, p. 779-805 ; Maren Elfert, *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning : an intellectual history*, New York, Routledge, 2018.

¹⁴ *Le V^e Plan*, Paris, La documentation française illustrée, 1966, p. 30 et suiv. ; Cl. DIDRY, *L'Institution du travail : droit et salariat dans l'histoire*, Paris, La Dispute, 2016, p. 151 et suiv.

¹⁵ Jacques FREYSSINET, *Négocier l'emploi : 50 ans de négociations interprofessionnelles sur l'emploi et la formation*, Paris, éditions Liaisons, 2010, p. 25.

¹⁶ Lucie TANGUY, « De l'éducation à la formation : quelles réformes ? », *Éducation et sociétés*, 2005/2, n°16, p. 99-122.

¹⁷ Yves PALAZZESCHI, *Introduction à une sociologie de la formation. Anthologie de textes français 1944-1994. Les évolutions contemporaines. Tome 2*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 55.

dans la loi disparaît assez vite des usages dans les années 1970, ce qui a pu être lu comme une remise en cause des objectifs initiaux sous l'effet des difficultés économiques et de la montée du chômage.

Un troisième point, nullement contradictoire avec la reconnaissance de l'importance des lois de 1971, réside dans la nécessité de les relier aux évolutions qui les ont précédées : on a coutume de le faire en montrant ce que doivent ces lois à l'accord national interprofessionnel signé le 9 juillet 1970 entre les confédérations syndicales de salariés et les représentants du CNPF et de la CGPME. Ce rappel, assorti d'une analyse précise de ce que la loi doit à l'accord¹⁸, est évidemment légitime et nécessaire. L'élaboration des lois a fait l'objet d'analyses détaillées mettant en évidence la place des négociations collectives et du paritarisme dans la séquence 1970-1971¹⁹ ; les témoignages sur le processus d'adoption des lois ont insisté sur l'approche nuancée qu'il importe de privilégier.

Il convient également de rappeler les liens avec la formation professionnelle des adultes née à la fin des années 1940²⁰, avec la politique de promotion sociale voulue dès 1959 par le Premier ministre Michel DEBRÉ²¹, et avec le jalon important que fut la loi du 3 décembre 1966 d'orientation et de programme sur la formation professionnelle, qui érige cette dernière en « obligation nationale »²². Si l'éducation permanente ne figure pas dans le lexique employé en 1966, et *a fortiori* ne constitue pas un objectif, en revanche, la loi assume « l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture » affirmé dans le préambule de la Constitution de 1946, infléchi vers le droit « pour tous de poursuivre au-delà de l'école et durant toute leur existence le développement de leur culture intellectuelle, esthétique et professionnelle, civique et morale » dans le rapport LANGEVIN-WALLON remis en 1947 et resté à l'état de projet. L'Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre (ANIFRMO) créée en 1949, se voit confier la

¹⁸ Catherine VINCENT, « De l'accord de juillet 1970 à la loi de 1971 : l'échec d'un paritarisme négocié dans la formation professionnelle continue », *La Revue de l'IRE*, n° spécial Le paritarisme. Institutions et acteurs, 1997, p. 163. On trouvera dans cet article un récit de la négociation de 1970, p. 167-168.

¹⁹ Jacques FREYSSINET, *Négocier l'emploi*. *op. cit.*, p. 94-102 ; Catherine VINCENT, « De l'accord de juillet 1970 à la loi de 1971 », *art. cit.* Sur la place des partenaires sociaux : Jacques COMMAILLE, « La production des lois sur la formation permanente comme exemple de construction de la représentation du politique », *Éducation permanente*, n°149, 2001, p. 29-40 ; Annette JOBERT et Michèle TALLARD, « Les débats sur les qualifications dans les négociations collectives (1950-1970) », *Éducation permanente*, n°149, 2001, p. 113-134. Voir les témoignages de Guy MÉTAIS et Jean-Michel BELORGEY dans E. de LESCURE (coord.), *La construction..., op. cit.*, p. 131-161.

²⁰ Guy BRUCY, Françoise F. LAOT, Emmanuel de LESCURE (dir.), *Mouvement ouvrier et formation : genèses, de la fin du XIX^e siècle à l'après Seconde Guerre mondiale*, Paris, L'Harmattan, 2009 ; id. (dir.), *Former les militants, former les travailleurs : les syndicats et la formation depuis la Seconde Guerre mondiale*, Paris, L'Harmattan, 2015.

²¹ Odile RUDELLE, « La promotion sociale », dans Marc SADOUD, Jean-François SIRINELLI et Robert VANDENBUSSCHE (dir.), *La politique sociale du général de Gaulle. Actes du colloque de Lille 8-9 décembre 1989*, Villeneuve-d'Ascq, Centre d'histoire de la région du Nord et de l'Europe du Nord-Ouest, 1990, p. 141-155 ; Claude DUBAR, Charles GADÉA (dir.), *La promotion sociale en France*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1999.

²² Pierre BENOIST, « Michel DEBRÉ et la formation professionnelle 1959-1971 », *Histoire de l'éducation*, n°101, 2004, p. 35-66 ; Françoise DULÉRY, « Une œuvre d'intérêt national : la loi du 3 décembre 1966 d'orientation et de programme sur la formation professionnelle », dans Michel DEBRÉ, *un réformateur aux Finances, 1966-1968*, Paris, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, coll. « Histoire économique et financière – XIX^e-XX^e siècle », 2005, p. 53-66. Voir aussi « Les chantiers de la formation permanente (1945-1971) », *Sociétés contemporaines*, n°35, 1999 ; Guy BRUCY, Pascal CAILLAUD, Emmanuel QUENSON, Lucie TANGUY, *Former pour réformer. Retour sur la formation permanente (1945-2004)*, Paris, La Découverte, 2007 ; Guy BRUCY, « 1968 et la formation : conquête d'un bien universel ou genèse d'un nouvel ordre politique et social ? », dans Michel MARGAIRAZ et Danielle TARTAKOWSKY (dir.), *1968 entre libération et libéralisation. La grande bifurcation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 259-287.

mission principale d'amener rapidement les adultes à un premier niveau de qualification dans le bâtiment et la métallurgie – secteurs en quête urgente de main-d'œuvre qualifiée en pleine reconstruction du pays. Elle devient l'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) en 1966²³.

Les évolutions qui ont précédé les lois de 1971 ne doivent pas être sous-estimées. Elles concernent aussi les publics, à l'image de l'AFPA dont l'histoire ne s'est d'abord pas limitée à la gestion sociale du chômage. D'une part parce que les « cours d'adultes » ont historiquement faiblement reposé sur des distinctions par âge²⁴. Comme l'a souligné un colloque organisé autour de la loi ASTIER du 25 juillet 1919, la distinction entre formation initiale et continue ne s'effectue que progressivement, et les effets à long terme de cette loi sur la formation des jeunes de moins de 18 ans employés dans le commerce ou l'industrie sont encore perceptibles dans les années 1950 et 1960²⁵. D'autre part, l'émergence d'une politique de formation professionnelle des femmes adultes est un fait notable, irréductible aux lois du 16 juillet 1971 et que Françoise LAOT a analysé dans une perspective internationale²⁶.

Comme souvent, la succession des textes législatifs et réglementaires se traduit par des évolutions profondes, mais aussi par des limites rapidement apparues. Pour n'en prendre qu'un seul exemple, pensons à la question, décisive, du financement de la formation professionnelle²⁷. Le fonds de la promotion sociale, transformé en 1966 en fonds de la formation professionnelle et de la promotion sociale destiné à fournir des moyens aux actions et institutions par le biais de conventions entre l'État et les centres de formation, fonctionne difficilement. Le conseiller technique auprès du Premier ministre en charge de ce dossier, un certain Édouard BALLADUR, signale dans plusieurs notes la mise en place chaotique, la dotation insuffisante du fonds et le défi de l'interministérialité²⁸. Le rôle de l'administration centrale tel qu'il est perceptible à travers la production de textes réglementaires doit être confronté aux documents issus des archives déposées par les membres des cabinets ministériels et les ministres eux-mêmes, afin d'approcher le travail complexe d'élaboration de ces textes. Toutefois, cette approche au niveau ministériel et des administrations centrales ne doit pas masquer les expériences locales mais de portée bien plus générale, à l'image de la formation des adultes au sein du complexe de Nancy, dans les années 1960²⁹, ou à

²³ Voir les études d'un ancien agent de l'AFPA, Bernard BONNET, *La formation professionnelle des adultes. Une institution et ses formateurs*, Paris, L'Harmattan, 1999 ; et l'ouvrage commandé par l'AFPA : Boris DÄNZER-KANTOF, *Former pour l'emploi : l'AFPA, 50 ans de formation professionnelle des adultes*, Montreuil, Association nationale pour la formation professionnelle des adultes, 1999.

²⁴ Carole CHRISTEN, *À l'école du soir. L'éducation du peuple à l'ère des révolutions (1815-1870)*, Seyssel, Champ Vallon, 2023.

²⁵ Gérard BODÉ, Stéphane LEMBRÉ, Marianne THIVEND (dir.), *Une formation au travail pour tous ? La loi ASTIER, un projet pour le XX^e siècle*, Paris, Classiques Garnier, 2022.

²⁶ Françoise F. LAOT, « La promotion sociale des femmes. Le retournement d'une politique de formation dans les années 1960 », *Le Mouvement social*, n°232, 2010, p. 29-45 ; id. (dir.), « L'éducation des femmes adultes au XX^e siècle, travailleuses, épouses et mères, citoyennes », *Histoire de l'éducation*, n°156, 2021/2.

²⁷ Étienne COGNARD, *Économie politique des employeurs et néo-corporatisme : financer la formation professionnelle continue en Europe*, thèse de doctorat en sciences économiques, Université Lumière Lyon 2, 2010 ; Odile JOIN-LAMBERT, « La formation professionnelle : qui oriente ? qui finance ? qui contrôle ? », dans Jean-Claude DAUMAS, Alain CHATRIOT, Danièle FRABOULET, Patrick FRIDENSON, Hervé JOLY (dir.), *Dictionnaire historique des patrons français*, Paris, Flammarion, 2010, p. 889-892.

²⁸ Archives nationales (Pierrefitte), 543 AP/6 : notes d'Édouard BALLADUR au Premier ministre sur la formation professionnelle et l'apprentissage, 1964 à 1967.

²⁹ Françoise F. LAOT, *La formation des adultes*, op. cit.

partir des années 1980 et de la décentralisation, de l'évolution des compétences des régions en matière de formation professionnelle et d'apprentissage³⁰.

À l'étude indispensable de l'amont des lois de 1971 correspond aussi la nécessité de poursuivre l'analyse de leurs suites. Dans ce qu'écrivaient Guy MÉTAIS en 2006 ou Bernard LIÉTARD en 2012, on constate aisément, chez ces témoins, la difficulté à détacher l'élaboration de l'application de la loi³¹. Disposer d'une vue d'ensemble des modifications successives de la législation, préalable indispensable à un retour circonscrit sur ce demi-siècle d'histoire, n'a rien d'évident³². La succession des textes, l'empilement des mesures, doivent motiver des études sur l'évolution du droit de la formation professionnelle et de l'apprentissage, afin de ne pas se contenter d'établir des chronologies des principales dispositions législatives et réglementaires – selon un tri d'ailleurs trop rarement justifié. Revenir sur ce demi-siècle, c'est aussi montrer à quel point les politiques menées, et notamment la structuration d'une action publique dans le domaine des relations entre formation et emploi, se sont accompagnées de la création de lieux d'études et de travaux de recherche, dans des perspectives diverses³³.

Pour progresser dans la compréhension des suites des lois de 1971, il est aussi indispensable de prendre en compte les acteurs, c'est-à-dire en premier lieu ceux et celles qui ont contribué à l'élaboration, au vote et à la mise en œuvre. C'est d'autant plus nécessaire que l'oscillation entre enjeu collectif de la formation et droit individuel constitue une ligne de force des dernières décennies³⁴. Parmi les héritages des lois de 1971 perceptibles jusqu'à nos jours, il faut distinguer l'évolution des positions des parties prenantes : les pouvoirs publics, qui n'ont ni une conception ni une stratégie partagée dans ce dossier, les entreprises et leurs représentants, les confédérations syndicales. L'histoire des formateurs a été l'objet de travaux qui en révèlent l'intérêt, tant la trajectoire de ces formateurs, leurs expériences, leurs conceptions et leurs aspirations façonnent la mise en œuvre de la formation professionnelle continue³⁵. Plus rude encore est la tâche d'approcher les parcours et les expériences de celles et ceux qui ont constitué et constituent aujourd'hui les publics en formation. Le constat s'applique aux bénéficiaires de la « promotion sociale » dans les années 1960. Il se vérifie après 1971. Le rapport qu'entretiennent les salariés et les salariées avec la formation doit être mis en évidence en distinguant, en plus des inégalités entre hommes et femmes, main-d'œuvre qualifiée et main-d'œuvre peu ou pas qualifiée, la première bénéficiant souvent d'une formation continue qui accentue la disparité de la

³⁰ Christian JULIEN, *Les politiques régionales de formation professionnelle continue*, Paris, L'Harmattan, 1998 ; *Évaluation du pilotage de la formation professionnelle par les conseils régionaux*, rapport de l'Inspection générale des affaires sociales, 2012.

³¹ Sur le regard porté *a posteriori* par J. DELORS sur cette question, voir Jacques DELORS, « Genèse d'une loi et stratégie du changement », art. cit. ; *id.*, *L'unité d'un homme. op. cit.* ; *id.*, *Mémoires*, Paris, Plon, 2004, p. 95 et suiv. Cf. aussi Guy MÉTAIS, *Formation professionnelle, réformes de 1971 : succès ou échec ?*, Paris, L'Harmattan, 2006 ; Bernard LIÉTARD « Tentative d'évaluation de 40 ans d'application des lois du 16 juillet 1971 », *Éducation permanente*, n°190, 2012, p. 123-132.

³² Voir aussi Philippe PICCOLI, *L'expansion de la formation professionnelle continue*, Neuilly-sur-Seine, Planète Social, 2017.

³³ Emmanuel QUENSON, *Une socio-histoire des relations formation-emploi*, Paris, L'Harmattan, coll. Logiques sociales, 2012 ; *id.*, « La formation en entreprise : évolution des problématiques de recherche et des connaissances », *Savoirs*, n°28, 2012, p. 11-63.

³⁴ Emmanuel de LESCURE, Nadège VEZINAT (dir.), « La formation continue, entre droit personnel et injonction sociale », *Sociologies pratiques*, n°35, 2017.

³⁵ Françoise F. LAOT et Emmanuel de LESCURE (dir.), « Formation de formateurs d'adultes. Approche historique », *Recherche et formation*, n°53, 2006 ; Emmanuel de LESCURE et Cédric FRÉTIGNÉ (dir.), *Les métiers de la formation : approches sociologiques*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.

formation initiale. Notons, au passage, en regrettant la faiblesse des travaux existants sur ce point, l'importance du sujet de la formation des travailleurs immigrés³⁶.

Comme celle des publics, la question des savoirs de la formation professionnelle et de l'apprentissage constitue aussi un chantier essentiel. Ainsi, le projet « Savoirs professionnels en formation et en territoires » (SAPRO), financé de 2020 à 2023 par la Région Nouvelle-Aquitaine et l'Université de Poitiers, a permis de croiser les regards de sociologues, d'historiens, de spécialistes de sciences de l'éducation, afin de prolonger et renouveler les recherches sur le rapport au savoir, sur les savoirs professionnels dans certains domaines d'activité, sur les perspectives ouvertes par la sociologie du curriculum ou encore sur les instruments de la politique éducative publique. L'intention consistait à concentrer la réflexion sur les espaces sociaux où se construisent et sont mobilisés les savoirs professionnels³⁷. Une autre initiative destinée à produire de nouvelles connaissances fait également le choix d'une approche territorialisée. Le projet « Savoirs et formation des travailleurs et travailleuses en Seine-Saint-Denis : recherche et valorisation des sources (SAFO-93) » s'est engagé dans une dynamique collective visant à identifier et valoriser les sources, consolider le partenariat entre universitaires, archivistes, responsables d'associations de mémoire, d'histoire et d'éducation populaire³⁸. Il reste bien entendu à embrasser la formation professionnelle dans sa diversité, des métiers de l'industrie à ceux du commerce, de ceux de l'agriculture et de la mer à ceux de la santé et du *care*, de l'architecture et de la construction ou encore de l'artisanat. Réunir, confronter et faire dialoguer les travaux portant sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être transmis aux individus qui s'engagent ou sont déjà engagés dans le monde du travail, sur les lieux et les modalités de la transmission, sur les enseignants impliqués et les réseaux et communautés de savoirs dans lesquels ils s'insèrent, sont autant de perspectives qui, en proposant de faire un pas de côté pour aborder à nouveaux frais l'histoire de la formation, en renouvellent notre compréhension, par la mise en évidence de caractéristiques ou d'évolutions que ne permet pas d'appréhender la seule approche institutionnelle.

Les études retenues dans ce dossier offrent autant d'éclairages des enjeux passés et présents de la formation professionnelle. Elles relèvent délibérément de disciplines distinctes, et les lecteurs se convaincront aisément, chemin faisant, de la complémentarité des démarches et des apports.

Dans le prolongement de son étude consacrée au traitement de la formation professionnelle dans la revue *Droit social*³⁹, Pascal CAILLAUD propose une vue d'ensemble sur cinquante années d'évolutions juridiques, confirmant d'une part le nombre et l'ampleur des réformes successives, et d'autre part la possibilité de dégager des éléments d'interprétation, en l'occurrence relative à une éventuelle émancipation de la formation à l'égard du droit du travail.

³⁶ Voir Didier GELOT et Claude MINNI, « Les immigrés accèdent moins à la formation professionnelle continue », *Formation Emploi*, n°94, 2006, p. 93-109 ; Véronique LECLERCQ, « La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60 », dans Hervé ADAMI, Véronique LECLERCQ (éd.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2012, p. 173-196.

³⁷ Présentation du programme SAPRO : <http://gresco.labo.univ-poitiers.fr/programme-savoirs-professionnels-en-formation-et-en-territoires-sapro-2020-2023/> (consulté le 2 avril 2023).

³⁸ Projet SAFO 93 porté par Françoise F. LAOT (Univ. Paris 8) et soutenu pour 2022-2024 par le Campus Condorcet et la MSH Paris Nord.

³⁹ Pascal CAILLAUD, « La formation continue dans la revue *Droit social* (1971-2021) », *Droit Social*, n°10, 2021, p.797-802.

Est-il besoin de souligner que la loi n'intervient jamais dans un espace vierge de toute expérience ? Pierre SICISIC démontre que les grandes entreprises ont accru leurs efforts en direction de la formation de leurs salariés bien avant les lois de 1971. La bonne compréhension des réalités de la formation continue des salariés dans les années 1960 nécessite de revenir sur les transformations économiques alors en cours. L'auteur montre le profit qui peut être tiré d'une nouvelle exploitation des enquêtes Formation et qualification professionnelle réalisées par l'INSEE après 1964.

Loin de postuler une homogénéité des publics en formation, il convient d'analyser les rapports et les expériences différenciés selon les sexes. La prise en compte des besoins et des parcours des hommes et des femmes figure en effet au premier rang des clivages durables qu'il importe de relever, de comprendre et d'interroger. C'est tout l'intérêt d'une approche par des sources originales telles les archives télévisuelles, sur lesquelles s'appuie Françoise F. LAOT. Comment les évolutions réglementaires et politiques de la formation se concrétisent-elles dans la société, à travers un média télévisuel en plein essor ?

Josua GRÄBENER adopte le point de vue du politiste pour retracer certains enjeux de la formation. Parfait connaisseur des mécanismes de financement de la formation, et de leur comparaison entre France et Italie, il propose pour ce dossier un premier retour sur une recherche en cours, dans laquelle il est directement impliqué, relative à la formation en alphabétisation. Renouant avec la problématique du non-recours aux droits sociaux étudiée naguère, à propos de la formation, par Jacques HÉDOUX⁴⁰, et retravaillée plus récemment par les spécialistes des politiques publiques, l'auteur établit à partir du cas wallon une typologie suggestive.

La présentation par Didier GELOT et Djamal TESKOUK, respectivement économiste et ancien conseiller confédéral de la Confédération générale du Travail (CGT) en charge de la formation professionnelle, de leur étude consacrée à un demi-siècle de réforme de la formation professionnelle, complète ce dossier en offrant un point de vue très informé, engagé au meilleur sens du terme, sur un domaine privilégié de la négociation interprofessionnelle.

En écho à ces différentes études, la table-ronde animée par Patrick FRIDENSON, réunissant plusieurs acteurs de la formation professionnelle à différents niveaux, illustre parfaitement les permanences et les mutations des réalités et des enjeux.

Le champ de la formation continue est vaste ; il est disponible, comme souhaite le montrer ce dossier, pour des recherches relevant de différentes disciplines, dont il est plus que jamais souhaitable qu'elles puissent dialoguer au bénéfice de la compréhension des situations passées et présentes. S'il ne s'agit pas de nier l'impression et même le jugement très critique, que reprenait Jean TIROLE, de la

⁴⁰ Jacques HÉDOUX, « Des publics et des "non-publics" de la formation des adultes. L'accès à l'action collective de formation de Sallaumines-Noyelles-sous-Lens », *Revue française de sociologie*, n°23, 1982, p. 253-274 ; Philippe WARIN, « Les politiques publiques face à la non-demande sociale », dans Olivier BORRAZ, Virginie GUIRAUDON (dir.), *Politiques publiques 2*, Paris, Presses de Sciences Po, 2010, p. 87-312. Voir aussi Emmanuel de LESCURE, Muriel LETRAIT, « Le non-recours à la formation : premiers éléments d'identification de profils de non-accédant.e.s », dans Danielle GUILLEMOT et Ekaterina MELNIK-OLIVE (coord.), *Formation continue et parcours professionnels : entre aspirations des salariés et contexte de l'entreprise*, Céreq-Echanges n°15, 2019, p. 49-62, et *id.*, « Le non-accès à la formation : quels profils ? », dans Pierre CARLONI, Marion LAMBERT et Isabelle MARION-VERNOUX (coord.), *Parcours professionnels et formation : des liens renouvelés*, Céreq-Echanges n°9, 2019, p. 31-36.

complexité de ce domaine – le prix Nobel d'économie, à la suite d'autres économistes, évoquant cette « véritable usine à gaz induisant des gaspillages liés à la complexité des mécanismes de collecte et de financement⁴¹ » –, on aurait tort de confondre complexité et incohérence, difficultés de gestion et absence d'enjeu : le défi consiste à rendre compte de la grande instabilité des normes, de la multitude des acteurs impliqués, de la diversité de leurs conceptions et de leurs pratiques, de l'ampleur des enjeux sociaux, économiques, politiques, financiers, sans réduire cet ensemble à l'objectif d'une rationalité économique à bien des égards introuvable. Envisagé à cette aune, le travail scientifique à accomplir reste considérable, tout comme les prolongements possibles de la journée d'étude du 31 mars 2022 et de ce dossier.

⁴¹ Jean TIROLE, *Économie du bien commun*, Paris, PUF, 2016, p. 347.

Cinquante ans d'évolutions juridiques de la formation continue

Pascal CAILLAUD, chargé de recherche CNRS en droit social, Droit et Changement Social (DCS) UMR CNRS 6297, Nantes Université

Avant 1971, la formation des travailleurs n'est pas une *terra incognita* juridique

La notion de formation professionnelle continue est législativement consacrée par la loi n°71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente, dite loi « DELORS ». Depuis sa définition d'origine, elle est constituée des formations ultérieures à la formation initiale, destinée aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent, et a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social (art. 1^{er}). L'expression « formation professionnelle continue » n'est cependant pas créée *ex nihilo* sur une *terra incognita* : elle s'inscrit dans une longue évolution juridique donnant la possibilité pour les travailleurs de continuer à se former après leur entrée sur le marché du travail. Si le discours de CONDORCET devant l'Assemblée législative, à l'occasion de la présentation du rapport et du projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique, le 20 avril 1792¹, est considéré comme un moment fondateur de l'idée de formation professionnelle destinée aux adultes en France, ce n'est toutefois qu'avec la loi dite ASTIER du 25 juillet 1919 relative à l'organisation de l'enseignement technique, industriel et commercial² que le législateur envisage des cours professionnels ou de perfectionnement pour les ouvriers et les employés du commerce et de l'industrie. Obligatoires pour les apprentis âgés de moins de dix-huit ans, ils peuvent être organisés – c'est une faculté laissée aux employeurs – pour les autres salariés, par les chefs d'établissements industriels ou commerciaux, même à l'intérieur de leurs établissements.

Reprenant des dispositions d'un texte de 1939³, un décret de 1946⁴ permet aux pouvoirs publics d'allouer des subventions aux centres créés par une entreprise industrielle ou commerciale dans ses propres établissements, par des organisations professionnelles d'employeurs ou d'ouvriers, des collectivités publiques ainsi que par des associations ayant pour objet la rééducation professionnelle et dont l'objet est de donner aux travailleurs une formation professionnelle accélérée leur permettant d'exercer un métier, de s'adapter à un nouveau métier ou d'acquérir une qualification professionnelle d'un niveau supérieur. Surtout, au même moment, la formation professionnelle prend une dimension constitutionnelle : « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture ». Cette proclamation à l'alinéa 13 des « principes politiques, économiques et sociaux particulièrement nécessaires à notre temps » du préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 présente plusieurs intérêts. D'une part, on notera que ce texte⁵ ne

¹ Yves PALAZZESCHI, Noël TERROT, « Antécédents, genèse et effets immédiats de la loi du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente », *Droit social*, n°10, 2021, p. 782-786.

² Gérard BODÉ, Stéphane LEMBRÉ, Marianne THIVEND (dir.), *Une formation au travail pour tous ? La loi Astier, un projet pour le XX^e siècle*, Paris, Classiques Garnier, Coll. Histoire des techniques, n° 25, 2022.

³ Décret du 6 mai 1939 portant codification des textes sur le chômage.

⁴ Décret n°46-2511 du 9 novembre 1946 relatif aux centres de formation professionnelle.

⁵ Dont la valeur constitutionnelle a été reconnue par le Conseil constitutionnel dans sa décision n°71-44 DC du 16 juillet 1971. Toutefois, bien qu'invoquée dans plusieurs recours législatifs (Cons. const. 16 mars 2006, no 2006-

proclame nulle part un quelconque « droit à la formation professionnelle » mais la garantie d'un égal accès à la formation. D'autre part, c'est bien l'adulte en tant que personne, et non seulement le salarié ou même le travailleur, qui est visé par ce principe.

Les premières années de la V^{ème} République marquent le début d'une vague législative portant sur cette question. C'est d'abord la loi du 31 juillet 1959 relative à diverses dispositions tendant à la promotion sociale qui prévoit la mise à disposition de moyens de formation et de perfectionnement propres à faciliter aux travailleurs leur accès à un poste supérieur ou leur réorientation vers une activité nouvelle⁶. Avec la loi du 3 décembre 1966 d'orientation et de programme sur la formation professionnelle, celle-ci devient une obligation nationale dont l'objet est de favoriser l'accès des jeunes et des adultes aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle, et d'assurer le progrès économique et social⁷. La formation professionnelle fait l'objet d'une politique concertée avec les organisations représentatives d'employeurs et des travailleurs salariés ainsi que les travailleurs indépendants. Enfin, une loi de décembre 1968 vient déterminer le régime de rémunération des travailleurs suivant un stage de formation professionnelle⁸.

Transcrivant législativement l'accord national interprofessionnel (ANI) du 9 juillet 1970 portant sur la formation et le perfectionnement professionnels, la loi n°71-575 du 16 juillet 1971 consacre la notion de « formation professionnelle continue », composante de la « formation professionnelle permanente » et partie intégrante de « l'éducation permanente », concept toujours présent dans le code de l'éducation⁹. Cette loi « DELORS » aujourd'hui plus que cinquantenaire, est considérée comme l'acte fondateur du droit de la formation continue et est traitée en tant que telle par les revues de droit du travail à compter de 1973, montrant que la formation fait appel à des règles provenant de différentes branches du droit¹⁰. Elle institue également les principes juridiques d'un départ en formation du salarié, fondé sur l'initiative des parties au contrat de travail, encore en vigueur aujourd'hui.

À partir de cette date, les nombreuses réformes qui se succèdent jusqu'à ce jour sont marquées par des permanences institutionnelles (I), mais également des particularités juridiques propres au contexte économique et social dans lequel elles ont été adoptées (II).

Permanences des évolutions de la formation continue

Les multiples réformes du cadre juridique de la formation continue des salariés – mais aussi des agents publics – présentent un certain nombre de traits communs, de permanences. D'une part, chaque majorité arrive au pouvoir avec « sa » réforme, que cette majorité change ou soit reconduite. D'autre part, dès 1970-1971, la question de la formation continue devient le champ de la négociation collective, les réformes

533 DC) ou à l'occasion de questions prioritaires de constitutionnalité (Cons. const. 29 juill. 2016, no 2016-558/559 QPC), cette disposition du préambule n'a toutefois jamais encore entraîné l'inconstitutionnalité d'un texte.

⁶ MONOD, « La promotion sociale et la loi du 31 juillet 1959 », *Droit Social*, 1959, p. 598.

⁷ XXX, « La loi du 3 décembre 1966 sur la formation professionnelle », *Droit Social*, 1967, p. 405 ; Pierre LAURENT, « Les problèmes de la formation professionnelle en France », *Droit Social*, 1967, p. 278.

⁸ Loi n° 68-1249 du 31 décembre 1968 relative à la rémunération des stagiaires de la formation professionnelle

⁹ Claude DURAND-PRINBORGNE, « La formation tout au long de la vie entre droit de l'éducation et droit de la formation », *Droit Social*, 2004, p. 464.

¹⁰ Henry-François KOEHLIN, « Réflexions sur la nouvelle législation concernant la formation continue », *Droit Social*, n°6, juin 1973, p. 369.

législatives suivant quasiment toujours la signature d'un accord national interprofessionnel.

La frénésie des réformes : un droit évolutif ou instable ?

Une des caractéristiques de la législation relative à la formation continue est la fréquence de ses réformes. Malgré la permanence de certains principes, son cadre juridique est en perpétuelle évolution, rythmé par le cycle politique de chaque élection présidentielle et législative, chaque majorité, y compris en cohabitation, proposant « sa » réforme (Encadré). Depuis 50 ans, ce ne sont pas moins de quatorze réformes qui sont venues modifier ce dispositif, qu'il s'agisse d'ailleurs de l'objet principal ou accessoire du texte¹¹.

Il s'agit toujours pour les promoteurs de toutes ces réformes d'afficher le même but : rendre « efficaces » les dispositifs d'accès à la formation et leur financement, notamment afin de permettre à ceux qui en ont le plus besoin (salariés moins qualifiés, dont les connaissances professionnelles présentent avec l'âge un risque d'obsolescence...) d'en bénéficier. Le corollaire d'une telle inflation législative et conventionnelle peut être de rendre difficile la saisie des instruments mis en place à chaque réforme, par les employeurs et les salariés, ces derniers étant destinés à devenir « acteurs de leur évolution professionnelle »¹². Aussi faut-il « favoriser l'appétence » à la formation dans un souci de « sécurisation de leurs parcours professionnels »¹³, « l'accompagnement des individus tout au long de leur vie professionnelle » devant permettre « que chacun soit davantage acteur de son parcours pour lui permettre d'anticiper les mutations en fonction de ses souhaits, des besoins des entreprises et des territoires »¹⁴.

Pour les salariés, le « droit individuel à la formation » créé en 2004, réformé en 2009 puis supprimé en 2014 pour être remplacé par un nouveau « compte personnel de formation »¹⁵ dont la réforme de 2018 transforme l'unité de compte d'heures en euros, en est une illustration. Pour les employeurs, ces mêmes textes sont venus modifier quatre fois en dix ans, les règles relatives à leurs contributions au financement de la formation professionnelle.

Cinq ans après la dernière loi, plusieurs indices annoncent une nouvelle réforme dans le cadre du nouveau quinquennat présidentiel et législatif postérieur aux élections de 2022. D'abord, ce sont les partenaires sociaux qui ont souhaité évaluer l'impact de la dernière réforme de 2018 en signant, le 14 octobre 2021, un « accord-cadre national interprofessionnel pour adapter à de nouveaux enjeux la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel », traduisant 49 propositions émises en juillet 2021, à l'occasion des 50 ans de la loi DELORS du 16 juillet 1971. Sans s'inscrire dans le processus de la loi négociée, car non sollicités par le gouvernement, les négociateurs ont choisi la voie d'un « accord-cadre », sur le modèle de l'accord-cadre national interprofessionnel (ACNI) du 17 mars 1975 sur l'amélioration des conditions

¹¹ Les réformes de 2004 et 2014 avaient également pour objet le dialogue social, celle de 2018 porte aussi sur l'apprentissage et l'assurance chômage.

¹² ANI du 20 sept. 2003, art. 1^{er}.

¹³ ANI du 7 janvier 2009 relatif au développement de la formation tout au long de la vie professionnelle, la professionnalisation et la sécurisation des parcours professionnels.

¹⁴ ANI du 22 février 2018 pour l'accompagnement des évolutions professionnelles, l'investissement dans les compétences et le développement de l'alternance.

¹⁵ C. trav., art. L. 6323-1 s.

de travail : un tel texte ne contient pas de dispositions normatives relevant du régime des ANI¹⁶ et n'est pas susceptible d'une extension par le ministère du Travail¹⁷.

Encadré - Principales réformes de la formation professionnelle (1971-2022)¹⁸

Présidence de Georges POMPIDOU

- ANI du 9 juillet 1970 sur la formation et le perfectionnement professionnels, avenant du 30 avril 1971 pour les cadres et loi du 16 juillet 1971 « portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente ».

Présidence de Valéry GISCARD d'ESTAING

- Avenant du 9 juillet 1976 à l'ANI du 9 juillet 1970 sur la formation et le perfectionnement professionnels et loi n° 78-754 du 17 juillet 1978 modifiant certaines dispositions du livre IX du Code du travail relatives à la promotion individuelle, au congé de formation et à la rémunération des stagiaires de la formation professionnelle.
- Loi « LEGENDRE » n° 80-526 du 12 juillet 1980 relative aux formations professionnelles alternées.

Présidence de François MITTERRAND

- Avenants du 21 septembre 1982 et du 26 octobre 1983 et loi RIGOUT n° 84-130 du 24 février 1984 portant réforme de la formation professionnelle continue.
- (*Cohabitation Jacques CHIRAC*) Ordonnance n°86-836 du 16 juillet 1986 relative à l'emploi des jeunes de seize à vingt-cinq ans ; loi SEGUIN n° 87-572 du 23 juillet 1987 relative à l'apprentissage.
- Protocole d'accord du 28 mars 1990 et loi n° 90-579 du 4 juillet 1990 relative au crédit formation, à la qualité et au contrôle de la formation professionnelle continue.
- ANI du 3 juillet 1991 relatif à la formation et au perfectionnement professionnels et loi n° 91-1405 du 31 décembre 1991 relative à la formation professionnelle et à l'emploi.
- (*Cohabitation Édouard BALLADUR*) Loi quinquennale n° 93-1313 du 20 décembre 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle.
- Avenant du 5 juillet 1994 et loi n° 95-116 du 4 février 1995 portant diverses dispositions d'ordre social.

Présidence de Jacques CHIRAC

- ANI du 23 juin 1995 relatif à l'insertion professionnelle des jeunes et du 26 juillet 1995 relatif à la collecte des contributions alternance et loi n° 95-882 du 4 août 1995 relative à des mesures d'urgence pour l'emploi et la sécurité sociale.
- (*Cohabitation Lionel JOSPIN*) Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale.
- ANI du 20 septembre 2003 relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie et loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation

¹⁶ C. trav., art. L. 2232-1 s.

¹⁷ C. trav., art. L. 2261-15.

¹⁸ Source : Pascal CAILLAUD, « La formation continue dans la revue *Droit Social* (1971-2021) », *Droit Social*, 2021, n° 10, p. 797-802.

professionnelle tout au long de la vie professionnelle.

Présidence de Nicolas SARKOZY

- ANI du 7 janvier 2009 sur le développement de la formation tout au long de la vie professionnelle, la professionnalisation et la sécurisation des parcours professionnels et loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

Présidence de François HOLLANDE

- ANI du 14 décembre 2013 relatif à la formation professionnelle et loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

Présidence d'Emmanuel MACRON

- ANI du 22 février 2018 pour l'accompagnement des évolutions professionnelles, l'investissement dans les compétences et le développement de l'alternance et loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

Les organisations signataires considèrent que cet accord pose des orientations ayant vocation à engager les partenaires sociaux, l'État et les autres acteurs de la formation. Aussi, en application de cet ACNI, les négociateurs ont créé, en décembre 2021, sept groupes paritaires de travail, pour mettre en œuvre ces 49 propositions. De son côté, le ministère du Travail a également initié le 18 novembre 2021, cinq groupes de travail techniques pour adapter la réforme de 2018. Enfin, sur le fond, un pré-rapport de la Cour des Comptes¹⁹ soulève les lacunes de la dernière réforme, mettant principalement l'accent sur, d'une part, le financement qualifié de « problème majeur », source de « déséquilibre » du fait de l'absence de « prévision sérieuse de sa soutenabilité financière », d'autre part, un « pilotage stratégique limité » nécessitant un cadre institutionnel renouvelé. Peut-être annonciatrices du contenu de la prochaine réforme, douze recommandations sont émises par cette juridiction financière administrative concernant la gestion des dispositifs, la qualité de l'offre de formation, les moyens financiers et la gouvernance du système.

La formation continue : champ par excellence de la « loi négociée » ?

En prévoyant l'ouverture de négociations sur la formation professionnelle²⁰, le point n° 6 du protocole de Grenelle du 27 mai 1968 a favorisé un mode spécifique de construction du droit de la formation professionnelle continue. L'engagement de négociations interprofessionnelles débouchant sur l'accord du 9 juillet 1970 sur la formation et le perfectionnement professionnels, dont les principales dispositions sont reprises par la loi du 16 juillet 1971, a alors inauguré une règle non écrite : l'intervention des partenaires sociaux préalable à toute grande réforme législative de la formation est devenue une pratique sociale, sans avoir jamais été une contrainte juridique. De 1971 à l'instauration de la procédure de la loi négociée de l'article L. 1 du code du travail par la loi LARCHER²¹, nombreuses ont été les illustrations de ce principe (cf. Encadré).

¹⁹ Dépêche AEF n°689299, 17 mars 2023.

²⁰ « Le CNPF et les confédérations syndicales ont convenu également d'étudier les moyens permettant d'assurer, avec le concours de l'État, la formation et le perfectionnement professionnels ».

²¹ Loi n° 2007-130 du 31 janvier 2007 de modernisation du dialogue social.

A contrario, durant cette période, il semble que le législateur ne pouvait plus engager seul des réformes d'ampleur du champ de la formation continue, sans s'exposer à défaut à une réaction forte, voire hostile, des partenaires sociaux. Ainsi en a-t-il été de la loi quinquennale du 20 décembre 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle. En se contentant de recevoir une à une les organisations d'employeurs et de salariés à Matignon le 6 septembre 1993 après leur avoir remis le projet de loi, sans lancer de négociation et en déclarant l'urgence sur ce projet, le gouvernement n'a pas respecté ce principe bien que ce texte eût tenté de proposer d'importantes réformes : remise en cause de l'agrément des organismes paritaires, développement des mesures de formation en alternance, création du capital de temps de formation... Hostiles à certaines de ces mesures, les partenaires sociaux répondirent par l'accord interprofessionnel du 5 juillet 1994 maintenant les contrats de formation en alternance dans leur forme initiale, créant les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) et affirmant leur compétence en matière d'apprentissage, accord dont la loi du 4 février 1995 reprit finalement les principales dispositions.

On peut également citer la réforme avortée voulue par le gouvernement JOSPIN en 2001 qui envisageait pourtant le développement d'un « droit individuel transférable et garanti collectivement »²². En 1999, le MEDEF lançait le processus dit de « refondation sociale » sur huit thèmes de négociations interprofessionnelles dont la formation professionnelle. Concernant celle-ci, après neuf séances de négociation en dix mois, les organisations représentatives se séparent sans signer d'accord en octobre 2001. À quelques mois des élections de 2002, la loi de modernisation sociale déboucha sur une réforme cantonnée à l'instauration de la validation des acquis de l'expérience (VAE), au financement de l'apprentissage et au statut des prestataires de formation²³. L'adoption de la loi « LARCHER » en 2007 fait désormais de ce processus législatif, la voie de droit commun pour les réformes portant sur les relations individuelles et collectives de travail, l'emploi et la formation professionnelle. L'article L. 1 du code du travail, qui en est issu, donne une nouvelle place à la négociation nationale interprofessionnelle : tout projet envisagé par le gouvernement portant sur ces thèmes fait l'objet d'une concertation préalable avec les organisations syndicales de salariés et d'employeurs représentatives en vue de l'ouverture éventuelle d'une telle négociation. Bien que postérieur à cette réforme, l'ANI du 9 janvier 2009 sur le développement de la formation tout au long de la vie professionnelle, la professionnalisation et la sécurisation des parcours professionnels, intégré dans la législation par la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie a été négocié, sur initiative propre des partenaires sociaux, en dehors de l'application de l'article L. 1 du code du travail. À l'inverse, les dernières réformes 2013-2014 et 2018 furent négociées dans le cadre de ce mécanisme.

La réforme de 2018 a cependant permis de constater que le gouvernement et le Parlement ne sont nullement engagés par l'intégralité des dispositions de l'ANI, y compris substantielles : alors que, dans leur ANI du 22 février 2018, les partenaires sociaux souhaitaient maintenir le compte personnel de formation en heures et la collecte du financement de la formation par les organismes paritaires collecteurs agréés, la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel

²² Nicole PÉRY, *La formation professionnelle : diagnostics, défis et enjeux*, Contribution du secrétariat d'État aux droits des Femmes et à la Formation professionnelle, Paris, Rapport public, 1999, 233 p.

²³ Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale (art. 133 à 157).

monétise en euros le CPF et transforme les OPCA en opérateurs de compétences (OPCO), retirant à ces derniers leur mission de collecte du financement de la formation pour la transférer aux Urssaf.

L'autonomie juridique des ANI et la nécessité de retranscrire leur contenu dans la loi s'expliquent par deux raisons majeures. D'une part, l'interprofession n'en est pas réellement une²⁴. Au niveau national interprofessionnel, les organisations d'employeurs ne sont pas représentatives dans toutes les branches mais dans celles « de l'industrie, de la construction, du commerce et des services »²⁵. Sont ainsi exclues de leur champ de négociation de nombreuses branches, notamment les activités agricoles, l'économie sociale et solidaire ou le secteur du spectacle vivant et enregistré, pour lesquels un niveau de représentativité *ad hoc* a été institué en 2014²⁶ : la procédure d'extension d'un ANI ne permettrait pas de couvrir ces branches²⁷, la procédure d'élargissement ne se justifiant pas²⁸. D'autre part, sur le fondement de l'article 34 de la Constitution, la compétence parlementaire reste entière en ce qui concerne les principes fondamentaux du droit du travail comme du droit syndical dans lesquels s'inscrit le droit de la formation professionnelle lorsqu'il s'agit de créer, modifier ou supprimer des dispositifs de formation, des contributions d'employeurs, de toucher le champ et le contenu de la négociation collective sur la formation...

Cette absence de compétence législative liée fait ainsi écrire à certains auteurs : « Au risque de la caricature, le gouvernement initie, les partenaires sociaux proposent, le législateur dispose »²⁹. L'« accord cadre national interprofessionnel pour adapter à de nouveaux enjeux la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel » résume bien la répartition des compétences en la matière, les négociateurs considérant que cet ACNI a vocation « à engager les partenaires sociaux à mettre en œuvre directement ce qui est de leur ressort propre, mettre en œuvre avec les autres parties prenantes ce qui est de la responsabilité partagée et inciter les pouvoirs publics à agir sur les plans législatif et réglementaire en fonction des recommandations définies nécessitant une évolution ou une adaptation de la loi, prélude à une nouvelle réforme »³⁰.

Pas d'ANI, pas de grande réforme, mais un ANI ne garantit pas d'être appliqué par le législateur : ainsi pourrait-on caractériser la procédure de construction du droit de la formation depuis 1971.

Une décennie, un ou deux mots ?

Si le droit de la formation continue est marqué depuis cinq décennies par des permanences, notamment quant à la fréquence et au processus d'adoption des réformes, ces dernières ont évidemment des objectifs propres, liés à chacune de leur période d'adoption. Il ne s'agit pas de décrire et analyser avec précision toutes ces

²⁴ Christophe RADÉ, « De l'accord national interprofessionnel », *Droit social*, 2010, n° 3, p. 284-288.

²⁵ C. trav. art. L.2152-4. 2.

²⁶ Niveau national multiprofessionnel (C. trav. art. L.2152-2).

²⁷ C. trav. art. L. 2261-24 : l'extension ne modifie pas le champ professionnel d'un accord.

²⁸ C. trav. art. L. 2261-17 : l'extension suppose une absence ou une carence des organisations de salariés ou d'employeurs se traduisant par une impossibilité persistante de conclure des accords. Tel n'est pas le cas dans les champs des multiprofessions où des organisations d'employeurs sont représentatives (FNSEA, UDES et FESAC) et actives.

²⁹ Philippe LANGLOIS, « Qu'est-ce que l'interprofession ? », *Droit Social*, n°6, juin 2005, p. 640-642.

³⁰ On retrouve dans cette disposition les principes gouvernant les dispositions des Accords de Grenelle ayant initié la négociation interprofessionnelle de 1970 (cf. note 24).

réformes, toutefois il est possible de caractériser, par un ou deux mots, chacune de ces décennies³¹.

Émergence et « travaillisation » du droit de la formation (années 70)

En distinguant les demandeurs d'emploi des salariés, l'accord de 1970 et la loi de 1971 font de l'existence d'un contrat de travail l'un des pivots du droit de la formation professionnelle, contribuant à l'enracinement de celui-ci dans le droit du travail. Cet enracinement est d'ailleurs formellement opéré en 1973 quand la loi du 16 juillet 1971 devient le Livre IX du nouveau Code du travail³².

La voie normale du départ en formation est alors organisée autour d'une autorisation d'absence en vue de la suspension du contrat de travail : le salarié, demandeur, ne se trouvait pas en mesure d'effectuer la prestation de travail convenue. Pour autant, l'entreprise demeure sollicitée pour organiser elle-même des actions au bénéfice de son personnel. En opposition à la philosophie du congé de formation, ces actions reposent sur l'initiative de l'employeur. Le départ en formation s'analyse alors comme un ordre : le salarié étant considéré comme exécutant sa prestation de travail, son refus constitue une insubordination, toujours selon les principes gouvernant le droit du travail. L'avenant du 9 juillet 1976 renforce d'ailleurs cette dichotomie, les négociateurs ayant souhaité que soient nettement distinguées les règles appliquées aux « formations conduites à l'initiative de l'entreprise », de « celles dont les salariés prennent l'initiative », afin de « favoriser l'exercice du droit à congé de formation »³³. Le congé voit son caractère individuel renforcé en 1978³⁴ par le législateur qui, par la même occasion, intègre pour la première fois dans le Code du travail, la notion de « plan de formation » de l'entreprise pour qualifier les formations reposant sur le choix de l'employeur³⁵. Cinq décennies après, cette organisation du départ en formation autour de la notion d'initiative est toujours en vigueur : initiative de l'employeur dans le cadre du plan de développement des compétences ; initiative du salarié dans le cadre du compte personnel de formation³⁶.

Le financement de la formation apparaît dès cette époque comme une difficulté pour les négociateurs qui demandent, dans l'accord de 1970, que cette question fasse l'objet de discussions avec l'État³⁷ : celles-ci aboutirent dès 1971 à la création d'une contribution annuelle de dépense de formation pesant sur les employeurs³⁸, dont la gestion est confiée non à la puissance publique, mais à des organismes paritaires³⁹. Cette préoccupation financière conduit d'ailleurs le législateur à instituer une typologie limitative des actions de formation entrant dans le champ de ce financement en 1978. Du fait de sa finalité, cette typologie, initialement limitée à six actions de formation, est devenue avec le temps un inventaire à la PRÉVERT, avec quatorze items incluant, dans un effet d'aubaine de recherche de financement, les actions de formation continue relatives au développement durable et à la transition énergétique en passant par les actions de formation continue relative à la radioprotection des personnes

³¹ Ces lignes se concentrent sur l'évolution de l'accès des travailleurs à la formation. Elles traitent peu des enjeux de gouvernance institutionnelle comme financière, qui pourraient faire l'objet d'un article en tant que tel.

³² Décret n° 73-1046 du 15 novembre 1973 relatif au code du travail.

³³ Préambule de l'avenant du 9 juillet 1971.

³⁴ Loi n° 78-754 du 17 juillet 1978.

³⁵ Articles 3 et 14 de la même loi.

³⁶ Actuel C. trav., article L6312-1.

³⁷ Titre VIII de l'ANI du 9 juillet 1970.

³⁸ 0,8 % de la masse salariale (art.14 de la loi du 16 juillet 1971).

³⁹ Fonds d'assurance formation, ancêtres des actuels OPCA.

exposées... conduisant le législateur à l'abandonner définitivement en 2018, pour instituer une véritable définition de la notion d'action de formation⁴⁰.

Généralisation et décentralisation du droit de la formation (années 80)

Les années 80 marquent la généralisation de l'accès à la formation pour de nombreux travailleurs, notamment les salariés des TPE et les agents publics.

D'une part, en réaffirmant le droit au congé formation pour tous, la loi RIGOUT de 1984⁴¹ affecte enfin une fraction de la contribution légale des employeurs au financement de celui-ci et surtout, grâce à la mutualisation des fonds ainsi collectés, permet aux salariés des entreprises de moins de 10 salariés de pouvoir ainsi bénéficier de ce dispositif. On estime, dans les débats parlementaires de l'époque, qu'entre 2,7 et 3 millions de salariés étaient exclus de ce congé du fait d'un financement reposant directement sur l'employeur.

D'autre part, lorsque le législateur adopte la loi de 1971, il vise de façon générale les « adultes et [les] jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent » ou « les travailleurs »⁴² mais également les agents de l'État et des collectivités locales. Ces derniers font l'objet d'un titre entier⁴³ dans lequel il est prévu que l'État mette en œuvre, à leur bénéfice, une politique coordonnée de formation professionnelle et de promotion sociale⁴⁴. De ces éléments, comme de l'étude des débats parlementaires⁴⁵, émerge alors une analyse selon laquelle le législateur de 1971 n'a pas voulu créer un droit de la formation professionnelle continue pour les seuls salariés mais bien un droit ayant vocation à intégrer l'ensemble des actifs du pays. Cependant, en prévoyant explicitement que la politique de l'État envers ses agents doit être « semblable par sa portée et par les moyens employés » à celle mise en place par les partenaires sociaux pour les salariés, ce même législateur envisage une simple transposition du dispositif prévu pour le secteur privé⁴⁶. Avec l'adoption des statuts généraux des trois fonctions publiques, dans les années 80, sont reconnus le droit des fonctionnaires de bénéficier de formations, mais également leur obligation de devoir en suivre, sur le modèle des dispositifs créés par la loi de 1971. Les fonctionnaires ont droit, d'une part, à des congés de formation professionnelle et de formation syndicale, et peuvent être tenus, d'autre part, de suivre des actions de formation professionnelle dans les conditions fixées par les statuts particuliers⁴⁷, via le plan de formation d'une administration, d'une collectivité ou d'un établissement hospitalier, créé sur le modèle du plan de formation des entreprises⁴⁸.

⁴⁰ C. trav. art. L. 6313-1.

⁴¹ Qui, sur le thème de la formation, renforce également les consultations du Comité d'entreprise et les obligations de négocier dans les branches professionnelles.

⁴² Article 1^{er} de la loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente.

⁴³ Titre VII « Dispositions relatives aux agents de l'État et aux agents des collectivités locales » de la loi n° 71-575 du 16 juillet 1971.

⁴⁴ Article 41 de la loi n° 71-575 du 16 juillet 1971. Des décrets fixent les conditions dans lesquelles les agents des collectivités locales et des établissements publics locaux pourront bénéficier de ces dispositions de ce titre (art. 45).

⁴⁵ Première séance du 7 juin 1971, *J.O. Débats parlementaires Assemblée Nationale*, p. 2410.

⁴⁶ Pascal CAILLAUD, « La formation professionnelle des agents publics : une hybridation entre droit commun de l'activité et particularisme du statut ? », *Droit Social*, n°12, 2019, p. 1008-1014.

⁴⁷ Art. 21 et 22 de la loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires.

⁴⁸ À compter de cette période, chaque évolution de la formation des salariés entraîne dans les années qui suivent l'adoption d'un texte de niveau législatif, étendant les principes de ces réformes aux agents publics : formations hors du temps de travail, DIF, VAE, bilan de compétences, périodes de professionnalisation...

Enfin, avec l'acte I de la décentralisation, le cadre institutionnel de la formation professionnelle qui mettait seulement en relation l'État et les organisations représentatives de salariés et d'employeurs, se trouve modifié en profondeur en raison de l'irruption de l'acteur régional. Avec la loi DEFERRE⁴⁹, il revient à la Région d'assurer la mise en œuvre des actions d'apprentissage et de formation professionnelle continue. Si sont transférés aux régions les crédits afférents à ces nouvelles attributions, de nombreuses compétences demeurent à l'État telle la compétence normative (définition du cadre législatif et réglementaire et contrôle de l'application de l'obligation légale de financement de la formation par les employeurs), les actions de portée nationale ou en faveur des publics spécifiques (illettrés, détenus, réfugiés et personnes handicapées), les actions de portée générale (programmes établis au titre des orientations prioritaires de l'État) et les études et actions expérimentales (études nécessaires à la préparation des politiques menées par l'État ainsi qu'à la définition des moyens permettant d'assurer l'information sur les politiques engagées). Au total, les quatre cinquièmes des moyens publics d'intervention restent de la responsabilité de l'État⁵⁰. Il n'en reste pas moins que le pli de la décentralisation régionale de la formation est pris et se trouve renforcé par les réformes successives⁵¹.

Contractualisation de la formation (années 90)

La dualité du départ en formation, fondée depuis les années 70 sur l'initiative des parties au contrat de travail, a progressivement été reconsidérée au fil du temps, annonçant un premier mouvement de *contractualisation* de celui-ci⁵². Sont ainsi apparues dans le plan de formation, des formules dites de co-investissement⁵³.

La première, instaurée en 1991⁵⁴, prévoyait qu'une partie d'une action de formation longue et qualifiante⁵⁵ dans le plan de l'entreprise, soit réalisée en partie hors du temps de travail⁵⁶ du salarié sans donner lieu à rémunération. La seconde, instaurée en 2000⁵⁷ à l'occasion de la réduction du temps de travail, envisage qu'un accord de branche ou d'entreprise puisse prévoir les conditions dans lesquelles le développement des compétences des salariés est susceptible d'être organisé pour partie hors du temps de travail effectif, sous réserve que les formations correspondantes soient utilisables à l'initiative du salarié ou reçoivent son accord écrit. Dans ces deux hypothèses, l'accord express écrit du salarié est obligatoire, son refus d'y participer ne constituant ni une faute ni un motif de licenciement. Mais, au-delà des textes, comment vérifier si l'accord donné par le salarié, toujours inscrit dans sa relation subordonnée de travail, ne l'a pas été sous une contrainte de fait (menaces

⁴⁹ Art. 82 de la loi n° 83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État.

⁵⁰ Didier GELOT, « 2003 : 20 ans de décentralisation de la formation professionnelle continue », *Droit social*, n°2, 2004, p. 186-192.

⁵¹ Notamment la loi quinquennale n° 93-1313 du 20 décembre 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle, la loi du 13 août 2004 relative aux libertés et aux responsabilités locales (dit Acte II), ...

⁵² Nicole MAGGI-GERMAIN, « La formation professionnelle continue entre individualisation et personnalisation des droits des salariés », *Droit Social*, n°5, 2004, p. 482-493.

⁵³ Jean-Marie LUTTRINGER, « Vers de nouveaux équilibres entre temps de travail et temps de formation ? », *Droit Social*, 2000, p. 277.

⁵⁴ Loi du 31 décembre 1991 (C. trav., anc. art. L. 932-1) reprenant l'article 70-7 de l'ANI du 31 juillet 1991.

⁵⁵ Durée minimum de 300 heures permettant d'acquérir une qualification professionnelle sanctionnée par un titre ou un diplôme de l'enseignement technologique.

⁵⁶ 25 % de la durée de la formation hors travaux personnels.

⁵⁷ Loi n° 2000-37 du 19 janvier 2000 relative à la réduction négociée du temps de travail (C. trav., anc. art. L. 932-2 s).

de licenciement économique ultérieur, de placard...) ? En outre, si l'engagement du salarié est défini, la nature des engagements souscrits par l'entreprise est beaucoup moins contraignante : ils portent sur les conditions dans lesquelles le salarié accède en priorité, dans un délai d'un an à l'issue de la formation, aux fonctions disponibles correspondant à ses connaissances ainsi acquises et sur l'attribution de la classification correspondant à l'emploi occupé. Or, sur ces deux derniers éléments, il est nécessaire de rappeler que l'employeur est seul juge des capacités d'un salarié à satisfaire les exigences de l'emploi⁵⁸ ou à être admis à un stage de formation, sans que cela n'établisse ni détournement de pouvoirs ni discrimination injustifiée⁵⁹. Instauré dans les années 90, le principe de cette contractualisation demeure toujours en vigueur à ce jour pour toutes les formations ne conditionnant pas l'exercice d'une activité ou d'une fonction, en application d'une convention internationale ou de dispositions légales et réglementaires⁶⁰.

Individualisation de la formation (années 2000)

Avec ces mécanismes de co-investissement, la distinction plan de formation / congé de formation avait tant évolué que l'on s'est demandé si elle conservait sa pertinence hormis de toujours répondre à une logique de financement. Une troisième voie est apparue avec l'ANI de septembre 2003 et la loi du 4 mai 2004, s'orientant vers un départ en formation concerté entre l'employeur et le salarié, sous la forme d'un « droit individuel à la formation » (DIF). Se manifestant sous la forme d'un crédit de temps d'une durée de vingt heures par an, cumulables sur six ans, le solde de ce mécanisme reposait ainsi sur l'activité professionnelle du salarié titulaire : il dépendait de sa date de recrutement et était proratisé à sa quotité de temps de travail.

La mise en œuvre de ce droit relève alors de l'initiative du salarié acceptée par l'employeur, sous la forme d'un accord écrit signé des deux parties et portant notamment sur le choix de l'action envisagée, auquel l'employeur peut donc s'opposer. À ce titre, on s'est alors interrogé sur le nom même du dispositif puisque sa mise en œuvre est contractuelle⁶¹. En effet, loin de consacrer un droit individuel à la formation, la réforme mettait finalement en place un dispositif définissant des conditions d'accès individuelles à la formation. Malgré une proclamation de principe sur la transférabilité du dispositif⁶², la loi de 2004 prévoyait que ce droit devait être liquidé avant le départ du salarié de l'entreprise : il lui permettait alors de financer tout ou partie d'une action de bilan de compétences, de VAE ou de formation lorsqu'elle était demandée avant la fin du préavis de licenciement. En cas de démission, l'action devait être engagée avant la fin du préavis. À défaut, le montant correspondant au droit individuel à la formation n'est plus dû par l'employeur et les droits accumulés par un salarié pour bénéficier du DIF dans son entreprise disparaissent, faute d'avoir été mis en œuvre avant son départ, sauf négociations de dispositions plus favorables.

Ces insuffisances ont conduit les partenaires sociaux et le législateur à introduire en 2009 la portabilité du mécanisme afin d'offrir une possibilité au salarié d'en bénéficier

⁵⁸ Cons. const. 20. juill. 1988, n° 88-244 DC et Soc. 19 oct. 1978, n° 77-41.189.

⁵⁹ Soc. 23 oct. 1991, no 88-44.555.

⁶⁰ C. trav. art. L6321-6.

⁶¹ Nicole MAGGI-GERMAIN et Pascal CAILLAUD, « Vers un droit personnel à la formation ? », *Droit Social*, n°5, 2007, p. 574.

⁶² « Le droit individuel à la formation est transférable en cas de licenciement du salarié, sauf pour faute grave ou faute lourde » (C. trav. art. L. 933-6 alors en vigueur), principe ne méconnaissant pas le principe constitutionnel d'égal accès à la formation (Cons. const. 29 juill. 2016, no 2016-558/559 QPC).

après la rupture de son contrat, soit auprès de son nouvel employeur, soit en tant que demandeur d'emploi. Suivant ainsi l'individu et n'étant donc plus attachées à l'entreprise où elles étaient acquises, ces heures étaient alors converties en euros⁶³. Mais, même portable, la mise en œuvre du DIF ne reposait pas sur un droit discrétionnaire de son titulaire : il nécessitait toujours l'accord impératif du nouvel employeur, ou, dans le cas d'un demandeur d'emploi, l'avis du référent chargé de l'accompagnement⁶⁴.

Personnalisation de la formation (années 2010)

L'absence de financement propre et la lourdeur de certaines formalités pour les entreprises⁶⁵ ont conduit les partenaires sociaux puis le législateur à abroger ce dispositif pour lui substituer le compte personnel de formation (CPF), amorçant un mouvement de personnalisation et de portabilité des droits sociaux⁶⁶. *Stricto sensu*, l'émergence de la notion de compte dans le Code du travail est antérieure à la création de ce dispositif. Si elle apparaît d'abord au sein des entreprises⁶⁷, l'accélération récente du recours à cette notion, notamment sous le vocable particulier de « compte personnel », vise plutôt à s'émanciper du cadre de l'entreprise par une externalisation de leur gestion. Le CPF est ainsi accessible et activable via un service internet géré par la Caisse des dépôts et consignation (CDC).

Après la création du CPF en 2014, la loi dite « travail » ou « EL KHOMRI » du 8 août 2016 donne une acuité certaine à la notion de compte en instituant un compte personnel d'activité (CPA), constitué du CPF, du compte professionnel de prévention et du compte d'engagement citoyen⁶⁸. C'est ainsi que, visant d'abord les seuls salariés, ce dispositif fut rapidement et dans le même temps étendu aux autres travailleurs : demandeurs d'emploi en 2014, travailleurs indépendants, professions libérales, non salariées, conjoints collaborateurs et artistes-auteurs, personnes handicapées en établissement ou services d'aide par le travail en 2016 et agents publics en 2017⁶⁹.

Initialement en heures, monétisés en euros par la réforme de 2018, les droits inscrits sur le compte demeurent acquis en cas de changement de situation professionnelle ou de perte d'emploi de son titulaire mais le CPF est fermé lorsque la personne est admise à faire valoir l'ensemble de ses droits à la retraite⁷⁰. L'initiative d'user du CPF repose sur son titulaire, seul à pouvoir expressément le mobiliser mais la mise en œuvre concrète dépend néanmoins du statut juridique de celui-ci. Pour un salarié, cette initiative est une liberté : le refus d'en user ne constitue pas une faute⁷¹, y compris si le solde de ce compte peut permettre de financer une formation fortement sollicitée par l'employeur. Cette liberté repose d'abord sur l'existence d'un solde suffisant et

⁶³ 9,15 euros/heure. C. trav. art. D. 6332-87 alors en vigueur.

⁶⁴ C. trav. art. L.6323-17 du Code du travail alors en vigueur.

⁶⁵ Ainsi l'obligation qui pesait sur les employeurs d'informer annuellement leurs salariés de leurs droits ainsi qu'à l'occasion de la rupture du contrat de travail était à l'origine de l'essentiel du contentieux de ce dispositif (Soc. 20 janv. 2010, n° 08-41.652).

⁶⁶ Alain SUPIOT, *Au-delà de l'emploi. Transformations du travail et devenir du droit du travail en Europe*, Rapport pour la Commission européenne, Paris, Flammarion, 1999 ; Pascal CAILLAUD, « La portabilité des droits sociaux : Enjeux et perspectives juridiques », *Informations Sociales*, n°201, 2020, p. 57-65.

⁶⁷ Reçu pour solde de tout compte, Compte épargne temps.

⁶⁸ C. trav. Art. L. 5151-5.

⁶⁹ Fin 2021, 38,8 millions de Français sont titulaires d'un compte CPF alimenté, selon le Ministère du travail.

⁷⁰ C. trav., art. L. 6323-1.

⁷¹ C. trav. art. L. 6313-1-3.

pose donc la question de l'alimentation de ce compte et des droits portables qu'il recense : seule l'activité professionnelle (ou le versement d'une contribution pour les travailleurs indépendants) est source d'alimentation. La recherche – pourtant active – d'emploi ne le permet pas : devenir demandeur d'emploi bloque le solde du CPF au moment de la perte du travail.

Conclusion : vers une détravallisation de la formation devenant objet de consommation ? (années 2020)

Plusieurs réformes récentes invitent à penser que le droit de la formation tend à évoluer pour – peut-être – s'émanciper des règles du droit du travail qui président depuis cinquante ans à son organisation.

D'abord, à l'occasion des réformes de 2014 et 2018, la notion de certification semble être devenue l'un des maîtres mots du système français de formation, visant soit les compétences et connaissances du travailleur (certification professionnelle), soit la capacité d'un prestataire de formation à dispenser une formation de qualité (certification qualité nommée Qualiopi). Lié avec le développement des notions de référentiels, d'accréditation ou de labellisation⁷², ce recours à des outils normalement au cœur des pratiques du droit commercial⁷³ renvoie à des caractéristiques juridiques communes destinées à attester que personnes comme formations « certifiées » possèdent certaines qualités, dans lesquelles il convient légitimement d'avoir confiance.

Ensuite, avec la monétisation du CPF en 2018, la formation fait dorénavant l'objet de fraudes empruntant deux formes. Il s'agit d'abord du piratage pur et simple du compte, passant par la création d'un faux organisme de formation proposant une certification finançable par le CPF, qui récupère les données de connexion de comptes existants, réalisant de faux achats de formation en débitant le CPF à son profit. La seconde forme consiste en un démarchage téléphonique via des centres d'appel, des SMS ou des e-mails, afin de convaincre les titulaires eux-mêmes de dépenser le solde de leur CPF pour des prestations qui n'ont de formation que le nom. Concernant le démarchage⁷⁴, est désormais interdite toute prospection commerciale des titulaires d'un CPF visant à collecter des données à caractère personnel, notamment le montant des droits inscrits sur le compte et conclure des contrats portant sur des actions de formation sauf si ces sollicitations interviennent dans le cadre d'une action déjà en cours et présentant un lien direct avec celle-ci. Les sanctions sont une amende administrative⁷⁵ prononcée dans les conditions prévues par le Code de la consommation⁷⁶. La réponse au piratage est l'œuvre des juridictions pénales elles-mêmes, dont le contentieux s'annonce important puisqu'en deux ans, la CDC a porté plainte pour 27 millions d'euros de préjudice⁷⁷.

⁷² Lucile DESMOULINS et Renaud EPPSTEIN, « Accréditation et labellisation des diplômes du supérieur : l'autorité des systèmes de reconnaissance et symboles graphiques afférents », *Études de communication*, n°55, 2020, n°55, p. 91-110.

⁷³ Jean-Marie PONTIER, « La certification, outil de la modernité normative », *Dalloz*, 1996, chronique n° 355.

⁷⁴ Loi n° 2022-1587 du 19 décembre 2022 visant à lutter contre la fraude au compte personnel de formation et à interdire le démarchage de ses titulaires.

⁷⁵ Dont le montant ne peut excéder 75 000 euros pour une personne physique et 375 000 euros pour une personne morale.

⁷⁶ C. trav. art. L. 6323-8-1.

⁷⁷ Olivia GRÉGOIRE, ministre déléguée chargée des Petites et Moyennes Entreprises, du Commerce, de l'Artisanat et du Tourisme, intervention au Sénat, le 29 juillet 2022.

Enfin, les ménages eux-mêmes sont de plus en plus sollicités sur leurs propres revenus, pour participer au financement de leur formation. Actuellement, cette dépense représente 1,8 Md €, soit 6,4 % de la dépense nationale, en hausse de 15 % entre 2021 et 2022⁷⁸. Récemment, le législateur a souhaité prolonger ce mouvement en faisant adopter, par un amendement à la sauvette au cours de la dernière lecture de la loi de finances 2023 avant un dernier usage de l'article 49.3 de la Constitution, le principe d'une participation du titulaire du CPF au financement d'une formation éligible. La proportion et les limites de ce reste à charge, véritable « ticket modérateur formation » sont renvoyées à un décret⁷⁹, mais on évoque jusqu'à 20 ou 30 % du budget de la formation souhaitée, soit 1 500 euros pour un titulaire qui utiliserait les 5 000 euros présents sur son compte.

Les partenaires sociaux s'inscrivent-ils ou se démarquent-ils de ces évolutions ? L'article 21 de l'ACNI du 14 octobre 2021 propose d'instaurer un crédit d'impôt pour le salarié qui engage des dépenses de formation au-delà des fonds disponibles sur son CPF dans le cadre d'un projet de transition professionnelle, mais ces évolutions font l'objet de critiques de certains syndicats⁸⁰.

Mises en lien avec la réforme des dispositifs d'accès à la formation, ces évolutions ne participent-elles pas à la construction d'un marché d'une formation, devenue objet de consommation ?

⁷⁸ Jaune budgétaire formation 2023, p. 33.

⁷⁹ Art. 212 de la loi de finances pour 2023.

⁸⁰ Didier GELOT et Djamal TESKOUK, *1971-2021. Retour sur 50 ans de formation professionnelle*, Vulaines-sur-Seine, Éditions du croquant, 2021.

La formation continue du milieu des années 1960 à 1977

Pierre SICSIC, Banque de France, DGSEI

Le rôle de certaines grandes entreprises en matière de formation technique initiale, à côté de l'enseignement technique au sein de l'Éducation nationale, est désormais assez bien connu¹. Cependant la formation continue du personnel au cours du second XX^e siècle reste relativement peu documentée. Cet article met en évidence une forte poussée de la formation professionnelle par les grandes entreprises privées après 1965 et avant la loi de 1971. Cette période correspond au pic d'industrialisation en France, et au point haut de la « centralité ouvrière² », dans un contexte de relative faiblesse de la formation scolaire générale et technique contrariant l'adoption d'un « progrès technique » vu par les responsables politiques et économiques comme le moteur de la croissance. La période est aussi celle d'une nette concentration des entreprises.

Les enquêtes « Formation et qualification professionnelle » menées par l'INSEE permettent de mesurer l'importance de la formation continue à la fois en termes de personnes formées et d'effets sur les salaires et la promotion, revenant à l'intention initiale de ces enquêtes. L'impact sur les salaires est notable, à la différence de ce que montre l'analyse de l'effet de la formation continue après les années 1980, et l'ampleur comme les effets de la formation continue conduisent à revoir la question des cadres non diplômés « autodidactes ». La formation continue au sein d'entreprises de plus en plus grandes avec une main-d'œuvre stable et peu formée scolairement s'est développée dans des circonstances transitoires, c'est peut-être pourquoi elle a été oubliée.

L'environnement de croissance de la fin des années 1960 et la concentration des entreprises

Durant la longue décennie 1960, la forte croissance économique s'appuie sur des entreprises industrielles privées de plus en plus grandes alors que l'allongement de la scolarité tarde.

La période de rattrapage économique dans les années cinquante n'a pas été si rapide en France comparée à l'Allemagne ou l'Italie. Et surtout le rythme de croissance ne diminue pas en France à la différence des grands voisins. Sur trois périodes de 7 ans de 1951 à 1974, la croissance par tête est de 3,6 % puis 4,2 % et 4,1 % en France alors que les chroniques pour l'Allemagne sont de 7,2 % 4,3 % et 3,2 %, et pour l'Italie de 5,5 % 5,1 % et 4,2 %³. Les indicateurs de confort de la population ne décollent que dans les années 60. Rémy PAWIN souligne que « les transformations matérielles [...] n'envahissent massivement le quotidien des Français qu'au milieu des années 1960 »⁴. Le confort sanitaire mesuré par la proportion de présence de baignoire ou de douche dans les résidences principales passe de 10 % en 1954 à 45 % en 1973 et

¹ Nicolas HATZFELD, « L'école d'apprentissage Peugeot (1930-1970) : Une formation d'excellence », *Formation Emploi*, n 27-28, 1989, p. 115-128 ; Aimée MOUTET et Emmanuel QUENSON, « Formation professionnelle et formation technique au cours des trente glorieuses », dans Jacqueline COSTA-LASCOUX *et al.*, *Renault sur Seine*, Paris, La Découverte, 2007, p. 55-96. Les idées exposées n'expriment pas nécessairement la position de la Banque de France. L'essentiel de la recherche présentée ici a été réalisée comme chercheur invité à PSE de 2017 à 2019.

² Xavier VIGNA, *Histoire des ouvriers en France au XX^e siècle*, Paris, Perrin, 2012.

³ Selon Total Economy Database du Conference Board : <https://www.conference-board.org/data/economydatabase/>

⁴ Rémy PAWIN, « Retour sur les "Trente Glorieuses" et la périodisation du second XX^e siècle », *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, n°60-1, 2013, p. 162.

98 % en 2002, avec une accélération au milieu des années 60⁵.

Ces éléments chiffrés montrent que la longue décennie 1960 est celle du succès économique français. Succès industriel puisque la part de l'emploi industriel, au même niveau en 1951 et en 1959, est de 22,5 % en 1959, puis de 23,5 % en 1965 et de 24,4 % au pic de 1974 avant de revenir à 22,2 % en 1979⁶. Cette poussée d'industrialisation est illustrée dans la conférence de presse du 21 septembre 1972, où Georges POMPIDOU a une de ces formules qui marquent : « Chère vieille France... La bonne cuisine... Les Folies Bergère... Le gai Paris... La Haute couture, les bonnes exportations... Du Cognac, du Champagne et même du Bordeaux et du Bourgogne... ». Puis après un court silence durant lequel il remue le doigt en signe de négation, il ajoute : « C'est terminé ! La France a commencé et largement entamé une révolution industrielle ! »⁷.

Ce développement industriel a surtout été tiré par l'investissement du secteur privé, ce qui n'était pas conforme aux projections du VI^e plan : l'investissement public n'atteint que 83 % de la cible, alors que l'investissement privé est de 140 %⁸. La nomenclature de la comptabilité nationale de l'époque permet de distinguer les « grandes entreprises nationales » des autres sociétés. La part de l'investissement des sociétés et entrepreneurs individuels hors « grandes entreprises nationales » sur la somme de l'investissement des sociétés et entrepreneurs individuels et des administrations publiques est de 63 % en 1959 et 1965 et monte à 70 % en 1972 et 1973 avant de redescendre à 62 % en 1979⁹.

La concentration des entreprises a suivi la réforme fiscale de 1965 qui permet de ne pas taxer les plus-values résultant d'une absorption ou d'un regroupement¹⁰. Le montant évalué des actifs transférés passe d'environ un demi-milliard de francs de 1962 à 1964 à 5 milliards et demi en 1968 et un pic de plus de 12 milliards en 1970. En 1972, il n'atteint que 3 milliards. Pour donner un ordre de grandeur à ces transferts, le cumul de 1965 à 1972 du rapport des actifs transférés au capital représente 8 %¹¹. L'émergence des grands groupes industriels se manifeste par la progression de leur part dans les capitaux propres d'ensemble¹².

Cette concentration répond au souhait du Comité de développement industriel, présidé par les commissaires au Plan François-Xavier ORTOLI puis René MONTJOIE, qui regrette que « la dimension des entreprises françaises [ne soit] pas toujours

⁵ Insee, *Données Sociales, La société française*, 2006, p. 471.

⁶ Insee, *Le mouvement économique en France 1949-1979, Séries longues macroéconomiques*, Paris, Imprimerie Nationale, 1981, p. 26 et p. 29.

⁷ <https://www.ina.fr/ina-eclaire-actu/video/i18171059/georges-pompidou-chere-vieille-france>

⁸ Stephen S. COHEN, *Modern Capitalist Planning, The French Model*, Berkeley, University of California Press, 1977, p. 262.

⁹ Insee, *Le mouvement économique, op. cit.*, p. 154. Le financement de ce fort investissement privé, en particulier par les prêts des banques nationalisées mériterait une analyse poussée.

¹⁰ Frédéric JENNY et André-Paul WEBER, « Concentration économique et fonctionnement des marchés », *Économie et statistique*, n°65, 1975, p. 17-27.

¹¹ Insee, *Le mouvement économique, op. cit.*, p. 44 « Capital en milieu d'année ». Pour tenir compte de l'inflation les montants transférés une année sont divisés par le capital net nominal de l'année, puis les rapports sont cumulés. En 1972 le capital net en matériel est de 415 milliards de francs et le capital en bâtiment et génie civil est de 351 milliards.

¹² Jean-Pierre GILLY et François MORIN, *Les Groupes industriels en France, concentration du système productif depuis 1945*, Notes et Études Documentaires, n°4605-4606, 1981, p. 27-28 ; la part des capitaux propres des 500 premières « entreprises » passe de 30 % à 40 % de 1964 à 1970, la part des 20 plus grosses progresse plus. Ensuite « les années 1970-1975 sont une période où la concentration se stabilise ».

satisfaisante » bien que « depuis 1960, la croissance économique et l'effort de concentration [aient] contribué à accroître notablement le nombre des grandes entreprises françaises »¹³.

La scolarisation en France, quant à elle, est longtemps restée moins étendue que dans les autres pays comme illustré dans le tableau 1. De plus, la progression de l'enseignement général marqué par la hausse de la proportion d'une classe d'âge obtenant le baccalauréat de 5 % en 1950 à 11 % en 1960 puis 20 % en 1970 n'a « exercé que des effets très faibles sur les caractéristiques et la direction des flux reliant le système éducatif à la structure socio-professionnelle » car les « nombreux diplômés produits par les universités entre 1960 et 1975 » sont « restés pour la plupart hors du champ des entreprises » et « se sont concentrés dans le secteur public »¹⁴.

Tableau 1 : Parts de la population ayant achevé le second cycle de l'enseignement secondaire

Age en 1991	55 à 64	45 à 54	35 à 44	25 à 34
Atteignant 18 ans en	1945-1954	1955-1964	1965-1974	1975-1984
France	27	45	56	66
Allemagne	67	79	86	88
Royaume-Uni	48	58	69	79
Etats-Unis	72	81	88	86

Source et note : GOUX, Dominique et Éric MAURIN, « Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes FQP 1970, 1977, 1985 et 1993 », *Revue française de sociologie*, vol. 36, 1995, p. 83, utilisant OCDE, *Regards sur l'éducation*, 1993. Postes 3 et plus de la Classification internationale type de l'éducation, les postes 1 et 2 sont enseignement primaire et premier cycle du secondaire.

Tant la technologie industrielle du début du vingtième siècle que l'accroissement de la taille des firmes de services ont fait plus qu'augmenter la demande d'un petit groupe de scientifiques et d'ingénieurs, ils ont modifié la demande de compétences parmi la masse des travailleurs¹⁵. La modernisation de la fin des années 1960 en France, dans un contexte de concentration des entreprises, se déroule donc sans poussée de la scolarisation avec des appels récurrents des économistes pour le développement de la formation professionnelle en particulier pour résoudre « la pénurie de cadres aux

¹³ Commissariat Général du Plan, 1968, p. 17 et tableau 1 basé sur les chiffres d'affaires consolidés de la revue *Fortune*, ce qui illustre par ailleurs la difficulté de documenter la taille des entreprises et leur concentration. En 1966, parmi les 112 géants (80 aux États-Unis) dont le chiffre d'affaires est supérieur à 1 milliard de dollars, la France ne comptait que trois entreprises sur 29 en Europe et 11 en Allemagne. En 1978, selon la revue *l'Expansion* parmi les 100 plus grands groupes dans le monde par le chiffre d'affaires, il y avait 9 groupes français, 11 allemands et 48 des États-Unis (J.-P. GILLY et F. MORIN, art. cit., p. 50).

¹⁴ Luc BOLTANSKI, *Les Cadres, la formation d'un groupe social*, Paris, Éditions de Minuit, 1982, p. 316. Michel CÉZARD, « Les cadres et leurs diplômes », *Économie et statistique*, n°42, 1973, p. 27, exploitant FQP 70 indique que les licenciés ès sciences et ès lettres sont le plus souvent enseignants. Les femmes possèdent près de la moitié des licences de sciences et les 2/3 des licences de lettres ; elles sont alors le plus souvent enseignantes ou assimilées (« professeurs, professions littéraires et scientifiques », ou « instituteurs, professions intellectuelles diverses ») : plus de 4/5 des cas. 2/3 des hommes licenciés en lettres sont aussi enseignants et assimilés, et seulement la moitié des hommes licenciés en sciences.

¹⁵ Sur la progression précoce de l'enseignement secondaire aux États-Unis, voir Claudia GOLDIN, « The Human-Capital Century and American Leadership : Virtues of the Past », *Journal of Economic History*, vol. 61, n°2, 2001, p. 273.

échelons moyens et subalternes »¹⁶.

Le développement de la formation continue dans les années 60 est connu, mais pas son étendue

Avant de présenter les modifications réglementaires et la position du patronat sur la formation continue, il est important de souligner que l'étendue de cette formation était inconnue, comme le montre cet extrait du rapport de l'intergroupe Formation Qualification Professionnelles publié en 1971 dans le paragraphe intitulé « Les formations non subventionnées dans le secteur privé » :

L'ensemble des actions menées dans le secteur privé, soit par des entreprises, soit par des institutions de formation, dès lors qu'elles ne sollicitent pas l'aide financière de l'État, est très mal connu du fait de l'absence d'enquêtes et d'informations synthétiques sur ce sujet. Cette lacune importante ne permet pas de procéder actuellement à une évaluation de l'effort national dans le domaine des formations ultérieures. On peut relever cependant deux éléments susceptibles d'entraîner une amélioration relative à ce secteur. En effet les dispositions de l'accord sur la formation professionnelle conclu le 9 juillet 1970 peuvent conduire à l'élaboration d'un matériel statistique important pour la connaissance des actions.

En outre dans la perspective d'un aménagement des dispositions relatives à la taxe d'apprentissage et au régime des exonérations, il apparaît souhaitable d'envisager la mise au point de documents administratifs susceptibles de faire l'objet d'un traitement statistique, en vue de fournir une connaissance exhaustive des actions menées par les entreprises¹⁷.

Certes les enquêtes « Formation et qualification professionnelle » qui vont être utilisées dans cet article avaient été demandées par le Plan¹⁸, mais elles n'ont pas été exploitées pour mesurer l'étendue de la formation professionnelle. C'est celle de 1977 qui permet de mesurer rétrospectivement le nombre de personnes formées et cette information n'a pas été utilisée depuis¹⁹.

Vers le milieu des années soixante une évolution de la vision du patronat sur la formation se produit en même temps qu'une modification législative. La loi du 3 décembre 1966 sur la formation continue (après celle du 31 juillet 1959 sur la promotion sociale) procure des avantages sur la taxe d'apprentissage créée en 1925 pour les entreprises qui organisent leur formation continue dans le cadre d'une convention avec l'administration. Ainsi Vincent TROGER remarque que « La formation des salariés des entreprises industrielles a été clairement assujettie aux impératifs économiques. La loi de 1966 a officialisé cette orientation, donnant la priorité dans

¹⁶ Jacques RUEFF et Louis ARMAND, *Rapport sur les obstacles à l'expansion économique*, Paris, Imprimerie Nationale, 1960, p. 20.

¹⁷ Commissariat général du plan, *Rapport de l'intergroupe Formation Qualification Professionnelles*, Paris, La Documentation Française, 1971, p. 262.

¹⁸ Lucie TANGUY, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV^e et V^e Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, vol. 43, n°4, 2002, p. 698.

¹⁹ Cf. la publication de l'exploitation de cette enquête dans Richard POHL, Jeanine SOLEILHAVOUP et Joëlle BEN REZIGUE, *Formation, mobilité sociale, salaires : enquête formation qualification professionnelle de 1977*, Paris, INSEE, collections de l'INSEE, série D, n 93, 1983, voir *infra*.

l'organisation des formations aux besoins de l'entreprise, au détriment des projets personnels éventuels des salariés²⁰ », et Guy BRUCY date du milieu des années soixante le début de la formation continue dans les entreprises (à la différence de l'apprentissage en entreprise) au moment d'un changement à la tête du CNPF vers les grandes firmes (avec Paul HUVELIN et Ambroise ROUX qui succèdent à des patrons de PME)²¹.

En janvier 1966, le patronat tient une assemblée générale au cours de laquelle il reconnaît le bien-fondé des tendances qui se dessinent depuis 1959 au niveau du système éducatif : « Il importe que chaque entreprise comprenne que la formation technique et professionnelle doit faire partie de sa politique générale [...] Cette prise de conscience doit s'accompagner d'un effort financier suffisant que les professions et les entreprises doivent consentir, car il n'y a pas de progrès réel sans des investissements intellectuels dont on sait aujourd'hui qu'ils sont un des facteurs importants de la croissance économique²² ». CHARLOT et FIGEAT relient ce vœu à l'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970 sur la formation et le perfectionnement professionnels. La suite de cet article montrera que le « vœu » du patronat a abouti bien plus tôt²³.

La progression de la formation continue est relevée aussi du côté de l'histoire des formateurs : « en ce début des années soixante la formation n'est pas encore une activité suffisamment développée dans les entreprises pour requérir la mise en place d'une autorité spécifique et spécialisée²⁴ ». Ensuite, vers le milieu des années soixante, le Groupement des amicales de responsables de formation (GARF) joue un rôle croissant, influencé par le catholicisme social. Cette influence est confirmée par l'étude d'Antoine VERNET, qui note que « la socialisation chrétienne est probablement à relever » à propos de l'ouverture d'une école de maîtrise dès 1955 par la Compagnie des ateliers et forges de la Loire. Après la fermeture des écoles d'apprentissage en 1958, celle-ci ouvre des cycles de formation plus qualifiée²⁵.

Le lien entre consolidation des entreprises et formation est souligné par Claude DIDRY, expliquant que le travail perd de son ancrage dans l'établissement pour devenir, sous la forme de l'emploi, un objet de gestion à l'échelle de ces grandes entreprises²⁶. Auparavant FREYSSINET, après avoir rappelé la constitution des « champions nationaux », avait lancé cette hypothèse de formation interne dans les grands

²⁰ Vincent TROGER, « Les passeurs de l'éducation populaire à la formation continue », *Travail et Emploi*, n°86, 2001, p. 22.

²¹ Guy BRUCY, « Le contexte politique de la loi de 1971 », dans Emmanuel de LESCURE (coord.), *La construction du système français de formation professionnelle continue. Retour sur l'accord du 9 juillet 1970 et la loi du 16 juillet 1971*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 25.

²² Assemblée générale du CNPF, 18 janvier 1966, cité dans Bernard CHARLOT et Madeleine FIGEAT, *Histoire de la formation des ouvriers*, Paris, Minerve, 1985, p. 415 et note 74 p. 583.

²³ FOMBONNE critique la vision de CHARLOT et FIGEAT sur le désintérêt des entreprises pour la formation professionnelle. Jean FOMBONNE, *Personnel et DRH, L'affirmation de la fonction Personnel dans les entreprises (France, 1830-1990)*, Paris, Vuibert, 2001, p. 445.

²⁴ Lucie TANGUY, « Les promoteurs de la formation continue (1945-1971) », *Travail et Emploi*, n°86, 2001, p. 35.

²⁵ Antoine VERNET, « Les besoins d'une grande entreprise en quête de compétitivité : la formation du personnel à la Compagnie des ateliers et forges de la Loire (années 1950-1960) », *Cahiers d'histoire du Cnam*, vol. 9-10, 2018, p. 109 et p. 112.

²⁶ Claude DIDRY, *L'Institution du travail, droit et salariat dans l'histoire*, Paris, La Dispute, 2016, p. 140, sous la partie intitulée « Travail et chômage à l'heure des champions nationaux » en distinguant établissements et grandes entreprises multi-établissements.

groupes²⁷.

Jacques DELORS lui-même reconnaît en 1974 les avancées sur la formation continue au milieu des années 60²⁸. L'ambiance Union de la Gauche apparaît à plusieurs reprises dans l'article avec des expressions telles qu'autogestion ou situation d'aliénation. La loi du 16 juillet 1971 « portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » a elle-même une visée très large et il n'est donc pas surprenant que DELORS regrette le caractère étroitement professionnel des formations dans le sillage de cette loi, témoignant d'une lecture partielle de cette dernière²⁹.

La formation professionnelle dans l'histoire sociale

La modification de la formation professionnelle dans les années 1960 est décrite dans de nombreux travaux d'histoire sociale des entreprises. Le point marquant est une fermeture des centres d'apprentissage, ouverts dans les années 1940 et qui préparaient au certificat d'aptitude professionnelle (CAP)³⁰, et une évolution vers des formations plus avancées, nécessaires pour s'approprier les progrès techniques. Ces écoles pour la formation continue des adultes sont installées hors des usines, à la différence des centres d'apprentissage proches des machines³¹. La formation continue n'est cependant pas universelle, et par exemple Usinor n'assure pas cette fonction avant les grèves de mai 1968³².

La formation continue des entreprises comportait aussi une pression de conformité sociale. A. VERNET expose l'opposition de la CGT dénonçant un « lavage de cerveaux »³³. Chez Pechiney, G. VINDT explique que « tout autant qu'à des impératifs techniques, la formation professionnelle répond à des objectifs sociaux : stabiliser et fidéliser un personnel qualifié, lui faire prendre conscience de son appartenance à la communauté-entreprise, consolider une hiérarchie toute militaire »³⁴. La difficulté de suivre une formation continue est soulignée³⁵.

²⁷ « Les groupes parleront alors volontiers de leur personnel comme d'un « capital humain » dont il importe d'améliorer la qualité et la stabilité pour garantir à long terme les conditions de la croissance ». Jacques FREYSSINET, « La stratégie de structuration de l'emploi des grands groupes industriels », dans *Emploi et système productif*, Paris, La documentation française, 1979, p. 145.

²⁸ Jacques DELORS, « Au-delà des illusions », *Esprit*, Nouvelle Série, n°439, 1974, p. 508.

²⁹ *Ibid.*, p. 554 : « de trop nombreuses entreprises feignent d'ignorer l'esprit de la loi de 1971, laquelle vise au développement de l'éducation permanente, au sens large, et non simplement de la formation professionnelle, au sens le plus étroit ».

³⁰ Aimée MOUTET et Emmanuel QUENSON, art. cit., p. 63 ; Jean FOMBONNE, *op. cit.*, p. 436.

³¹ Sur Peugeot voir Nicolas HATZFELD, art. cit., p. 126 ; sur Peugeot et Alsthom voir Pierre LAMARD, « Le paysage de la formation ouvrière chez Peugeot et Alsthom (1914-1970) », *Cahiers de RECITS*, n°10, p. 149 ; pour la Compagnie des ateliers et forges de la Loire, qui sera absorbée dans Creusot-Loire, voir Antoine Vernet, art. cit., p. 112.

³² Antoine VERNET, art. cit., p. 109, citant Éric GODELIER, *Usinor-Arcelor : Du Local au Global*, Paris, Lavoisier, 2006, p. 312. La formation au sein de la Compagnie Générale d'Électricité d'Ambroise ROUX et plus particulièrement de la Compagnie Industrielle des Téléphones n'est pas documentée dans Yves BOUVIER, *Connexions électriques, Technologies, hommes et marchés dans les relations entre la Compagnie générale d'électricité et l'État, 1898-1992*, Berne, Peter LANG, 2014, mais il signale (p. 462) « le problème de l'inadéquation entre les diplômes officiels et les compétences techniques dans un secteur de haute technologie ».

³³ Antoine VERNET, art. cit., p. 119.

³⁴ Gérard VINDT, « La formation professionnelle chez Pechiney (1921-1971) : entre impératifs techniques et fonction sociale », dans Gérard BODÉ et Philippe MARCHAND (dir.), *Formation professionnelle et apprentissage (XVIII^e-XX^e siècles)*, Paris, Villeneuve-d'Ascq, INRP / Revue du Nord, 2003, p. 280.

³⁵ Gérard VINDT, *Les hommes de l'aluminium - Histoire sociale de Pechiney 1921-1973*, Paris, Les Éditions de l'Atelier, 2006, p. 160. L'auteur cite Philippe d'IRIBARNE, *La logique de l'honneur, gestion des entreprises et tradition nationale*, Paris, Le Seuil, 1989 : « Un ouvrier de fabrication n'accède pas à la maîtrise sans avoir été

Les exemples précédents sont pris dans l'industrie, les métiers de l'artisanat ou de la très vieille industrie (textile) et le graphique 3 plus bas confirme cette remarque. La formation continue a été particulièrement poussée dans les banques, secteur sans formation technique initiale (pas d'apprentissage), où près de la moitié des 430 enquêtés [en 1985] de la Société lyonnaise de banque ont obtenu au moins un des diplômes délivrés par la profession bancaire³⁶, et où 7 gradés sur 8 ont été embauchés comme employés. La moitié des cadres ont eux-mêmes débuté dans l'entreprise comme employés, et 20% comme gradés (p. 60), les trois-quarts des cadres non bacheliers possédant au moins un des diplômes de la profession bancaire³⁷.

Cet aspect des cadres sans diplôme scolaire est un des points saillants dans *Les cadres* de Luc BOLTANSKI : « La part des cadres autodidactes [...] toujours très élevée [...] n'a pas diminué durant la période (passant, par exemple, d'après les enquêtes de l'U.I.M.M., de 38,8 % en 1962 à 39,8 % en 1970, 40 % en 1975)³⁸ », sans que l'importance de la formation continue ne soit prise en compte.

L'état des connaissances sur la formation continue avant 1971 révèle qu'il y a des signes d'une poussée de la formation continue après 1966, dont l'ampleur reste toutefois à mesurer. Les enquêtes « formation et la qualification professionnelle », ou FQP, réalisées par l'INSEE après 1964, s'y prêtent ; elles sont présentées dans la partie suivante puis utilisées pour les versions 1970 et 1977.

soumis à un rite d'initiation [le stage], où l'on retrouve toutes les caractéristiques que possèdent pareils rites dans les sociétés primitives (le retrait par rapport à la vie ordinaire, le caractère ascétique et éprouvant) ».

³⁶ Yves GRAFMEYER, *Les gens de la banque*, Paris, PUF, 1992, p. 74. Il est avancé (p. 62) « Bien qu'il soit difficile de tenter des comparaisons systématiques avec d'autres secteurs d'activité, il semble bien que les possibilités de promotion aient été particulièrement ouvertes dans le monde de la banque ». Plus bas la prévalence de la formation continue dans les banques est documentée.

³⁷ *Ibid.*, p. 193.

³⁸ Luc BOLTANSKI, *op. cit.*, p. 313.

Les enquêtes « formation - qualification professionnelle » et l'étendue de la formation continue

La première enquête FQP date de 1964, ensuite ces enquêtes devaient en principe être réalisées tous les sept ans, deux ans après le recensement qui sert de base à l'échantillonnage. Cette enquête est conçue en priorité pour améliorer les prévisions d'emploi nécessaires à la planification. Elle devait d'abord permettre d'observer la relation entre la formation, surtout scolaire et notamment l'enseignement technique, et secondairement seulement fournir des informations sur la mobilité sociale³⁹. Pourtant, parmi les domaines couverts par l'enquête, celui de l'ascendance sociale est remarquable, en ce qu'il s'est imposé comme l'une des marques de fabrique de FQP. Non seulement la première enquête est, dès les premières années suivant sa collecte, couramment exploitée dans une optique de mobilité sociale, mais cette voie de recherche s'est maintenue tout au long de l'histoire des enquêtes FQP. Qu'on raisonne en nombre de parutions, en place dans le questionnaire ou en permanence du thème de recherche, l'origine sociale peut être considérée comme un thème d'études de tout premier plan, sinon le principal, développé à partir des enquêtes FQP⁴⁰.

Près de 40 000 individus sont interrogés dans les enquêtes 1970 et 1977. Le questionnaire porte sur l'emploi (profession, taille de l'établissement, secteur, revenus) à la date de l'enquête et cinq ans avant ; l'éducation scolaire, la formation continue dite « post scolaire » ; la position sociale et l'éducation du père ; évidemment âge, sexe, lieux de naissance et de résidence, situation familiale. Une des principales modifications de l'enquête 1970 porte sur la formation post-scolaire, la perspective dans laquelle cette formation a été suivie est demandée, ainsi que les conséquences qui, de l'avis de l'enquêté, en ont découlé sur sa position hiérarchique⁴¹.

Les questions sur la formation post-scolaire sont développées en 1977⁴², en particulier dans la partie V du questionnaire « Études ou formation post-scolaires ». La question 75 (« Après avoir interrompu ou terminé vos études, avez-vous reçu un complément de formation ou suivi un stage à l'initiative de votre employeur ? »), est suivie des questions 77 (« quelles ont été les années de début et de fin de ce cycle de formation de niveau le plus élevé ? ») et 78 (« Quelle a été la durée totale du (des) stage(s) ou cours ? »). Ces informations sont présentées dans le graphique 1 ci-dessous qui montre le décollage de la formation continue à l'initiative de l'employeur après 1965.

³⁹ Laurent THÉVENOT, « Les enquêtes Formation Qualification Professionnelle et leurs ancêtres français », dans Joëlle AFFICHARD (éd.), *Pour une histoire de la statistique*, Paris, INSEE-Économica, 1987, tome 2, p. 139.

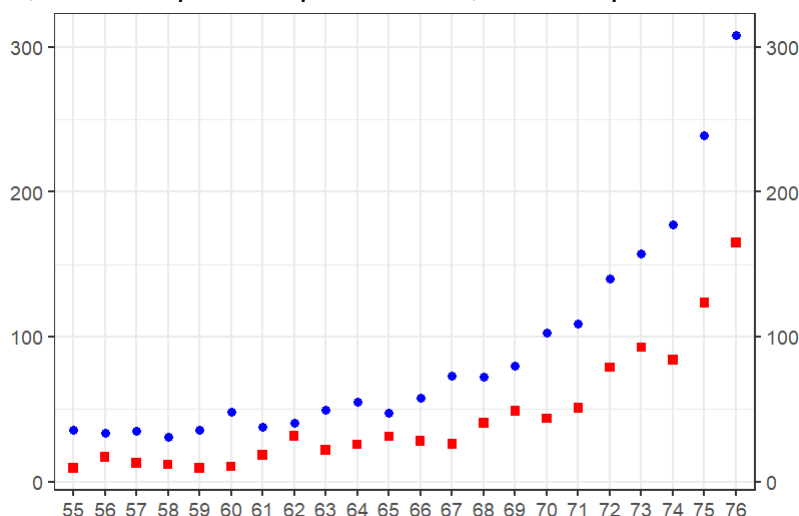
⁴⁰ Olivier MONSO et Laurent THÉVENOT, « Des milieux sociaux au marché du travail : Les questionnements sur la société française pendant quarante ans d'enquêtes "Formation et Qualification Professionnelle" », Document de travail du Crest, n°2008-20, p. 4-5.

⁴¹ Les fichiers électroniques des enquêtes ont été communiqués par l'ADISP (Archives de Données Issues de la Statistique Publique) sous les références doi:10.13144/lil-0002 et doi:10.13144/lil-0003.

⁴² Laurent THÉVENOT, art. cit., p. 149, p. 153

Graphique 1: nombre de personnes formées à l'initiative de l'employeur, par année de fin de formation.

En milliers, hommes pour les points bleus, femmes pour les carrés rouges



Note : FQP 77, variable asfc de la question 77, pondérée par la variable pond. Les chiffres non extrapolés sont faibles. Parmi les 39 103 personnes répondant à l'enquête, 109 ont répondu avoir fini une formation continue en 1963, et 427 en 1973. L'extrapolation conduit à 75 mille (hommes et femmes) en 1963 et 250 mille en 1973.

La volumineuse publication de FQP 1977 a été tardive, à travers deux volumes des *Collections de l'Insee* en 1982 et 1983, et à une époque en décalage avec les préoccupations de la fin des années 60. De plus, la description de la formation continue y est négative avec un paragraphe intitulé « les limites des formations continue et post-scolaire » qui débute ainsi : « La formation continue qui s'est surtout développée à partir de 1972 et les études post-scolaires qui existaient auparavant n'ont pas sensiblement réduit les inégalités engendrées au niveau de l'école⁴³. ». L'ampleur de la formation continue est présentée dans le tableau 25 avec 2,01 millions de formés depuis 1972 et 1,83 million avant⁴⁴. Le décollage de 50 000 à 100 000 hommes de 1965 à 1970 du graphique 1 n'est pas repérable⁴⁵.

La durée moyenne de formation à l'initiative de l'employeur diminue après 1971, et n'est, vers 1975, que de la moitié de celle du milieu des années 60 lorsqu'elle était autour de 600 heures et au niveau de la formation moyenne post-scolaire à titre personnel (voir graphique 2)⁴⁶.

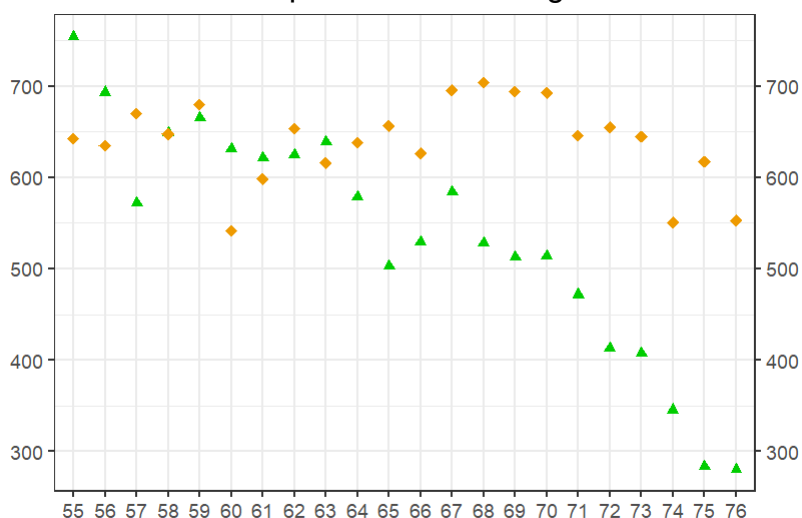
⁴³ Richard POHL *et al*, *op. cit.*, p. 21.

⁴⁴ Chiffres arrondis des chiffres à l'unité du tableau. L'exploitation du fichier de FQP 1977 cohérente avec le graphique 1 du nombre de formés par fin d'année de formation aboutit à 2,05 millions de formés (ou en cours de formation) après 1972, 1,34 million de 1956 à 1971, et 0,63 million de 1921 à 1955.

⁴⁵ La proportion par sexe du graphique 1 est proche de ce qui est présenté dans Françoise F. LAOT (« La promotion sociale des femmes : le retournement d'une politique de formation d'adultes au milieu des années 1960 », *Le Mouvement Social*, n°232, 2010) à un endroit (« la proportion de femmes ou jeunes filles suivant des cours de promotion sociale est de l'ordre de 25 à 30 % », p. 34), mais pas à un autre (« Elles représentent 7,5 % des auditeurs de PST [promotion supérieure du travail] en 1967-68 et 8,6 % en 1968-69 », p. 44). La question des « inégalités des chances de promotion après formation entre les hommes et les femmes » (p. 45) ne sera pas traitée dans la suite de cet article ; voir l'article de F. LAOT dans ce dossier.

⁴⁶ Vers 1965 environ 75 000 hommes et 50 000 femmes achevaient leur formation post scolaires à titre personnel, donc plus que de formation à l'initiative de l'employeur, vers 1975 c'était 110 000 hommes et 75 000 femmes. Pohl *et al*, *op. cit.*, p. 21 écrivent : « Les stages offerts par les entreprises ont donc essentiellement un caractère professionnel et sont de durée plutôt courte », le raccourcissement postérieur à 1971 n'est pas signalé.

Graphique 2 : durée moyenne de formation.
En heures, à l'initiative de l'employeur triangles verts, enseignement post-scolaire à titre personnel en orange

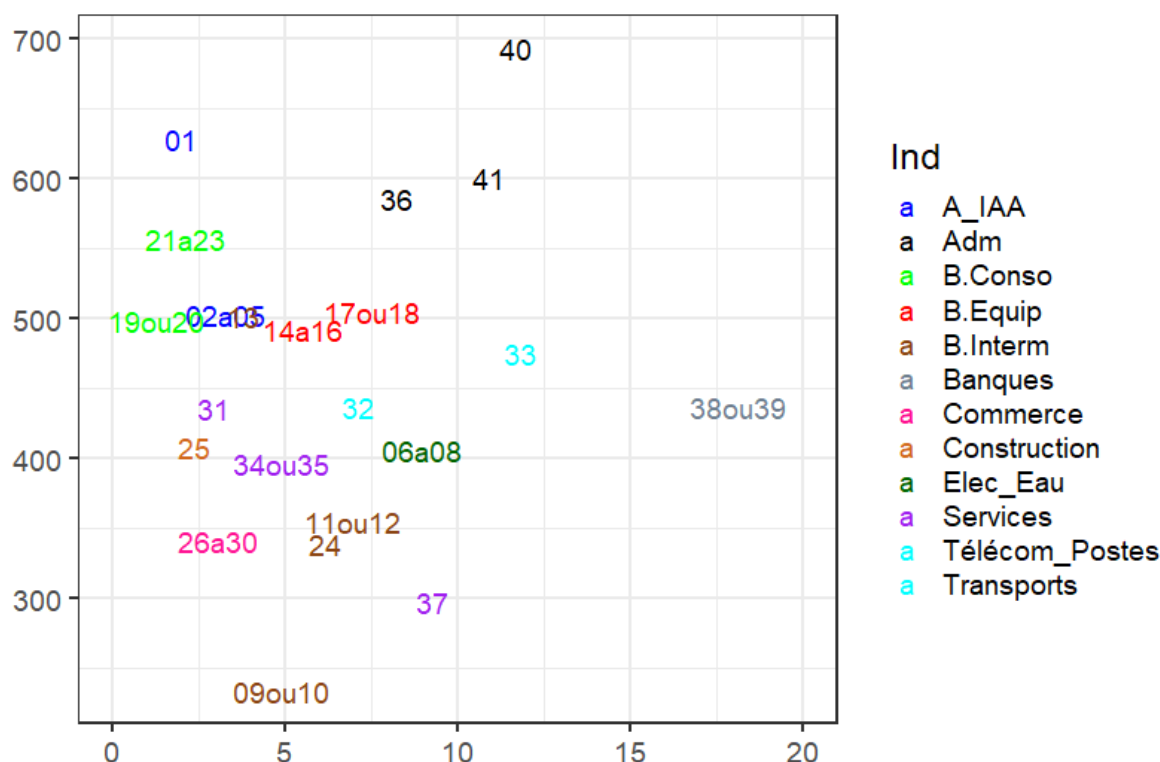


Note : FQP 77, variables dufc et dups des questions 78 et 87, pondérées par la variable pond. La durée moyenne de formation à l'initiative de l'employeur est de 500 heures en 1965, puis décline après 1971 pour arriver à un peu moins de 300 heures en 1975 et 1976.

Une fois le nombre de personnes en formation et la durée de formation connus, il est possible de comparer l'évolution temporelle des heures de formation continue à celle des heures de scolarité. De la cohorte 1946 à la cohorte 1957 il y a une hausse d'un an (de 16 à 17 ans pour les hommes) d'âge moyen de fin d'études scolaires⁴⁷. Avec des cohortes de 840 000 et 36 semaines à 24 heures par semaine d'école, cela revient à une hausse annuelle de 76 millions d'heures de scolarité (840 000 par 36 semaines par 24 heures divisé par les 11 années séparant les cohortes). Du côté de la formation continue, de 1964 à 1973 le nombre d'heures de formation à l'initiative de l'employeur est passé de 47 à 102 millions, ou une variation moyenne de 6 millions d'heures, plus 4 pour la formation « personnelle ». Et donc la formation continue représente 13 % de l'accroissement de la formation scolaire (10/76), pour les hommes la proportion est plus importante, elle est de 18 % (7 millions d'heures à comparer à la hausse annuelle de 38 millions d'heures scolaires).

⁴⁷ Julien GRENET, « Is Extending Compulsory Schooling Alone Enough to Raise Earnings? Evidence from French and British Compulsory Schooling Laws », *Scandinavian Journal of Economics*, vol. 115, 1, 2013, p. 188. De la cohorte 1952 à la cohorte 1953 on observe un accroissement d'une demi année d'âge moyen de fin d'études de part et d'autre de 16,5 ans puisque la cohorte 1953 est celle qui bénéficie de la réforme Berthoin de 1959 relevant de 14 à 16 ans l'âge de scolarité obligatoire.

Graphique 3 : intensité et durée de formation par secteurs de 1965 à 1973.
(nombre cumulé de formés sur emplois en abscisse, heures en ordonnées)



Notes : 01 Agriculture, 02a05 Alimentation à raffinage, 06a08 eau à électricité, 09ou10 verre et matériaux de construction, 11ou12 chimie et pharmacie, 13 Métallurgie, 14a16 biens d'équipement, 17ou18 voitures et aéronautique, 19ou20 textile et chaussures, 21a23 mobilier et papier, 24 caoutchouc, 25 construction, 26a30 commerces, 31 hôtels restaurants, 32 transports, 33 services postaux, 34ou35 réparations et services privés, 36 santé, 37 services récréatifs culturels et sportifs, 38ou39 banques et assurances , 40 administration, 41 enseignement.

Pour mesurer la dispersion sectorielle de la formation continue, le cumul du nombre de personnes formées de 1965 à 1973 est rapporté au nombre de personnes employées en 1969 dans un secteur donné. Ce rapport est représenté sur l'axe des abscisses du graphique 3. Le secteur des banques et assurances (voir le point 38ou39 dans le graphique 3) est à l'abscisse 18 ce qui signifie que le nombre de personnes formées à l'initiative de l'employeur durant les neuf années de 1965 à 1973 correspond à 18 % des effectifs de 1969, confirmant l'hypothèse d'Yves GRAFMEYER. La formation dans l'administration est plus faible que dans les banques. Dans le secteur des biens d'équipement l'indicateur est autour de 7, pas trop éloigné des services publics ; il est sans surprise le plus faible, autour de 1, dans le textile (voir le point 19ou20).

Une critique récurrente de la formation continue après les années 80 porte sur la concentration de cette formation vers ceux qui sont déjà les plus avancés scolairement. Le tableau 2 suivant décompose les salariés hommes de FQP 77 par le diplôme final scolaire et par le suivi ou l'absence de formation continue. Près du quart des salariés étaient sans diplôme, un tiers avait le Certificat d'études primaires (CEP), 20 % le niveau V, CAP ou BEP ou BEPC, 11 % le niveau IV, Bac y compris première

partie ou le Brevet professionnel (dernière colonne du tableau).

Tableau 2 : parts de formation continue par diplôme scolaire initial,
FQP 1977 (15693 hommes salariés).

	Formation continue (selon l'initiative et la période)						
	Sans	Emp av. 64	Emp 65 à 71	Emp ap. 72	Perso	En cours	Total
Diplôme scolaire							
Sans (N6B)	78,7	2,6	1,8	4,3	11,9	0,7	24,5
Cep (N6a)	52,7	7,1	5,5	9,6	23,1	2,0	34,0
Cap et Bepc (N5)	59,8	3,4	3,6	11,4	19,0	2,8	19,6
Bac et BP (N4)	35,8	7,0	6,2	14,3	31,8	4,9	10,7
Sup. Court (N3)	44,7	1,9	3,9	17,5	27,0	5,0	3,3
Sup. Long (N1 et N2)	47,5	2,9	5,6	16,3	22,3	5,4	8,0
Total	57,9	4,8	4,3	9,9	20,6	2,5	100,0

Les proportions dans la dernière colonne sont les proportions par diplôme, sans prise en compte de la formation continue.

Les autres proportions sont par ligne, c'est à dire part des formés à diplôme initial fixé. Pour les détenteurs de Cap et Bepc (qui étaient 19,6 % de la population enquêtée, dernière colonne), la proportion de formés de 1965 à 1971 à l'initiative de l'employeur est de 3,6 %.

Diplôme selon la variable dipinit, code diplôme le plus élevé en formation initiale, y compris l'apprentissage, p. 154-155 du dictionnaire des codes.

Les proportions dans la dernière ligne sont les proportions par formation continue, sans prise en compte du diplôme scolaire initial.

Tous diplômes confondus, 4,8 % des enquêtés avaient suivi une formation à l'initiative de l'employeur avant 1964, 4,3 % entre 1965 et 1971, et 9,9 % de 1972 à 1977 (dernière ligne du tableau). Les salariés sans diplôme étaient moins formés que l'ensemble de la population. Avant 1972 les titulaires du CEP étaient plus souvent formés que ceux ayant passé le CAP, respectivement 5,5 % et 3,6 %, et aussi souvent que les titulaires du Bac ou du BP.

Après 1972, apparaît la caractéristique signalée : la part de formés augmente avec le niveau scolaire : 4,3 % pour les non diplômés puis 9,6 % pour les titulaires du CEP et 11,4 % pour les CAP et BP, et plus de 14 % pour Bac et au-delà. La formation est plus fréquente dans les catégories socio-professionnelles élevées : « Entre 1972 et 1977, 11 % des salariés en ont bénéficié, plus souvent les cadres supérieurs et moyens (18 % en moyenne) que les employés (12 %) et les ouvriers (7 %) et, parmi ces derniers, plutôt les contremaîtres (19 %) et les qualifiés (9 %) que les OS (5 %) et les manœuvres (2 %)⁴⁸. » Cependant, compte tenu de la faible scolarité dans la population, la part par diplôme des formés, et non plus la part à diplôme donné des

⁴⁸ Richard POHL *et al.*, *op. cit.*, p. 21.

formés, reste bien plus forte même après 1972 pour les CEP : 33 % (510 sur 1560) et 22 % pour le niveau V⁴⁹. La formation continue compensait donc le manque d'éducation secondaire technique.

Le rendement salarial de la formation continue

Études publiées sur le rendement de la formation continue

De très nombreuses études portent sur le rendement salarial de l'éducation, utilisant souvent les enquêtes FQP⁵⁰. Le rendement sur la formation continue a été bien moins étudié avant l'enquête de 1993⁵¹. Si la diminution du rendement scolaire est très traitée, celle de l'effet salarial de la formation continue ne l'a été que par BÉRET et DUPRAY qui observent le même effet de la formation continue récente (moins de 5 ans) dans les enquêtes 1977 et 1993 (9.6 % et 11.0 %), avec un rendement supérieur pour les formations anciennes (14.8 % et 13.5 %)⁵². L'effet de la formation continue est à première vue de 10 % sur le salaire remarquent GOUX et MAURIN en comparant les salaires de ceux qui ont suivi une formation continue avec ceux qui n'en ont pas suivi. Mais cette comparaison ne tient pas compte des caractéristiques des entreprises. En limitant la comparaison aux salariés restant dans la même entreprise entre 1988 et 1993, le rendement diminue à 5 %, et les auteurs notent que c'est encore important, de l'ordre d'une demi-année d'école, alors que la formation continue moyenne était en général courte (une semaine). En contrôlant les caractéristiques des firmes avec des informations extérieures à FQP, le rendement tombe à 2 %. Dans un autre article, GOUX et MAURIN montrent que l'écart de salaires entre les formés et les non formés reflète les plus fortes capacités de ceux qui sont sélectionnés pour suivre la formation⁵³. Cette sélection est très bien documentée dans les travaux d'histoire sociale cités précédemment. Notons que cet argument peut aussi être utilisé pour le rendement de la formation scolaire. La discussion de la question d'identification économétrique souligne que l'effet du changement d'entreprises est important.

Sensibles aux critiques de GOUX et MAURIN, BÉRET et DUPRAY décrivent une modification de la formation continue, en particulier de la durée⁵⁴, d'où leur propos sans doute trop synthétique, puisqu'il semble ignorer l'existence d'une formation continue avant 1971 :

⁴⁹ *Ibid.*, note 1 p. 21. Les auteurs sont bien avertis de cet effet et remarquent en note que les formés sont « bien entendus » plus souvent de CSP basses distinguant « fréquence d'accès » et « répartition » : « Ces chiffres représentent les fréquences d'accès à la formation continue entre 1972 et 1977 selon la catégorie socioprofessionnelle de 1977. Ils signifient par exemple que 18 % des cadres ont suivi entre 1972 et 1977 au moins un stage de formation continue proposé par leur entreprise. Il est bien entendu que ces fréquences d'accès diffèrent de la répartition, selon la catégorie socioprofessionnelle de 1977, des bénéficiaires de la formation continue, entre 1972 et 1977. Cette répartition est la suivante : sur 100 personnes ayant suivi au moins un stage de formation continue entre 1972 et 1977, 13 % étaient cadres supérieurs, 23 % employés, 28 % cadres moyens et 28 % ouvriers (tableau 29). » Utiliser la CSP finale obscurcit l'importance de la formation continue pour devenir cadre, un facteur important auquel une partie est consacrée plus bas.

⁵⁰ Olivier MONSO et Laurent THÉVENOT, « Les questionnements sur la société française pendant quarante ans d'enquêtes Formation et Qualification Professionnelle », *Économie et statistique*, n°431-432, 2010, p. 13-36.

⁵¹ Dominique GOUX et Éric MAURIN, « Les entreprises, les salariés et la formation continue », *Économie et statistique*, n°306, 1997, p. 41-55.

⁵² Pierre BÉRET et Arnaud DUPRAY « La formation professionnelle continue : de l'accumulation de compétences à la validation de la performance », *Formation Emploi*, n°63, 1998, p. 71 et p. 73.

⁵³ Dominique GOUX et Éric MAURIN, « Returns to firm-provided training: evidence from French worker-firm matched data », *Labour Economics*, vol. 7, 2000, p. 1-19.

⁵⁴ Pierre BÉRET, Arnaud DUPRAY, art. cit., p. 63 : « abaissement de la durée moyenne des formations déclarées, puisque sur la période 1988-1993, plus de la moitié des formations durent moins de 41 heures et plus de 80 % moins de 160 heures, alors que les 3/4 durent au moins 41 heures sur la période 1972-1977 (et 43 % plus de 160 heures) ».

Depuis la loi de 1971, la formation professionnelle continue a connu une évolution importante. Inscrite à l'origine dans un processus d'accumulation de capital humain, elle visait l'élargissement des compétences et préparait les promotions. Elle s'affirme aujourd'hui comme un moyen de signaler les salariés les plus performants et de s'assurer de leur collaboration par leur progression salariale dans l'entreprise⁵⁵.

Estimations du rendement salarial de la formation continue

Le rendement de la formation continue sur les salaires est estimé en régressant le logarithme des salaires sur les variables disponibles, âge, secteur industriel, diplôme. Le coefficient de la formation continue ou de la formation post scolaire est de l'ordre de 20 % pour les salaires des hommes avec l'enquête de 1970⁵⁶. Le coefficient de la variable « changement d'entreprises » est important (il s'élève à 26 % pour ceux qui restent dans le même établissement), cependant en limitant l'échantillon aux enquêtés n'ayant pas changé d'entreprise entre 1965 et 1970 (8 198 observations au lieu de 14 454), les coefficients de la formation continue ne changent presque pas. Ceux des estimations sur les salaires des femmes sont très proches.

Le rendement de la scolarité du niveau V, CAP, au niveau IV Bac est de 30 %, comme l'âge moyen de fin de scolarité pour ces deux niveaux de scolarité est de 16,5 ans et 19,2 ans, le rendement d'une année de scolarité est de 11 % ($30/2,7$). La régression du salaire sur un polynôme d'ordre 3 de l'âge de fin de scolarité aboutit à un pic de rendement d'une année supplémentaire de 11 % à 19 ans, et un rendement de 9 % à 16 ans. BAUDELLOT et GLAUDE, en utilisant les trois enquêtes FQP 70, 77 et 85, trouvent un rendement de 12 % pour une année de scolarité supplémentaire pour ceux qui ont commencé à travailler en 1950 et de 10 % pour la génération qui a commencé à travailler en 1965⁵⁷.

Ces estimations convergentes sur l'effet de la scolarité sur les salaires, il est vrai utilisant les mêmes données, permettent de conclure que le rendement de la formation continue, de 600 heures en moyenne, était deux fois plus important qu'une année de scolarité de 864 heures (voir ci-dessous une régression utilisant la durée de la formation continue sur FQP77). Par conséquent, l'augmentation annuelle des heures de formation continue, dont on a montré qu'elle représentait 13 % de l'augmentation des heures de scolarité, devrait être pondérée par 2,9 (facteur 2 sur les rendements multiplié par 864 divisé par 600), soit 37 %. En termes de capital humain tel que mesuré par Olivier MARCHAND et Claude THÉLOT avec la seule scolarisation formelle, il s'agit d'un ajout notable⁵⁸.

Dans une régression incluant les catégories sociales (CSP) comme variables

⁵⁵ *Ibid.* Le rapport d'André GAURON (*Formation tout au long de la vie*, Rapport du Conseil d'Analyse Économique, Paris, La documentation française, 2000, p. 35-36) repose sur les deux articles cités dans cette partie.

⁵⁶ Les tableaux des coefficients des régressions ne sont pas reproduits dans l'article, et sont évidemment disponibles auprès de l'auteur.

⁵⁷ Christian BAUDELLOT et Michel GLAUDE, « Les diplômes se dévaluent-ils en se multipliant ? », *Économie et statistique*, n°225, 1989, p. 7. Le rendement des années de scolarité, indépendamment du diplôme, mesuré dans les années 1990 pour les salariés nés après 1946, est de 6 % selon Marc GURGAND et Éric MAURIN, « Démocratisation de l'enseignement secondaire et inégalités salariales en France », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, vol. 61, 2006/4, p. 845-859. L'augmentation de la scolarité qui a conduit à un diplôme est deux fois plus efficace sur les salaires. Cet effet de certification est également montré par Julien GRENET, art. cit.

⁵⁸ Olivier MARCHAND et Claude THÉLOT, « Formation de la main-d'œuvre et capital humain en France depuis deux siècles », *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n°80, 1997.

explicatives, les coefficients sur la formation et la scolarité sont plus faibles que dans la régression sans CSP. Ceci est le résultat de la corrélation entre la scolarisation ou la formation et la catégorie sociale. Lorsque les cadres sont exclus de l'échantillon, les coefficients de la formation continue à l'initiative de l'employeur sont un peu plus faibles que dans la régression avec un échantillon plus large (16 % au lieu de 19 % pour la formation à l'initiative de l'employeur depuis 1965), et celui de la formation continue à l'initiative personnelle après 1972 est plus nettement réduit. Ceci montre que le rendement salarial de la formation continue ne passe pas du tout uniquement par le changement de CSP. Enfin, sur l'échantillon excluant les services publics, les coefficients sont marginalement plus élevés pour les salaires des hommes et marginalement plus faibles pour les salaires des femmes.

En utilisant l'enquête de 1977, les coefficients sur les indicatrices de formation continue sont à peine plus faibles qu'avec l'enquête précédente, toujours vers 20 %, et le coefficient sur l'indicatrice post72 est faiblement négative pour les salaires des hommes mais pas pour les salaires des femmes. Un effet négatif, absent en 1970, de 9 % de la nationalité apparaît. Les coefficients sur les niveaux scolaires du supérieur sont plus faibles en 1977 qu'en 1970, de 20 points (d'environ 110 % à environ 90 % pour les salaires des hommes et d'environ 100 % à 70 % pour les salaires des femmes en comparaison de l'absence de diplôme), comme l'avaient montré Christian BAUDELOT et Michel GLAUDE qui soulignaient que « tout relèvement du SMIC ou des bas salaires resserre mécaniquement l'éventail des salaires et contribue par là à déprécier, apparemment du moins, la valeur relative des salaires associés aux hauts diplômes »⁵⁹. La prime entre les diplômes supérieur long et Bac diminue de 53% (112-59) à 39% (89-50), il y a donc autre chose que l'effet du relèvement du salaire minimum. Il est probable que l'accumulation de formation continue a eu un effet sur la prime de l'enseignement supérieur, comme cela aurait été le cas avec une augmentation des diplômés de l'enseignement supérieur entrant sur le marché privé. La régression sur l'échantillon restreint aux seules 3 511 observations avec formation à l'initiative de l'employeur, qui permet d'introduire des indicatrices de durée de formation aboutit à un effet salarial d'une durée de plus de 1 200 heures de 11 % supérieur à celui d'une durée inférieure à 40 heures. L'impact de la durée de la formation montre que la formation était bien alors plus qu'un effet de signal.

Promotion et formation continue.

Le faible niveau scolaire des cadres « autodidactes »

L'effet de la formation continue sur la promotion a été analysé via une question spécifique dans la partie « post-scolaire » de l'enquête⁶⁰. La part de promotion à l'issue de formation à l'initiative de l'employeur est passée de 55 % dans FQP 70 à 34 % pour 77 et 28 % pour 85⁶¹. Luc BOLTANSKI faisait déjà la même remarque soulignant que la loi de 1971 n'a pas accru l'impact de la formation :

De fait, il semble bien que la loi sur la formation permanente n'a pas augmenté les chances de promotion liées aux études post-scolaires : l'enquête FQP 2 de 1970 montrait que pour 48 % des hommes qui ont

⁵⁹ BAUDELOT et GLAUDE, art. cit., p. 12.

⁶⁰ Question 50 p. 16 du questionnaire 70 « le complément de formation, reçu depuis le 1^{er} janvier 1965, vous a-t-il permis d'occuper un nouvel emploi ou d'accéder à une nouvelle fonction ? » et question 83 p. 18 de celui de 1977, même formulation.

⁶¹ Fabienne BERTON et Gérard PODEVIN, « Vingt ans de formation professionnelle continue : de la promotion sociale à la gestion de l'emploi », *Formation Emploi*, n°34, 1991, p. 29.

terminé leurs études post-scolaires la formation permanente n'a été suivie d'aucun changement professionnel. Or, d'après une enquête réalisée par l'APEC en août 1977, les nouvelles formations acquises par la formation continue ne seraient « homologuées » par les entreprises que dans un peu moins de la moitié des cas⁶².

Dans cette partie l'effet de la formation continue sera analysé en rapprochant le changement de CSP d'une enquête à l'autre avec le fait d'avoir suivi une formation continue. Auparavant nous revenons sur la proportion importante de cadres sans formation scolaire élevée, les cadres « autodidactes », dont il ressortira ensuite qu'ils ont souvent suivi une formation continue.

Tableau 6 : Cadres et diplômes en 1970, salariés, hommes et femmes.

Répartition des CSP 3&4 ou cadre par diplôme	CSP 3&4	CSP 3&4 privé	Cadre dans Boltanski	Toutes CSP
N6b sans	5,1	6,7	} 26,0	25,3
N6a Cep	17,9	21,2		29,8
N5 Cap	25,4	28,9	23,0	24,9
N4 Bac	22,5	21,8	9,0	9,8
N3 Sup. court	9,3	6,5	7,1	3,2
N1&2 Sup.	17,9	13,5	34,0	6,0
Autres	2,0	1,4		1,1

Notes : CSP 3 et 4 pour la variable cse commençant par 3 ou 4

30 Professions libérales ; 32 Professeurs, professions littéraires et scientifiques ; 33 ingénieurs ; 34 Cadres administratifs supérieurs ; 41 Instituteurs, profession intellectuelles diverses ; 42 Services médicaux et sociaux ; 43 Techniciens ; 44 Cadres administratifs moyens dans *Bande d'exploitation, Codes de FQP 1970*, INSEE, Document 3644/432 p. 40 ; Luc BOLTANSKI, art. cit., 1982, tableau p. 314 colonne FQP. Ce tableau reprend celui de la p. 22 de Luc BOLTANSKI, art. cit., 1980 qui comporte la note : Il existe aujourd'hui un grand nombre de sources statistiques sur les « cadres » des entreprises qui reposent pour la plupart sur des définitions différentes de la catégorie. On peut ainsi distinguer pour l'essentiel (1) : a. Les enquêtes qui reposent sur la définition des catégories socio-professionnelles de l'INSEE (telles qu'elles sont utilisées par exemple dans l'enquête Formation Qualification Profession), soit qu'elles prennent pour champ l'ensemble des CS 3 et 4, soit, cas plus fréquent, qu'elles portent sur des sous-catégories, b. Les enquêtes qui reposent sur une autre définition, non moins officielle, celle des caisses de retraite complémentaire de cadres. [*Il s'agit de la question 13 « cotisez-vous à une caisse de retraite des cadres »*] [...] Le champ couvert se limite au secteur privé et à certaines entreprises nationalisées.

Parmi les CSP 3 et 4 (qui sont 30 % de la population totale salariée) la part des faiblement diplômés (sans le Bac, somme des trois premières lignes du tableau) est très forte : 48 % et même 57 % dans le secteur privé. La part des diplômés du supérieur dans ces CSP est plus petite que pour les cadres, au sens de l'affiliation à

⁶² Luc BOLTANSKI, « L'université, les entreprises et la multiplication des salariés bourgeois (1960-1975) », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 34, 1980, p. 26, fin de note 28. L'auteur cite Richard POHL, Claude THÉLOT et Marie-Françoise JOUSSET, *L'enquête formation-qualification professionnelle de 1970*, Paris, INSEE, collections de l'INSEE, série D, n 32, 1974, p. 143). On trouve dans le tableau 12.8 « Utilité des études postsecondaires » pour les hommes, colonne formation organisée par l'employeur, ligne total 243.980 et ligne « qualification supérieure » 136.502. Le rapport est de 56 % pour les promus.

une caisse de retraite retenue par Luc BOLTANSKI qui est plus restrictive⁶³.

Parmi les titulaires du CAP (le quart des salariés toutes CSP confondues) un tiers était de CSP 3 ou 4, parmi les titulaires du CAP avec formation continue la part des CSP 3 et 4 est de 57 %, parmi ceux sans formation continue la part est de 23 %⁶⁴.

Promotion et formation continue : estimations logit

Les enquêtes FQP donnent la CSP non seulement l'année de l'enquête mais aussi cinq ans auparavant. Cette information permet de mesurer la promotion définie comme la présence dans les CSP 3, 4 en 1970, appelées cadres dans la suite, sans être dans ces CSP en 1965 (pour les enquêtés qui pouvaient alors être déjà employés ou bien encore en scolarité). Cette variable dichotomique, valant 1 en cas de passage de non cadre à cadre et 0 sinon, est ensuite régressée sous forme logit sur des indicatrices de diplôme et de formation, en excluant de l'échantillon les diplômés du supérieur (voir tableau en annexe pour les coefficients). Les coefficients de la régression peuvent être interprétés comme des probabilités de devenir cadre selon les cas de situations définies par les indicatrices diplômes et formation, voir tableau 7 ci-dessous.

Tableau 7 probabilités de promotion

10978 obs. Hommes « Cadres » en 70 mais pas en 65	Sans diplôme	Cep	Cap	Bac
Part dans l'échantillon	2	8	14	49
Prob sans formation	2	6	10	38
Prob avec formation	6	18	29	69

9316 obs. Hommes « Cadres » en 77 et pas en 72	Sans diplôme	Cep	Cap	Bac
Part dans l'échantillon	1	7	8	23
Prob sans formation	1	4	5	12
Prob avec formation	4	14	17	35

Note : la première ligne donne la part de ceux devenus cadre (CSP 3 ou 4) à un niveau de diplôme donné sans contrôler pour la formation.

Les dernières lignes présentent la probabilité de devenir cadre avec les coefficients de l'estimation logit qui sont de la dimension $\log(p/(1-p))$. Évidemment la première ligne, sans contrôle de la formation est entre les dernières lignes contrôlant de la formation à l'initiative de l'employeur dans les cinq années précédant l'enquête. En 1970 il y a 13 919 « cadres » à comparer aux 10 978 promus. En 1977, 12 166 à comparer aux 9 316 promus.

La formation continue triple la probabilité de promotion de 1965 à 1970 pour les titulaires du CEP de 10 % à 29 %, et pour ceux du CEP de 6 à 18 %. L'écart de probabilité de devenir cadre pour les niveaux scolaires CAP et bac sans formation continue est de 28 (10 % et 38 %). Les deux tiers de cet écart sont comblés par la formation continue, la probabilité passant pour le niveau CAP de 10 % à 29 %.

⁶³ Il y avait dans les salariés du secteur privé 2 886 cadres (dont 288 femmes) au sens de l'affiliation aux caisses de retraite dont 2 434 de CSP 3 ou 4, et 1 726 CSP 3 ou 4 (dont 529 femmes) qui ne sont pas cadres. 452 cadres n'étaient pas CSP 3 ou 4. 10 994 n'étaient ni cadre ni CSP 3 ou 4.

⁶⁴ On dénombre 5 249 enquêtés avec niveau 5 de diplôme scolaire en 1970, dont 1 760 CSP 3 et 4. Parmi ces 5 249, 1 367 avaient suivi une formation continue et 781 étaient CSP 3 ou 4.

Selon l'enquête de 1977, sans contrôle de la formation continue, la part de promotion dans les cinq ans précédents est bien plus faible que dans celle de 1970, 8 % pour les CAP alors qu'elle était de 14% de 1965 à 1970. L'effet de la formation est de 12 points pour les CAP (5 % à 17 %) alors qu'il était de 19 points entre 1965 et 1970.

La tabulation des titulaires de CAP avec une décomposition par formation continue et changement de CSP permet de mesurer la part des cadres avec ou sans formation continue. Cette tabulation est faite par secteurs dans le tableau 8 pour vérifier si l'effet de la formation continue était plus fort dans les secteurs modernes.

Tableau 8 : nouveaux cadres avec niveau 5 de scolarité, FQP 70 (hommes)

Secteurs	Tous	Modernes	Autres	Transports Banq. Ass.
Taille de l'échantillon	3800	1239	1766	795
Proportion des promus dans l'échantillon total	11%	11%	10%	13%
Parmi les promus, proportion des sans formation	48%	45%	57%	37%
Proportion parmi les formés dans l'entreprise (A2-Emp après 1965) des promus	23%	18%	10%	33%
Parmi les sans formation, proportion des promus	8%	8%	8%	10%

Note : Secteurs modernes Act=="b-Energie" | Act=="c-Metallurgie" | Act=="d-Equip" | Act=="e-Materiaux"

Parmi les 3 800 enquêtés de niveau de scolarité V (CAP ou BEPC) en 1970, certains d'entre eux (702) étant en 1965 encore en scolarité ou conscrits, 11 % deviennent cadres entre 1965 et 1970. Parmi ces promus presque la moitié n'avait pas suivi de formation. Donc la moitié des nouveaux cadres étaient vraiment autodidactes, sans diplôme du supérieur ni formation continue. Selon l'autre dimension, c'est-à-dire non plus la probabilité d'avoir été formé conditionnellement à la promotion mais la probabilité d'être promu conditionnellement à la formation, on retrouve des chiffres proches du tableau 7, avec une part de 23 % (les échantillons sont petits, 35 promus parmi les 153 ayant suivi une formation après 1965 à l'initiative de leur employeur). La formation n'impliquait pas la promotion. Le triplement de la probabilité de promotion suivant la formation du tableau 7 est retrouvé en comparant ces 23 % à la dernière ligne du tableau 8 qui présente parmi les non formés (une petite majorité en 1977, voir tableau 2 « parts de formation continue par diplôme initial », donc encore plus en 1970) la part des promus qui n'est que de 8 %.

La décomposition sectorielle oppose les transports, banques et assurances où il y a peu de promus sans formation (37 %) et où la promotion suit dans un tiers des cas la formation, aux secteurs traditionnels où la formation est plus faible (graphique 3) et peu utile (10 % seulement des formés sont promus).

Une dernière régression permet d'éclairer l'influence de la formation sur ceux qui ne deviennent pas cadre en élargissant la promotion au passage à la maîtrise. L'échantillon est limité aux ouvriers et contremaîtres en 1965 (csa 60 61 et 63) à scolarité de niveaux 5 et 6, au plus CAP BEP ou BEPC, qui progressent dans l'échelle

des CSP sans devenir CSP 3 ou 4 en 1970. La probabilité de promotion ne fait que doubler avec la formation et la probabilité de promotion sans formation à 12 % (tableau 9 ci-dessous) est de l'ordre de celle de passer cadre (10 % tableau 7). Ce résultat est cohérent avec le niveau plus élevé de la formation continue plus orientée vers des postes de techniciens que vers des postes de contremaîtres⁶⁵.

Tableau 9 : promotion ouvriers-contremaîtres sans les cadres

	Sans	Cep	Cap
Part des promus dans l'échantillon	9	11	13
Prob sans formation	9	10	12
Prob avec formation employeur	15	17	20

Note : 5069 observations, csa 60 61 et 63 en 1965, diplôme niveaux 5 et 6. 545 promus. Formation A2-Emp après 1965 à l'initiative de l'employeur. L'effet de la formation à l'initiative personnelle est identique.

Des cadres supérieurs diplômés différents des cadres supérieurs autodidactes avec ou sans formation continue

La forte proportion de cadres autodidactes a été tôt signalée par Michel CÉZARD avec 65 % des ingénieurs et 28 % des cadres administratifs supérieurs détenteurs d'un diplôme du supérieur⁶⁶. À partir de l'enquête FQP 1970, il note que « les cadres supérieurs autodidactes et diplômés n'occupent pas les mêmes emplois » (mais n'évoque pas la formation continue) en comparant les salaires des différents types de cadres.

Tableau 10 : salaires en milliers francs, hommes de plus de 35 ans du secteur privé

Type	Nombre	Q1	Médiane	Q3	Moyenne
Cadres moyens FQP 70					
Autodidactes	362	16,8	20,9	27,1	22,8
Formation continue	372	19,0	23,1	30,0	25,8
Diplômés	203	21,3	28,0	36,0	31,4
Cadres supérieurs FQP 70					
Autodidactes	312	25,0	35,9	50,0	39,6
Formation continue	327	30,0	39,6	52,7	43,3
Diplômés	325	42,0	54,8	70,0	57,6
Cadres moyens FQP 77					
Autodidactes	262	35,3	44,7	57,3	50,2
Formation continue	372	39,9	49,5	65,0	53,7
Diplômés	225	44,4	56,0	75,0	64,8

⁶⁵ La probabilité de devenir cadres sur les 5 335 observations comportant en plus des 5 069 du tableau 9 les 266 promus cadres montre un effet plus fort de la formation que dans le tableau 7, la position de départ en 1965 ne comprend plus les élèves ou conscrits. La probabilité sans formation continue est de 6 % et celle avec formation est de 28 %.

⁶⁶ Michel CÉZARD, art. cit.

Cadres supérieur FQP 77 s					
Autodidactes	262	51,0	71,3	100,0	84,6
Formation continue	373	60,0	80,0	102,0	89,1
Diplômés	328	84,0	109,7	146,3	122,3

Note : pour les cadres moyens diplômés si au-dessus et y.c. Bac, pour les cadres supérieurs, scolarité supérieure court et long.

Le seuil de 40 000 francs délimite les deux tiers des non-diplômés du supérieur mais seulement le quart des diplômés sur la population des plus de 35 ans (tableau 5, p. 40 de M. CÉZARD). Le tableau 10 ci-dessus reproduit ces résultats, en se limitant aux salariés du secteur privé, avec une médiane des salaires des cadres supérieurs diplômés de 38 % au-dessus de celle des non-diplômés avec formation continue (à peu près le même écart en 1977), et une distribution des salaires des enquêtés avec formation continue proche de celle de ceux sans ce type de formation. Le seuil de 40 000 francs délimite un peu moins du quart des diplômés et un peu plus de la moitié des non-diplômés. Cette disparité des distributions des populations pour les cadres supérieurs n'apparaît pas pour les cadres moyens : la médiane des salaires des diplômés est de 20 % supérieure à celle de ceux ayant suivi une formation continue, elle-même supérieure de 10 % à la médiane des salaires de ceux sans formation. Le dénombrement des enquêtés montre que pour les cadres moyens c'est la formation continue sans diplôme (le bac dans ce cas) qui est le type le plus fréquent, surtout pour l'enquête de 1977.

Mobilités intragénérationnelle et intergénérationnelle

Les tableaux précédents ont montré que la mobilité intragénérationnelle était importante avant 1977. Ce phénomène a été étudié par Alain CHENU, utilisant l'échantillon démographique permanent (EDP), qui trouve que parmi les hommes commençant à travailler dans les années 50 et encore employés en 1989, 60 % ont été à un moment ouvrier, mais moins de 30 % ont été ouvrier à la fin comme au début de leur vie professionnelle⁶⁷.

Dans une étude ultérieure, Alain CHENU présente à côté des estimations titrées de l'EDP des informations provenant des enquêtes FQP : de 1980 à 1985, 5,3 % des ouvriers et employés masculins sont devenus cadres (techniciens inclus) ; de 1988 à 1993 la mobilité est de 7,8 %⁶⁸. En utilisant les FQP précédents on trouve que la part des hommes ouvriers et employés promus était de 4,8 % entre 1965 et 1973, puis de 4,1 % entre 1972 et 1977⁶⁹. La chronologie des taux de mobilité n'est donc pas

⁶⁷ Alain CHENU, « Les ouvriers et leurs carrières : enracinements et mobilités », *Sociétés contemporaines*, n°14-15, 1993, p. 88.

⁶⁸ Alain CHENU, « De recensement en recensement, le devenir professionnel des ouvriers et employés », *Économie et statistique*, n°316-317, 1998, p. 132.

⁶⁹ Ces parts ont été calculées pour être comparables à celles de CHENU. Elles proviennent de rapports sur mouvements de position pondérés par les taux d'échantillonnage de l'enquête, et les observations sont limitées aux salariés des deux périodes. Les estimations logit précédentes de la promotion avec la formation continue utilisent un échantillon qui ne se limite pas aux salariés de la période précédente, c'est-à-dire que les observations avec les enquêtés qui n'étaient pas salariés il y a cinq ans ne sont pas exclues, mais seuls les travailleurs de moins de 52 ans pour lesquels la formation continue est connue sont inclus. Pour les titulaires du CAP de 1965 à 1970, la part non pondérée des travailleurs devenant cadres est de 12% lorsqu'on utilise l'échantillon restreint eux salariés aux deux périodes, alors qu'elle est de 14% dans l'échantillon utilisé pour les estimations logit. La part pondérée des « ouvriers et employés » de 1965 qui deviennent cadres est de 4,8%. Lorsque le point de départ est ne pas

uniformément ascendante et nuance ce que notait Alain CHENU : « Ces observations [de FQP] corroborent celles issues de l'échantillon démographique permanent (EDP) présentées ici. Elles témoignent d'une tendance à l'accroissement des taux de mobilité professionnelle ascendante », ce qui aboutissait à la conclusion suivante : « Un ouvrier ou employé sur sept accédait à un emploi salarié de cadre ou de membre des professions intermédiaires de 1982 à 1990, contre un sur dix de 1968 à 1975. Cette mobilité professionnelle ascendante plus intense est en rapport direct avec l'élévation des niveaux de formation [scolaire] »⁷⁰.

De plus, l'augmentation de la taille relative de la population à atteindre dans la mesure de la mobilité ascendante devrait être prise en compte, comme le souligne John GOLDTHORPE : « Ce que les taux relatifs de mobilité sociale visent à saisir, ce sont les chances que des individus de différentes classes d'origine se retrouvent dans différentes classes de destination lorsque *tous les effets du changement structurel de classe sont pris en compte* »⁷¹. Or la part des cadres (distingués des professions intermédiaires) dans la population active progresse de 2,8 points (5,2 % à 8,0 %) de 1964 à 1977 puis de 3,1 points de pourcentage de 1983 à 1997 pour atteindre environ 15 %⁷². La question du ralentissement de la mobilité intragénérationnelle en France des années 1960 aux années 1980 mériterait donc d'être approfondie.

Un lien entre mobilité intergénérationnelle et mobilité intragénérationnelle est établi par l'effet de la position du père (intergénérationnel) sur le rendement (intragénérationnel) de la formation continue. Sur une période plus récente au Royaume Uni, les personnes issues de CSP supérieures bénéficient le plus de la formation continue⁷³. La régression logit du tableau 7 sur la probabilité de devenir cadre est appliquée à un échantillon limité aux enquêtés dont le père n'avait pas de diplôme. L'effet de la formation est plus fort sur ce sous échantillon, et les probabilités de promotion sont même marginalement plus fortes (voir tableau 7 bis en annexe). Cependant la probabilité de suivre une formation continue est plus faible pour les enquêtés dont le père n'avait pas de diplôme (22 % pour l'échantillon du tableau 7 bis à comparer à 26 % pour l'échantillon du tableau 7).

La plus forte inégalité salariale en France que dans les autres pays était connue⁷⁴, et la compression de la disparité des salaires est souvent attribuée à la remontée du Smig en 1968 puis du Smic après 1970⁷⁵. Le salaire minimum garanti était indexé sur

être cadre (salarié ou pas à ce point de départ), le taux de promotion pondéré est de 4,6 %, le taux non pondéré est de 6,4 % et il est de 7,1 % lorsque limité aux personnes de moins de 52 ans.

⁷⁰ Alain CHENU, art. cit., 1998, p. 127. L'auteur signale que Dominique GOUX (« Coup de frein sur les carrières », *Économie et statistique*, n 249, 1991, p. 75-87) avec l'enquête Emploi de 1989 concluait à un « coup de frein sur les carrières ». En effet « depuis 1974, les promotions se raréfient » (tableau 3, p. 81). L'échantillon de D. GOUX est limité aux actifs de 1989 qui ont débuté leur carrière avant 1960. Donc la probabilité à âge donné au cours du temps n'est pas analysée par D. GOUX.

⁷¹ John H. GOLDTHORPE, « Social class mobility in modern Britain: changing structure, constant process », *Journal of the British Academy*, n°4, 2016, p. 96.

⁷² Louis CHAUVEL, *Le destin des générations*, Paris, PUF, 1998, p. 44, p. 42.

⁷³ Eszabet BUKODI, « Cumulative Inequalities over the Life-Course: Life-long Learning and Social Mobility in Britain », *Journal of Social Policy*, vol. 46, n°2, 2017, p. 391.

⁷⁴ Voir l'article de Gilbert MATHIEU (« L'inégalité des revenus est beaucoup plus grande en France qu'en Angleterre ou en Allemagne », *Le Monde*, 2 juin 1970) qui cite la version française du volume publié en 1967 par les Nations Unies, *Income in Postwar Europe : a Study of Policies Growth and Distribution*, basée sur des chiffres de 1962.

⁷⁵ Thomas PIKETTY, *Les hauts revenus en France au XX^e siècle, Inégalités et redistributions 1901-1998*, Paris, Grasset, 2001, p. 165 et Gregory VERDUGO, « The great compression of the French wage structure, 1969–2008 », *Labour Economics*, vol. 7, 2014, p. 140. VERDUGO utilise les enquêtes FQP pour la partie scolarité, il attribue à la progression de la scolarité entre le tiers et la moitié de la diminution de la prime d'éducation.

les prix et pas sur les salaires, aussi le pouvoir d'achat du Smig avait-il stagné de 1955 à 1967. Cette stagnation du pouvoir d'achat et le décrochage relativement à l'ensemble des salaires expliquent que la part des salariés payés au minimum, qui était de 16 % en 1954, a diminué à une proportion de moins de 2 % en 1968, et encore à moins de 3 % en 1971 après le relèvement de juin 1968, puis à 6 % en 1975⁷⁶. La disparité salariale mesurée par le rapport des déciles est identique en 1950 et 1975, avec un pic en 1965. L'évolution de la disparité salariale interdécile ne peut être expliquée par le salaire minimum qui à cette époque touchait assez peu de salariés d'autant plus que la disparité du haut de la distribution est aussi en diminution⁷⁷. La formation scolaire mais aussi continue, compte tenu de son ampleur et de ses effets sur les salaires, a vraisemblablement eu un effet sur la dispersion salariale. La formation continue, en plus et peut-être autant que la formation scolaire, contribue à la diminution de « l'altérité irréductible qu'incarnait le monde ouvrier »⁷⁸.

Cette formation continue s'est développée avec peu d'interventions publiques, au sein d'entreprises dont la taille augmentait et qui géraient une main-d'œuvre stable, avec un horizon d'existence long, pour compenser une faiblesse de la scolarité. La grande loi de 1971 s'appuyait ainsi sur une dynamique déjà lancée par les grandes entreprises, dynamique qui devait tout de même être connue par les partenaires sociaux, même si les traces statistiques sont absentes des publications du Commissariat au Plan. Le contexte s'est brusquement renversé au milieu des années 1970, avec à la fois l'extension de la scolarité et surtout les difficultés des grandes firmes industrielles françaises dont la préoccupation n'a plus du tout été de former une main-d'œuvre stable, mais plutôt d'organiser la diminution des effectifs permanents. L'histoire décrite dans cet article est donc très particulière et les objectifs de la formation continue ont rapidement changé.

⁷⁶ René PADIEU, « Les bas salaires », *Économie et statistique*, n°39, 1972, p. 19 et Marguerite PERROT, « L'évolution récente des salaires jusqu'en 1974 », *Économie et statistique*, n°63, 1975, p. 40.

⁷⁷ Christian BAUDELLOT et Anne LEBEAUPIN, « Les salaires de 1950 à 1975 », *Économie et Statistique*, n°13, 1979, p. 22 : le rapport interdécile est à 3,5 de 1950 à 1955, suivi d'une hausse jusqu'à 4,2 en 1966 puis baisse à 3,8 en 1968 et plateau à 3,5 de 1969 à 1975. Le rapport de la borne du décile supérieur au salaire médian passe de 1,9 au début des années 1950 à 2,1 en 1966 et 2,0 en 1975 avec l'essentiel de la baisse il est vrai de 1966 à 1968.

⁷⁸ Xavier VIGNA, *op. cit.*, p. 222-226 sur la formation technique initiale puis la scolarisation croissante.

Annexe

Tableau annexe régressions Logit.

“Cadre” pour CSP 3 et 4

	Cadres in 1970 not in 1965 10978 obs		Cadres in 1977 not in 1972 9316 obs	
	Est.	z value	Est.	z value
	-----		-----	
(Intercept)	- 4.0	35	(Intercept)	-4.6 -30
BB1	1.2	10	B1N6a	1.5 9
BB2, Niv V	1.9	15	B2N5	1.7 10
BB3, Niv IV	3.6	25	B3N4	2.7 13
FormA1-Emp	0.5	4	fc2	1.4 5
FormA1-Perso	0.7	5	fc3	0.9 9
FormA2-Emp	1.3	8	ps2	1.7 5
FormA2-Perso	1.4	11	ps3	1.0 10
FormA9	1.4	11		
FormFpa	0.5	3		

Note: en notant $b[i]$ le vecteur des coefficients de la régression logistique de ce tableau, la probabilité de promotion pour un diplômé niveau V avec formation après 1965 à l'initiative de l'employeur est de $\exp(b[1]+b[3]+b[7])/(1+\exp(b[1]+b[3]+b[7]))$.

Tableau 7 bis probabilités de promotion, père sans diplôme

6954 obs. Hommes « Cadres » en 70 mais pas en 65	Sans diplôme	Cep	Cap	Bac
Part dans l'échantillon	2	7	11	43
Prob sans formation	1	5	7	32
Prob avec formation A2-Emp	7	22	31	73

Note : dans l'ensemble de l'enquête avant sélection pour les diplômés du supérieur et les cadres aux deux dates, sur 15 179 observations, la part des pères sans diplôme est de 55 %, celle avec des pères Cep est de 32 %, et celle avec des pères Cap et BEPC et BP est de 7 %. Parmi les 10 978 individus sans diplôme du supérieur ni déjà cadre en 1965 les parts selon le diplôme croissant du père sont : 63 % (les 6 954 du tableau 7 bis), 30 %, 4 %.

Parmi les 10 978 individus du tableau 7, 26 % ont suivi une forme de formation continue, parmi les 6 954 dont le père n'avait pas de diplôme, la part est de 22 %, et parmi les autres dont le père avait au moins le Cep la part de formation est de 33 %

Le document filmé « Papa retourne à l'école » (1973). Genre et communication sur la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue

Françoise F. LAOT, professeure de sciences de l'éducation, Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

Cet article propose une réflexion sur les mécanismes sous-jacents à l'œuvre dans l'organisation et la diffusion d'informations autour d'une politique publique, ici la loi du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente. À partir de l'analyse d'un document filmé diffusé à la télévision qui a pour titre « Papa retourne à l'école », conduisant à une lecture sexuée et excluante de son message, nous souhaitons ouvrir un questionnement sur les conséquences pouvant en découler pour les publics-cibles. Ce document filmé ne représente bien entendu pas toute la communication sur la loi de 1971, mais il est pris ici en tant qu'indicateur significatif d'une manière de penser la formation et son public. Notre propos n'est pas d'affirmer que les commanditaires de ce document, ni ses producteurs et réalisateurs, étaient alors motivés par une volonté de discriminer les publics féminins. La loi du 16 juillet 1971 est censée s'adresser à toutes les salariées et tous les salariés, même si elle est alors écrite au masculin neutre, comme c'est la norme à l'époque. Cependant, les protagonistes, qu'ils soient situés devant ou à l'arrière de la caméra, sont pris dans des jeux, des habitudes de pensée et des interdépendances socio-historiquement situées qui les dépassent¹. C'est bien parce que le support d'information est ici un film qu'il nous permet d'accéder à « l'envers du décor » pour reprendre une expression de Marc FERRO qui précise également :

Actualité ou fiction, la réalité dont le cinéma offre l'image apparaît terriblement vraie ; on s'aperçoit qu'elle ne correspond pas nécessairement aux affirmations des dirigeants, aux schémas des théoriciens, à l'analyse des opposants. Au lieu d'illustrer leur discours, il lui advient d'en accuser la dérision².

C'est précisément à débusquer la dérision d'un discours égalitaire globalisant que les images de ce document filmé, leur agencement, ce qu'elles montrent et surtout ce qu'elles ne montrent pas, bref, le discours filmique dans son entier nous invitent. Le tout est à replacer dans le contexte de ce début des années 1970, au moment des premiers frémissements d'un « féminisme d'État »³, alors que, comme nous l'avons montré par ailleurs, les décideurs de la politique de formation ont déjà eux-mêmes été confrontés à une montée des revendications pour un accès égal des femmes à la formation⁴. Dès 1965, un début de prise de conscience des lacunes de la politique de formation en direction des femmes par les instances nationales de pilotage de la politique de promotion sociale les avait conduites à mettre en place un groupe d'étude sur la formation professionnelle féminine⁵. En 1968, plusieurs travaux de sociologie de la formation avaient déjà qualifié les femmes, comme les OS (ouvriers spécialisés), de

¹ En référence à la notion de configuration, Norbert ELIAS, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Pandora/Des sociétés, 1981.

² Marc FERRO, *Cinéma et histoire*, Paris, Folio histoire, 1993, p. 39.

³ Martine LEVY, *Le féminisme d'état en France : 1965-1985 : 20 ans de prise en charge institutionnelle de l'égalité professionnelle entre hommes et femmes*, thèse de doctorat en sciences politiques, IEP de Paris, 1988.

⁴ Françoise F. LAOT, « La formation des travailleuses : une revendication du syndicalisme mondial ? Contribution à une histoire dénationalisée de la formation des adultes (1950-1968) », *Le Mouvement social*, n° 253, 2015, p. 65-87.

⁵ Françoise F. LAOT, « La promotion sociale des femmes. Le retournement d'une politique de formation dans les années 1960 », *Le Mouvement social*, n°232, 2010, p. 29-45.

« non-publics de la formation »⁶. Dans ces conditions, l'absence totale de considération portée à la formation des femmes dans ce document filmé n'en est que plus questionnante.

Une émission de la nouvelle télévision publique

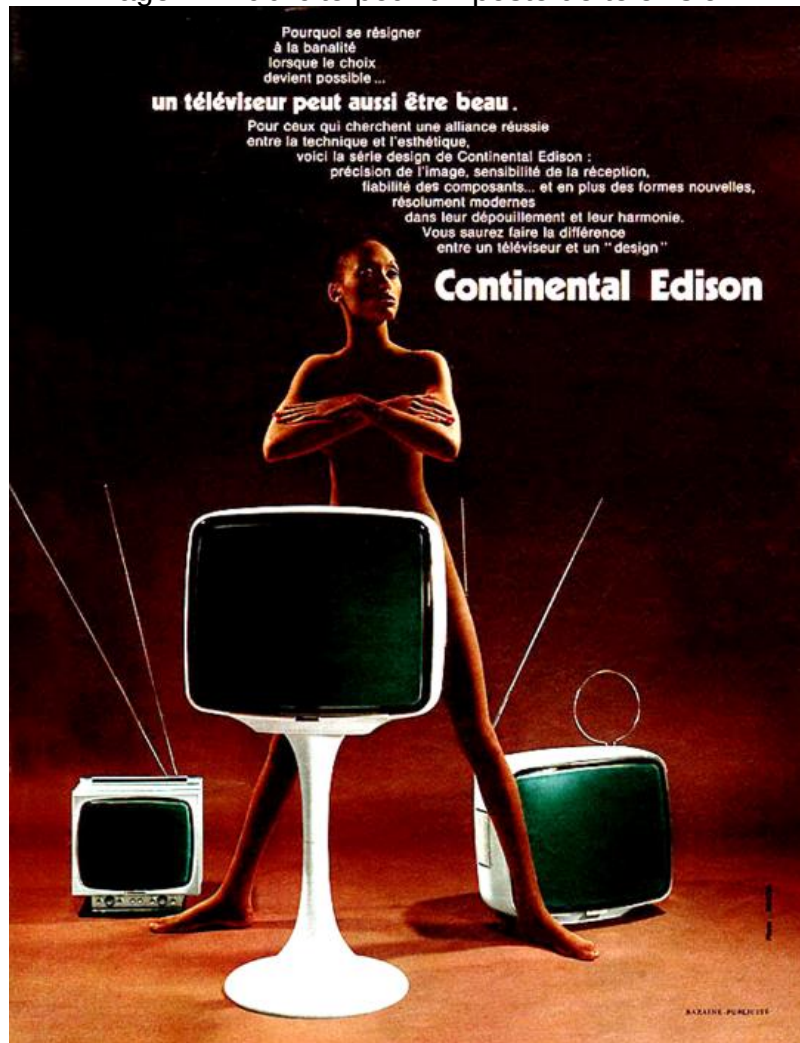
La troisième chaîne de l'ORTF ouvre son antenne, directement en couleur, le 31 décembre 1972 à 19h. Cet événement, très médiatisé, se produit quelques mois avant la diffusion de notre document. La plupart des magazines, documentaires et émissions de la chaîne sont produits en région. L'émission qui nous intéresse a été produite à Lille. Un an après sa diffusion, en août 1974, la réforme de l'audio-visuel supprime l'ORTF et la troisième chaîne laisse la place à FR3 (France Régions 3).

Selon Marie-France CHAMBAT-HOUILLON, la création de la troisième chaîne a été pensée aussi comme le moyen de renouveler et rajeunir le parc de téléviseurs⁷ dont la ligne se métamorphose, comme le montre cette publicité de 1971 qui prône le dépouillement et l'harmonie.

⁶ Par exemple : Marguerite THIBERT, « La formation professionnelle des femmes et ses problèmes », *Revue française de pédagogie*, n° 4, 1968, p. 18-31, ou les enquêtes de l'équipe de sociologie de l'Institut national de la formation des adultes : Philippe FRITSCH, *Les élèves des Instituts de promotion supérieure du travail : étude sociologique. Les dossiers de l'INFA*, 1970 ; Christian de MONTLIBERT, « Promotion et reclassement. Les élèves d'un centre d'enseignement par cours du soir à la recherche d'une promotion par un diplôme », *Revue française de sociologie*, IX, n° spécial, 1968, p. 208-217 ; Christian de MONTLIBERT, « Le public de la formation des adultes », *Revue Française de sociologie*, XIV, 1973, p. 529-545 ; mais elles avaient été précédées par d'autres mettant en relation travail et formation des femmes, par ex. Madeleine GUILBERT, Viviane ISAMBERT-JAMATI, *Travail féminin et travail à domicile. Enquête sur le travail à domicile de la confection féminine dans la région parisienne*, Paris, Éditions du CNRS, 1956, plus tard : Jacques HÉDOUX, « Des publics et des non-publics de la formation d'adultes. L'accès à l'Action Collective de Formation de Sallaumines-Noyelles-sous-Lens », *Revue française de sociologie*, vol. XXIII, 1982, p. 253-274.

⁷ Marie-France CHAMBAT-HOUILLON, « Une télévision ou des chaînes ? L'identité de la troisième chaîne couleur », in François JOST (dir.), *Années 70 : la télévision en jeu*, Paris, CNRS éditions, 2005, p. 69-94.

Image 1 : Publicité pour un poste de télévision



Ce n'est évidemment pas l'unique projet. Il s'agit de réfléchir à « une télévision nouvelle »⁸ qui soit à la fois populaire et culturelle. Dans le cadre de la « nouvelle société » prônée par Jacques CHABAN-DELMAS, il s'agit de provoquer l'émulation entre les chaînes par la concurrence et la régionalisation. La troisième chaîne aurait alors fonctionné comme « le cheval de Troie de la privatisation »⁹. Sa modernité passe par une identité médiatique et visuelle soigneusement réfléchie, sans speakerine, grâce à son « habillage », un design conçu par Catherine CHAILLET, « ouvert et évolutif », basé sur des formes géométriques en mouvement.

⁸ C'est le titre d'une note de Maurice CASENEUVE en 1964, citée par M.-F. CHAMBAT-HOUILLOIN, art. cit.

⁹ M.-F. CHAMBAT-HOUILLOIN, art. cit. (§ 12).

Image 2 : Identité visuelle de la troisième chaîne créée par Catherine CHAILLET



@ Catherine Chaillet, Ina.

Selon le directeur de la chaîne,

Chaque genre d'émission aura son indicatif visuel et auditif, ainsi, avec l'habitude, la mère de famille pourra entendre dans sa cuisine l'annonce de l'émission¹⁰.

Toutefois, cette troisième chaîne fait très peu d'audience. Cela tient à des questions techniques – seulement 26 % des foyers équipés d'un poste télé peuvent la recevoir¹¹ – mais aussi sans doute à une programmation insuffisamment attractive. Le choix d'un média présentant une couverture aussi partielle pour informer le grand public sur une loi qui est censée toucher tout le monde peut dès lors paraître étonnant. La date peut aussi sembler tardive, près de deux ans après le vote de la loi¹².

« Papa retourne à l'école » est la septième et dernière émission d'une série « Nous : magazine de la vie pratique » diffusée de mars à mai 1973 sur la troisième chaîne publique. Le magazine est ainsi présenté :

Chaque émission est conçue autour d'un thème : consommation (banque, assurance), vie privée et sociale (colonies de vacances, école, hôpital, etc.), bien-être (habitat), santé, etc. Elle donne la parole aux particuliers, en s'appuyant sur des séquences filmées et des interventions en plateau de professionnels des secteurs concernés¹³.

¹⁰ Extrait d'un entretien de Jean-Louis GUILLAUD dans l'*Yonne républicaine* du lundi 25 septembre 1972, cité par M.-F. CHAMBAT-HOUILLOIN, art. cit (§ 38).

¹¹ Chiffre de 1972, le réseau ne couvre alors que la région parisienne, Lille, Nancy et Strasbourg.

¹² L'émission a été préparée et tournée en mars 1973 (AR-INA 9738-126868).

¹³ AR-INA, ID Notice : CPF18002181.

Tableau 1 : Programmation du magazine
(reconstituée à partir des archives de l'INA)

Chaîne de diffusion	Date de diffusion	Heure de diffusion	Durée	Titre propre
3 ^e chaîne	20/03/1973	NR	00:26:15	La vente au coup de sonnette
3 ^e chaîne	10/04/1973	19:43:00	00:29:25	Votre assurance tient-elle la route ?
3 ^e chaîne	17/04/1973	19:40:00	00:26:22	Une nouvelle maison
3 ^e chaîne	07/05/1973	18:57:15	00:21:40	Payer par chèque
3 ^e chaîne	14/05/1973	18:53:05	00:25:54	Les jolies colonies de vacances
3 ^e chaîne	22/05/1973	19:58:20	00:27:06	Hôpital silence
3 ^e chaîne	28/05/1973	18:51:55	00:23:00	Papa retourne à l'école

La septième émission est donc consacrée à la formation professionnelle et/ou à la formation continue puisque les deux expressions figurent au générique¹⁴. Mais dans le cours de l'émission, bien d'autres expressions sont employées, qui montrent l'absence de stabilisation du vocabulaire désignant une action éducative visant les personnes adultes entrées dans la vie active.

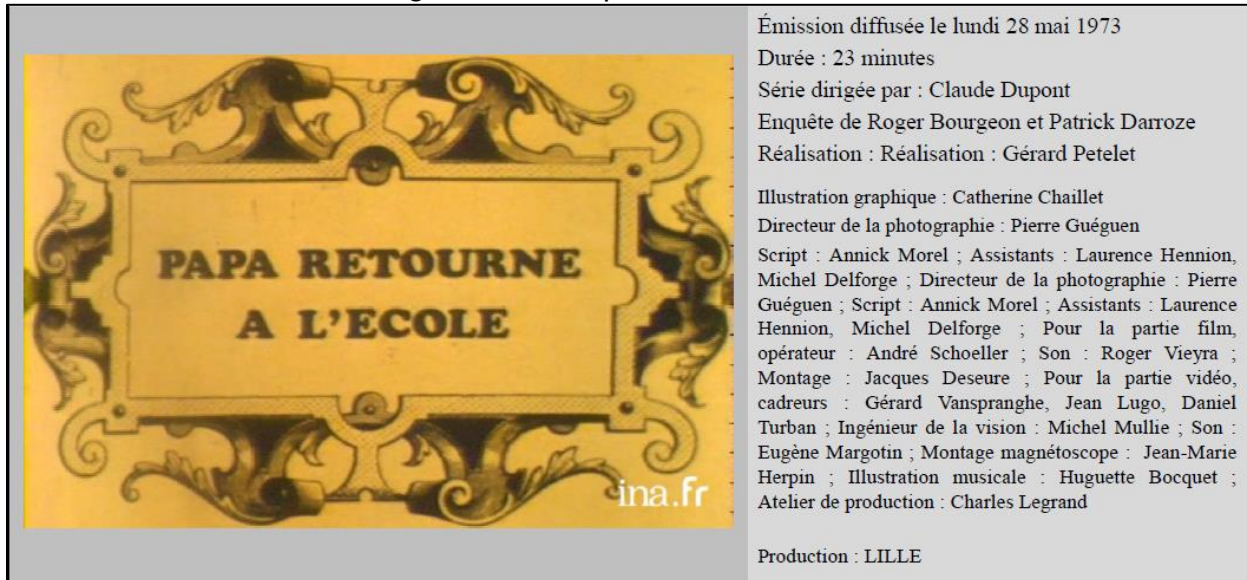
Télérama présente ainsi « Papa retourne à l'école » :

On estime aujourd'hui que celui qui débute dans une profession devra changer ses méthodes au moins trois fois dans sa vie. Il faut donc permettre à chacun une formation professionnelle continue. Depuis juillet 1971, elle est obligatoire en France. Des spécialistes définissent les droits des travailleurs et des chefs d'entreprise en matière de formation professionnelle et les méthodes actuelles d'enseignement, notamment par l'audio-visuel¹⁵.

¹⁴ AR-INA, ID Notice : CPF86656336.

¹⁵ *Télérama*, n° 1219, semaine du 26 mai 1973.

Image 3 : Générique de l'émission¹⁶



Il s'agit d'expliquer dans le détail la loi de 1971 à partir de questions posées par des travailleurs le plus souvent filmés sur leur lieu de travail. Un petit doute subsiste toutefois sur la réalité des « particuliers » à qui l'on donne la parole : sont-ils de véritables ouvriers, patrons, syndicalistes ou bien des acteurs qui jouent un rôle ? Une chose est sûre, leur parole n'est pas spontanée. Ces personnes semblent avoir appris leur texte et le restituent de manière plus ou moins naturelle, parfois en bafouillant beaucoup. La complémentarité des questions et la scénarisation ont été pensées pour que tous les aspects de la loi soient bien présentés.

Au total, 10 questions sont posées et trois hommes présents sur le plateau, deux assis sur des chaises très basiques, l'autre debout, dans un décor très dépouillé, leur répondent, soit en conseillant des procédures, soit en orientant vers des institutions, soit encore en détaillant certains dispositifs particuliers de la loi.

¹⁶ Reconstitué à partir du visionnement.

Image 4 : Le dispositif en studio



Copie d'écran de Papa retourne à l'école © Ina

Les questions sont très courtes, les réponses sont longues, techniques et assez fastidieuses. La forme « avant-gardiste » de la mise en images en studio entre en conflit culturel de classe avec les images tournées sur le terrain professionnel. Ce décalage culturel ne passe pas inaperçu et c'est sur ce point précis que portera une critique virulente de l'émission, étonnamment titrée « Vivent les cours du soir », par Claude SARRAUTE dans le journal *Le Monde*, deux jours après sa diffusion (voir annexe).

L'audience de Papa retourne à l'école a été mesurée inférieure à 0,5%¹⁷. Ce soir-là à la même heure, le public pouvait choisir de regarder sur la première chaîne « Epsilon » émission consacrée à la conduite automobile (4% d'audience), et sur la deuxième chaîne, le jeu « Des chiffres et des lettres » (14% d'audience).

Pour autant, ce genre d'émission entre bien dans la politique d'information de la Délégation générale à la formation professionnelle et à la promotion sociale qui dédie un budget important à la sensibilisation du public. En 1973, le « crédit nécessaire à l'information » se monte, selon un budget prévisionnel, à 1 600 000 francs¹⁸ dont plus de la moitié (un million) est consacrée à la réalisation de films. La Délégation générale avait d'autres projets avec la troisième chaîne comme le montre le compte rendu de la réunion du 3 avril 1973 du groupe technique spécialisé¹⁹. Il y est question d'une série de « 6 films de sensibilisation aux problèmes et aux moyens de la formation professionnelle à partir de cas individuels vécus et exemplaires » d'une durée de 43 minutes chacun, pour un coût d'1,6 million de francs²⁰. Ils devaient être programmés à partir de la mi-octobre, le mardi entre 21h et 22h²¹. « Le but [était] de susciter la

¹⁷ AR-INA 00014814-04. Il est précisé que « Les audiences de la 3^e chaîne doivent être multipliées par 4 si l'on veut se référer à la population recevant les 3 chaînes ». Deux émissions qui suivront plus tard dans la soirée, feront entre 4 et 8% d'audience.

¹⁸ AN, 1980 0406/11, Réunion du groupe permanent du secrétariat général à la formation professionnelle du 6 avril 1973.

¹⁹ Le groupe technique spécialisé a été mis en place en 1972 pour travailler sur la formation conduite à l'aide de moyens et techniques audio-visuels.

²⁰ AN, 1980 0406/35.

²¹ Il est précisé qu'à cette date, la 3^e chaîne couvrira alors 50% du territoire.

curiosité et de présenter les possibilités de formation professionnelle à tous les âges ». Il est intéressant de noter que « M. MÉTAIS [qui faisait partie de ce groupe] se félicite de la nouveauté de l'expérience qui vise simultanément à intéresser le spectateur et à l'informer ». Une annexe mentionne ce projet de série sous le titre « Si c'était à refaire »²², mais il n'a pas été possible de vérifier sa réalisation, ni sa diffusion sur la troisième chaîne.

L'émission du 28 mai 1973 : une analyse documentée de la loi de 1971

Trois experts en studio répondent aux questions. J'ai d'abord pris celui qui est debout pour un journaliste. En effet, contrairement aux deux autres, il n'est pas présenté à l'image, son nom n'apparaît que dans le générique de fin. Il s'agit en fait de Jean-Michel BELORGEY, qui est alors chargé de mission auprès du Premier ministre en matière de formation professionnelle et qui a directement participé à l'écriture de la loi dans l'équipe de Jacques DELORS. Il qualifie lui-même cette fonction de rédaction et d'arbitrage d'« un peu technocratique »²³. Un peu auparavant, il s'était rapproché du Bureau de recherche et d'action économique de la CFDT, le BRAEC, qui lui avait permis de « dresser un bilan complet de toutes les idées sur la formation continue [...] et de comprendre les prises de position syndicales pour la loi de 1971 »²⁴. Il croyait alors

*au caractère subversif de la formation continue qui devait [...] permettre aux individus de mieux maîtriser leur environnement, de ne pas se trouver en position d'infériorité dans leurs relations avec leur patron ou encore avec les élus politiques, y compris ceux supposés défendre leurs intérêts*²⁵.

Ce parcours lui donne en effet toute la légitimité nécessaire pour apporter son expertise dans les réponses aux questions²⁶.

L'expert assis à gauche de l'écran sur l'image 2 est Antoine de LA GARANDERIE (1920-2010), présenté à l'image comme « Psycho-pédagogue - Conseil supérieur de l'éducation nationale ». Il enseigne la pédagogie à l'Institut catholique de Paris et mène des recherches sur la gestion mentale et l'acte d'apprendre. Il n'a pas encore publié son fameux ouvrage *Les profils pédagogiques* paru en 1980, qui distingue les élèves « visuels » des élèves « auditifs », mais un ouvrage aux éditions du Cerf en 1968 intitulé *La valeur de l'ennui*. Il aurait lui-même connu l'échec scolaire en raison d'une surdité non reconnue²⁷. Il répond à certaines questions en abordant le thème de la pédagogie des adultes, de l'apprentissage à tout moment de la vie, de

²² Il est question d'y filmer : un manoeuvre sans qualification souhaitant passer son CAP ; un agriculteur voulant devenir horticulteur ; une femme de 40 ans ayant élevé ses enfants qui souhaite exercer un métier, des chômeurs qui ont dû se recycler, des professionnels qualifiés souhaitant exercer les fonctions de formateur, du personnel d'entreprises participant à l'établissement d'un plan de formation collectif.

²³ Emmanuel de LESCURE (coord.), *La construction du système français de formation professionnelle continue. Retour sur l'accord du 9 juillet 1970 et la loi du 16 juillet 1971*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 147. Cet ouvrage est publié à la suite de la journée d'étude du 27 novembre 2001 organisée par le Groupe d'étude – Histoire de la formation des adultes (Gehfa) à l'occasion des trente ans de la loi de 1971.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ibid.*, p. 157.

²⁶ Je pensais même qu'il avait participé à l'établissement du synopsis et l'ai contacté pour en avoir le cœur net. Mais il m'a détrompée. Il affirme avoir découvert le projet déjà tout ficelé. Après consultation du Dossier juridique Ina 9738-126868 concernant l'émission, rien en effet ne laisse supposer une participation des invités au contenu de l'émission.

²⁷ André de PERETTI, « LA GARANDERIE (Antoine de). — *Les Profils pédagogiques : Discerner les aptitudes scolaires*. — Paris : Le Centurion, 1980. — 259 p. », *Revue française de pédagogie*, n° 57, 1981, p. 79-84.

l'épanouissement personnel à travers la formation et des moyens audio-visuels qui peuvent informer sur la formation.

Enfin, le troisième expert, assis à droite de l'écran, est Monsieur GUÉLEC, « responsable de formation continue dans une grande entreprise ». Peu d'autres informations ont pu être trouvées sinon que son entreprise est située dans le Nord et qu'il est vraisemblablement « un des représentants du Groupement des animateurs de formation du Nord » puisque c'est par le biais de ce collectif que des contacts ont été recherchés par Patrick DARROZE pour préparer l'émission²⁸.

Les temps de parole entre les trois intervenants sont inégaux. Celui de Jean-Michel BELORGEY est le plus long, son propos étant aussi le plus technique, quand le temps de parole de LA GARANDERIE est le plus court.

Le jeu de questions s'ouvre tout de suite après le générique et un traveling sur les locaux d'une entreprise. Un homme en bleu de travail, affublé d'un curieux couvre-chef, prend la parole pour 14 secondes avec un accent « ouvrier » :

je travaille dans une petite entreprise où il n'y a pas de cours de formation professionnelle organisée et on serait désiré (sic) d'en suivre. Je voudrais savoir où est-ce qu'on peut s'adresser et comment savoir pour le salaire... si on n'a pas de perte de salaire et comment est-ce qu'on sera payé.

Image 5 : Ouvrier posant la première question



Copie d'écran de Papa retourne à l'école © Ina

BELORGEY répond aux deux questions qu'il a identifiées : pour la première (où s'informer ?), il lui conseille de se rapprocher du délégué du personnel de son entreprise. À la seconde (le salaire sera-t-il maintenu ?), il répond en détaillant différents cas de figure à partir de trois hypothèses selon les choix de l'entreprise en matière de formation. La réponse est longue (2 min. et demi), très précise et assez compliquée à suivre.

²⁸ AR-INA Dossier juridique 9738-126868.

Un autre homme apparaît ensuite à l'écran, devant le mur d'une autre entreprise. Il a un bonnet sur la tête, une veste sombre et un pull à col roulé rouge, une cigarette coincée entre deux doigts, il dit :

Le patron devrait s'occuper avec ses ouvriers pour mettre au point cette formation continue or il se trouve que le patron... heu... un petit peu (il hésite) il fait un peu comme bon lui semble, il fait qu'est-qui veut (il en passe sa langue dans le coin de sa bouche).

C'est le responsable de formation en entreprise qui lui répond :

Vous savez, en matière de relation du travail, le patronat qui agit comme bon lui semble, c'est un peu dépassé.

Et il explique que dans sa propre entreprise le plan de formation a été présenté au comité d'entreprise, puis il revient sur les obligations patronales, l'utilisation des 0,8% de la masse salariale prévus par la loi de 1971.

S'ensuivent des questions d'un homme, un peu chauve, qui s'interroge sur la possibilité d'apprendre encore à 50 ans (c'est LA GARANDERIE qui le rassure), puis d'un patron d'une petite entreprise assis à son bureau, qui n'a pas les moyens d'organiser une formation, d'un homme filmé devant des machines qui a commencé à travailler à 12 ans et qui a été obligé de suivre des cours du soir. On voit ensuite défiler à l'écran, pour des questions toujours très courtes, un syndicaliste qui ne peut qu'approuver la loi mais se désole qu'elle soit mal interprétée par le patronat, un paysan, un agent de maîtrise qui s'interrogent sur l'application de la loi en ce qui les concerne.

L'argument en faveur de la loi qui semble primer dans ce document est bien celui du moment la formation. Selon M. GUÉLEC « c'est effectivement là que la loi peut apporter un énorme progrès ». Il explique qu'avant la loi de 1971, les entreprises se « débarrassaient » de la formation de leurs employés en leur conseillant de suivre, au dehors, des cours du soir. Maintenant, les cours ont lieu dans son entreprise, en journée sur le temps de travail.

BELORGEY, qui s'est accroupi, prend à son tour la parole :

Oui ces cours du soir, il est bien évident que leur prolifération, le coût de temps et de sacrifices qu'ils représentaient pour les travailleurs est une des raisons qui a conduit à imaginer le congé formation. Cela ne veut pas dire que l'existence du congé formation conduira à les supprimer dans l'immédiat.

Il voit en effet deux obstacles à cette suppression : d'une part, certains salariés pourraient vouloir ne rien demander à leur employeur pour garder une marge de liberté, d'autre part, il faut mobiliser tout l'appareil de formation pour des cours de journée. Il faut en particulier des locaux où différents publics peuvent se côtoyer. Tout cela demande donc une période de transition.

Dans son témoignage publié, BELORGEY se dit

*obsédé par l'aspect héroïque de la promotion professionnelle dans le cadre des cours du soir telle qu'elle avait eu lieu dans [son] milieu familial. [...] Un héroïsme attesté par de nombreuses études faisant apparaître l'importance du taux de divorces ou de ruptures conjugales liés à la formation en cours du soir. Pour ma part, je croyais fermement qu'il fallait imaginer quelque chose pour permettre à des individus qui avaient commencé en bas de l'échelle sociale de terminer plus haut, mais sans avoir à vivre toute sorte de drames sur le plan de la vie privée*²⁹.

Il est possible de voir dans cet extrait l'une des sources personnelles de la motivation d'un haut fonctionnaire à travailler à un tel texte de loi au tournant des années 1970.

Les femmes souhaitant se former sont-elles toutes hors la loi ?

Le sort réservé aux femmes dans le document filmé s'avère caricatural. Sur les 10 questions posées, 7 le sont par des hommes tous différents, 3 par seulement 2 femmes, mais aucune salariée.

La première apparaît à l'écran à la 14^e minute, soit quasiment aux deux tiers de l'émission. Elle est filmée dans une rue, en plan rapproché avec en arrière-plan des voitures garées et des maisons d'un à deux étages qui font penser à une petite ville de province. Pour la première fois, le décor ne rappelle pas le milieu de travail. Elle a autour de la trentaine, des cheveux châtain mi-longs avec une frange, et est habillée d'un Kabig rouge sur un pull bleu à pois blancs.

Image 6 : Première apparition d'une femme à l'écran



Copie d'écran de Papa retourne à l'école © Ina

Sa question n'en est pas une, c'est une interpellation assez vive et revendicative :
Oui, une fois de plus, j'ai l'impression que la formation continue, c'est fait pour les hommes, quoi !

On ne peut s'empêcher de penser qu'en effet, elle a bien compris. Son intervention dure 4 secondes, mais elle est pour moi nodale : à la fois prétexte pour parler de la

²⁹ Témoignage de Jean-Michel BELORGEY, dans Emmanuel de LESCURE (coord.), *La construction du système français...*, op. cit., p. 157.

formation des femmes et subterfuge pour éluder la question. Il est possible de comprendre la scénarisation d'une revendication comme la marque d'une ouverture – plutôt condescendante – à un phénomène social alors en plein essor : la prise de parole critique de femmes sur leur rôle social assigné.

Le responsable de formation en entreprise lui répond de manière assez surprenante : « vous savez, le travail n'est fait ni pour les hommes, ni pour les femmes » (sic). Il continue en disant tout aussi curieusement et en bafouillant un peu :

*or nous savons, dans les entreprises, qu'il y a des femmes qui travaillent et il a fallu adapter à leur demande et aussi à l'évolution de leurs métiers, des travaux qu'elles exécutent, la loi sur la formation continue*³⁰.

On se demande bien pourquoi il a fallu « adapter » cette loi aux femmes qui travaillent. N'aurait-elle pas été prévue pour elles à l'origine ? Il prend un cas concret, celui du personnel de secrétariat qui bénéficie, dans son entreprise, d'une heure de formation sur son temps de travail, dispensée par un agent de maîtrise volontaire.

Cette femme qui interpelle ces trois hommes en studio, n'incarne pas une salariée. Elle intervient en tant que « femme ». C'est vraisemblablement une actrice qui joue un rôle pour l'émission.

La séquence suivante est tournée dans la même rue. Au premier visionnement, j'ai cru qu'il s'agissait d'une autre femme, sans doute parce que tout dans le dispositif mis en place depuis le début le laissait prévoir : une séquence, une question, une personne et une situation différentes... Mais il s'agit bien de la même femme, cette fois filmée en gros plan. Elle dit :

Moi, ce que je voudrais savoir, c'est si une femme qui a arrêté de travailler pour élever ses enfants ou qui n'a jamais travaillé a droit à la formation professionnelle continue et comment elle doit faire, quoi.

BELORGEY lui répond qu'en effet cette catégorie de femmes, non salariée, ne relève pas du cadre de la loi de 1971, mais que l'État accepte « depuis longtemps, avant même la loi de 1971 » de prendre en charge leur formation. Le « depuis longtemps » peut être relativisé. La prise en charge de formation pour des femmes « au foyer » a en effet été rendu possible par la loi de décembre 1966. De plus, les réalisations dans ce domaine sont restées en grande partie théoriques, ce que BELORGEY reconnaît puisqu'il précise que l'État a ouvert des actions de formation

qui ne sont pas encore extrêmement nombreuses mais qui se sont sensiblement développées l'année dernière et qui continueront de le faire cette année et puis il [l'État] leur propose aussi des possibilités de rémunération, soit qu'elles soient, clairement [il insiste sur clairement et fait une pause avant de reprendre], au nombre des demandeurs d'emploi, soit qu'elles aient élevé des enfant et ceci dans ce cas [il bafouille] ceci leur vaut une rémunération de faveur [sic]... de manière à ce qu'il soit tenu compte

³⁰ C'est moi qui souligne.

de cette forme d'activité, c'en est une quand même, que consiste l'activité du foyer.

La réponse apparaît tarabiscotée, pour le moins peu fluide, comme s'il y avait une gêne à énoncer publiquement cette « faveur » qui est faite aux femmes non salariées ou encore à reconnaître la réalité du travail domestique.

Enfin, une seconde femme intervient à l'écran à la 19^e minute. Elle est filmée devant un étalage de légumes que l'on distingue à peine tant son intervention est courte pour demander ce qui est prévu pour la formation des commerçants et artisans. BELORGEY répond qu'ici, comme pour les agriculteurs, on a affaire à des catégories de non-salariés, donc non pris en compte par la loi de 1971, et que c'est la solidarité nationale qui est alors sollicitée. Il conviendrait, continue-t-il, que ces catégories s'organisent comme l'ont fait les salariés pour « dialoguer entre soi » et prévoir des mécanismes de financement qui viendraient consolider les dispositifs prévus.

Au total, le temps de parole féminin dans cette émission qui dure 23 min est de 17 secondes, pour 1 min 39 secondes pour les hommes qui posent des questions et le reste du temps pour les hommes qui y répondent... soit environ 1,38 % du temps de parole total, générique décompté. Les interventions des femmes sont deux fois plus courtes que celles des hommes : en moyenne 5,7 secondes pour les femmes contre 12,7 secondes pour les hommes³¹. Elles appellent également des réponses deux fois plus courtes.

En outre, les deux femmes, non salariées, sont hors champ d'application de la loi. Le document filmé, en « omettant » de montrer des femmes salariées, marginalise et disqualifie le groupe socio-sexuel des femmes tout entier en tant que cible de la politique de formation organisée par la loi de 1971, ainsi que le titre l'avait déjà suggéré.

Ce titre est rappelé dans la dernière séquence : un plan sur un garçon (une fille ?) de 10-12 ans, cheveux courts-mi-longs, habillé·e d'un pantalon à carreaux brun clair, un pull sombre sur une chemise claire³², sur des patins à roulettes, dans une allée de ce qui ressemble à un jardin public, avec un plan d'eau ou une rivière à l'arrière-plan. Il ou elle arrive vers la caméra, écarte les bras, crie : « J'y crois pas y'a papa qui retourne à l'école ! » et sort du champ. Puis c'est le générique de fin.

De quoi *Papa retourne à l'école* est-il le symptôme ?

L'analyse de ce document doit porter sur les dissymétries sexuées, c'est-à-dire sur un traitement différencié du féminin et du masculin dans les images, le verbatim et le montage final, en référence aux recherches sur la dissymétrie lexicale des linguistes³³. Celles-ci ont montré le côté spécieux de l'utilisation d'un masculin neutre qui aboutit à l'occultation des femmes. Or, pour Anne-Marie HOUDEBINE-GRAVAUD, « la langue,

³¹ Seule une intervention d'homme dure moins longtemps (7 sec.) que la plus longue intervention d'une femme (9 sec.).

³² La chemise pourrait être celle d'une fille avec un col à bouts ronds. Le synopsis du film consulté ne tranche pas non plus en un plan sur « un garçon ou une fille » (AR-INA 9738-126868).

³³ Anne-Marie HOUDEBINE-GRAVAUD, « Trente ans de recherche sur la différence sexuelle, ou le Langage des femmes et la sexualité dans la langue, le discours, les images », *Langage et société*, n° 106, 2003, p. 33-61.

comme les discours, comme les mentalités, transmettent dès leur plus jeune âge aux filles infériorisation et effacement linguistique et social »³⁴.

Bien qu'il soit possible de considérer comme ordinairement sexiste un discours de 1973, cinq ans seulement après mai 1968, à la veille de l'année internationale de la femme et du vote légalisant l'avortement, ce document ne serait-il pour autant que l'épiphénomène d'un aveuglement généralisé dans l'air du temps ? Même si c'était le cas, il serait tout de même très intéressant d'étudier dans le détail les mécanismes à l'œuvre. Insistons toutefois sur le fait que ce document avait précisément vocation à porter un message officiel – la loi de 1971 s'adresse à tous et toutes – tout en mettant en images l'exact contraire de cette affirmation, et cela *malgré* la mise en scène grossière de l'invective féministe de 4 secondes ouvrant la « parole des femmes » et qui est censée rétablir une idée fausse. C'est bien ce double discours contradictoire qu'il est intéressant de décortiquer car, bien au-delà de l'émission, il invite à une lecture des impensés des politiques publiques.

J'ai découvert *Papa retourne à l'école* en élaborant un corpus de documents filmés montrant des personnes en formation entre 1958 et 1973, parmi lesquels d'autres documents à visée informative sur les politiques de formation. Il en ressort une très forte invisibilisation des femmes salariées en formation dans une écrasante majorité de documents de ce corpus³⁵. Étant donné les multiples alertes adressées aux décideurs sur la formation des femmes dans les années 1960, on pouvait imaginer que la prise en compte de ce thème allait progresser sur 15 ans. Or, cela n'a pas été vérifié, et sous cet angle-là, ce document, qui est l'un des derniers du corpus chronologiquement parlant, apparaît aussi comme l'un des plus problématiques.

Il est intéressant de revenir sur ce qui pousse les décideurs à vouloir affirmer que la question de la formation des femmes, de celles qui « travaillent » et de celles qui sont « au foyer », a bien été prise en compte dans la loi. Sans entrer dans le détail, à partir du milieu des années 1960, il n'est décidément plus possible pour le personnel politique de faire comme si aucun problème de discrimination sexuée n'avait été relevé³⁶. Portée par des militantes des syndicats internationaux, la question de la formation générale, professionnelle et syndicale des femmes, est débattue dans les organisations internationales (ONU, Unesco, OIT) dès les années 1950 et fait l'objet d'enquêtes auprès des États-membres de ces organisations, sommés d'expliquer ce qui a été mis en place pour remédier au déficit de formation des femmes. En France, le relais est assuré par une poignée de militantes dans leur syndicat national respectif (CFTC puis CFDT, CGT et FO), puis par le Comité du travail féminin dès sa création en 1965. Cette mobilisation a finalement conduit à une première réunion en avril 1967 d'un Groupe d'étude pour la formation professionnelle féminine, créé au sein de la Délégation à la formation professionnelle. L'existence officielle de ce groupe aurait pu conduire à une véritable reconnaissance d'un problème à résoudre. Or, les faits montrent que cela n'a pas été le cas. L'argumentation mise en avant par les responsables des politiques a consisté le plus souvent à nier les obstacles à la formation des femmes, en invoquant le seul droit – rien, légalement, n'empêche une

³⁴ *Ibid.*, p. 53.

³⁵ Françoise F. LAOT, « Le "recyclage des femmes". Représentations télévisuelles de la formation professionnelle », *Clio, Femmes, Genre, Histoire*, n°52, 2020, p. 229-251.

³⁶ Françoise F. LAOT, « La promotion sociale des femmes », art. cit. ; *id.*, « La formation des travailleuses : une revendication du syndicalisme mondial ? », art. cit.

femme de s'inscrire à une formation – comme étant à même de résoudre toutes leurs difficultés, matérielles, culturelles et symboliques. Les politiques publiques restent donc ambivalentes vis-à-vis des femmes car, comme le fait remarquer Jacques COMMAILLE, « le féminisme d'État (LEVY 1988) n'a pas effacé un familialisme d'État fortement installé dans les dispositifs administratifs et politiques »³⁷. Les travailleuses salariées, qui « délaissent » leur famille comme le montrent un grand nombre de reportages télé des années 1960, semblent moins légitimes que les hommes ou moins prioritaires pour partir en formation. Ainsi, les discours octroieraient aux femmes un « statut liminal » qui, comme l'explique Ilana LÖWY signifie « sur le seuil », « en même temps à l'intérieur et en dehors d'un groupe »³⁸, ici celui du public cible de la politique publique de formation.

On comprend toutefois que les études sociologiques menées sur l'accès différencié à la formation selon le sexe qui fleurissent à partir des années 1968³⁹ et qui montrent toutes de grands déséquilibres, ont de quoi gêner quelques-uns aux entourures et peut-être entraîner quelques bafouillements dans les discours bien rôdés.

Les documents filmés apportent sur ce plan bien davantage d'information que les écrits. En cela, je leur attribue une valeur iconoclaste⁴⁰. En effet, le mythe du masculin neutre universel vole en éclat à l'épreuve d'une mise en images. En montrant des corps, le caractère « genré » du discours des images saute aux yeux des spectateurs et, sans doute encore plus, des spectatrices. Ce que l'étude de mon corpus de documents filmés a rendu très visible, c'est que la formation pour les femmes est quasiment toujours considérée comme spécifique, tandis que la formation conçue de manière générale ne concerne que les hommes. C'est bien ce que dénonçaient les féministes des années 1970, confortées par les travaux des linguistes : le féminin renvoie au spécifique, le masculin à l'universel.

Quelles conséquences pour les publics féminins de la formation ?

Il n'est évidemment pas question de faire des raccourcis de causalité entre un film parmi d'autres, même à vocation largement informative sur les droits ouverts par la loi de 1971, et l'accès déficitaire des femmes à la formation, mais de prendre cette source comme le révélateur d'un *lapsus* de la société d'alors, pour reprendre une autre expression de Marc FERRO pour qui « les images informent souvent bien plus sur ceux qui les saisissent et les diffusent que sur ce qu'elles montrent elles-mêmes »⁴¹.

Montrer ce qu'une telle communication peut provoquer sur le sentiment d'illégitimité des femmes par rapport à leur départ en formation est méthodologiquement très difficile à établir. On ne peut qu'en rester à des conjectures. Cependant, d'autres documents des mêmes années indiquent sinon un réel malaise, du moins de vraies

³⁷ Jacques COMMAILLE, « Les injonctions contradictoires des politiques publiques à l'égard des femmes », dans Jacqueline LAUFER, Catherine MARRY et Margaret MARUANI (dir.), *Masculin-Féminin : questions pour les sciences de l'homme*, Paris, PUF, 2001, p. 142.

³⁸ Ilana LÖWY, « Histoires atypiques », dans Danielle CHABAUD-RYCHTER (éd.), *Sous les sciences sociales, le genre. Relectures critiques, de Max WEBER à Bruno LATOUR*, Paris, La Découverte, 2010, p. 179. Elle emprunte l'expression à l'historien Carlo GINZBURG.

³⁹ Marguerite THIBERT, « La formation professionnelle des femmes et ses problèmes », *Revue française de pédagogie*, n° 4, 1968, p. 18-31 ; Philippe FRITSCH, *Les élèves des Instituts de promotion supérieure du travail*, op. cit. ; Christian de MONTLIBERT, « Promotion et reclassement. Les élèves d'un centre d'enseignement par cours du soir à la recherche d'une promotion par un diplôme », art. cit.

⁴⁰ Littéralement « qui détruit les images ».

⁴¹ Marc FERRO, préface de la nouvelle édition de *Cinéma et histoire*, Paris, Folio histoire, 1993.

hésitations. Évelyne SULLEROT en vient par exemple à qualifier les femmes de « paumées de la formation » dans une émission de radio⁴². Il est vrai qu'elle parle d'une partie très spécifique d'entre elles, largement médiatisée, les femmes au foyer souhaitant reprendre un travail. Les archives de la Délégation à la formation professionnelle et à la promotion sociale montrent quant à elles au moins deux choses : une forte ambivalence de la politique à mener concernant le public féminin de la formation et une attention très forte portée à la communication sur la formation. Le compte rendu de la réunion du 2 mars 1973 du Groupe permanent du secrétariat à la formation professionnelle pointe « les problèmes spécifiques de certaines catégories de demandeurs de formation » que sont les jeunes, les travailleurs étrangers et les femmes⁴³. Cela fait beaucoup de monde pour des catégories spécifiques... Le paragraphe consacré aux « problèmes de la population féminine » s'ouvre sur ces mots :

Un certain nombre d'études ont été entreprises, mais actuellement, aucun groupe spécialisé du Groupe permanent ne se penche sur ces questions.

C'est bien la preuve que le Groupe d'étude pour la formation professionnelle féminine de 1967 n'a pas continué son travail. Pourtant Roger GRÉGOIRE, qui présidait ce groupe, est aussi membre du Groupe permanent de 1973. Le problème qui avait conduit à la création de 1967 aurait-il été jugé insuffisamment prioritaire, ou bien résolu par la loi de 1971 ? Cela ne semble pourtant pas le cas car après discussion il est décidé de créer un nouveau groupe qui évaluera les actions déjà mises en place. Mais il s'agit encore et toujours d'actions bien spécifiques, visant non pas la population féminine au travail, mais celle « qui n'a jamais travaillé » avec un effort particulier sur les 30-45 ans. Il est précisé dans la suite du compte rendu que l'effort devra rester « modéré » car

il convient d'éviter de lancer de véritables "campagnes" dont le coût serait considérable et les résultats incertains [et...] il convient de ne pas oublier, compte tenu de la conjoncture économique actuelle et les tensions sur le marché du travail, que la priorité doit être donnée à la formation de la main-d'œuvre qualifiée.

Cette dernière précision élimine d'emblée la plus grande part des salariées qui se retrouve alors majoritairement dans des emplois non-qualifiés.

Par ailleurs, il serait faux d'accuser le Groupe permanent d'inattention par rapport aux problèmes de communication. Bien au contraire, le thème est pris très au sérieux, constamment mis à l'ordre du jour des réunions, il fait aussi l'objet de plusieurs rapports. L'un signé d'Yves POURÉ⁴⁴, indique deux types de cibles à privilégier : « le grand public » et « des publics spécialisés » dont... les femmes, qui ne font donc pas partie du « grand public ». Pour elles, l'argument mis en avant est que leurs « moyens de pression sur les hommes ne sont pas négligeables » (p. 6). Dans les modalités de leur information, il est précisé (p. 8)

⁴² Radioscopie d'Évelyne SULLEROT par Jacques CHANCEL, diffusée le 15 février 1974.

⁴³ AN 1980 0406/11. Compte rendu de la réunion 2 mars 1973 du groupe permanent du secrétariat à la formation professionnelle.

⁴⁴ AN 1980 0407/16 Éléments de stratégie pour une campagne d'information sur la formation permanente, Y. POURÉ, 10 décembre 1973.

[qu'étant...] particulièrement sensibles aux circuits de distribution commerciale [...] on peut imaginer d'utiliser les grands magasins, les grandes surfaces pour faire passer des messages sur la formation permanente (au moyen de stands, de prospectus et de gadgets pris à la caisse etc. que les femmes emporteront avec leurs courses).

Ce rapport et quelques réflexions complémentaires débouchent sur un projet d'une plateforme pour une « Campagne d'information sur la formation permanente »⁴⁵ qui préconise une « nouvelle image de marque de la formation permanente », avec cette fois, une attention à une catégorie prioritaire, les salariés entre 25 et 30 ans, numériquement très importante : « plusieurs millions d'individus (hommes et femmes) ». Trois axes, détaillés par la suite, guident cette campagne : « la formation permanente, c'est la possibilité d'être un homme plus libre » ; « c'est le renforcement d'une assurance » ; « c'est la construction d'une société nouvelle ». Notons cette proposition de M. BONGRAND de choisir comme devise « C'est la formation permanente qui va changer le monde et l'homme »⁴⁶. Ces projets n'épuisent pas le sujet puisque d'autres diagnostics sur les moyens d'information et de sensibilisation à la formation suivront⁴⁷.

En 1974 est créé le secrétariat d'État à la Condition féminine. Parmi les 100 propositions pour les femmes portées par la titulaire de ce portefeuille, Françoise GIROUD, figurent l'organisation de stages professionnels et surtout un égal accès aux stages de formation pour les hommes et les femmes⁴⁸. La même année, un article de *Télé-formation*, le bulletin de liaison de RTS-Promotion⁴⁹, semble suggérer que la loi de 1971 serait « quasiment ignorée » de nombreuses femmes. C'est du moins ce que révèle l'enquête qui a donné lieu à l'ouverture du « CIF » en 1972. Ce sigle ne désigne pas le congé individuel de formation mais le Centre d'information féminin, chargé de renseigner les femmes face aux nombreuses difficultés qu'elles rencontrent dans la vie quotidienne. Informer différemment et séparément les femmes salariées et les hommes salariés semble donc nécessaire. On apprend dans l'article que « les femmes qui désirent occuper une place [...] à part entière dans la vie professionnelle et sociale [...] connaissent fort mal leurs droits à la formation professionnelle continue »⁵⁰.

Cette observation, est-il écrit, a été remontée dans un rapport au Comité du travail féminin (CTF) et un « effort particulier est prévu pour corriger cette situation ».

En effet, en décembre 1975, le CTF adresse au ministère du Travail son *Rapport sur la formation professionnelle continue des femmes*⁵¹ dans lequel est mis l'accent sur la

⁴⁵ AN 1980 0407/16, « Campagne d'information sur la formation permanente », note de 6 pages, présentée par Y. POURÉ, 24 janvier 1974.

⁴⁶ Propositions de monsieur BONGRAND. Dossier d'environ 80 p. reliées avec des notes additionnelles (AN, 1980 0407/16)

⁴⁷ Par exemple, le Rapport au secrétariat d'état après du premier ministre chargé de la formation professionnelle de Paul-Marie de LA GORCE : L'information sur la formation professionnelle continue, 1975, 36 pages reliées.

⁴⁸ Martine LUROL, « Quand les institutions se chargent de la question du travail des femmes 1970-1995 », *Travail, genre et sociétés*, 1999, n°1, p. 183.

⁴⁹ Radio-télévision scolaire en direction des adultes, bulletin publié par l'Office français des techniques modernes d'éducation.

⁵⁰ « Les femmes veulent être informées », *Télé-formation* de janvier 1974, p. 15.

⁵¹ Comité du travail féminin, *Rapport sur la formation professionnelle continue des femmes*, adressé au ministère du Travail, décembre 1975.

part « de plus en plus décisive des femmes à la vie économique (38,4% de la population active) », mais le plus souvent dans des emplois « féminins » non-qualifiés, où leur perspective de promotion est « freinée par la difficulté d'accès aux moyens et filières de formation ». Le rapport constate par exemple que les femmes n'ont représenté en 1974 que 11,78 % des stagiaires de l'AFPA, 16 % du public des actions de formation prises en charge par les entreprises, mais aussi qu'il est encore difficile d'avoir des informations complètes, les statistiques sexuées n'étant pas généralisées. Le rapport pointe parmi les femmes les plus « défavorisées de la formation » : les femmes immigrées, celles des milieux ruraux, les « femmes de commerçants et d'artisans » ainsi que les salariées des entreprises de moins de 10 salariés. Parmi les freins à l'accès des femmes à la formation, le rapport cite l'organisation du marché du travail et la structure des emplois qui leur sont très défavorables, mais aussi le système éducatif qui les a amenées à interioriser une place « subalterne » dans la division du travail, « prédestination qui est renforcée par la culture, la publicité et les mass-média » (p. 15). Le rapport critique également la mise en œuvre de la loi du 16 juillet 1971 qui aurait dû autoriser une certaine liberté dans l'éventail des formations. Celles-ci, pourtant, « reste[nt] généralement très proche[s] des besoins immédiats des entreprises » et leur organisation ne respecte pas la règle du déroulement de la formation sur le temps de travail. Il en découle pour les femmes, en raison de leurs « obligations familiales » – sauf pour les jeunes et les célibataires – « l'impossibilité de tout allongement d'une journée de travail, même au profit d'une formation », et donc, l'irréalité pour elles du congé de formation. Parmi les préconisations visant à améliorer l'accès des salariées à la formation figurent donc en bonne place le respect des dispositions de la loi, mais aussi la mise en place de formations générales, et pas seulement professionnelles, pour une remise à niveau nécessaire ou encore des formations pour les préparer à des « emplois dits masculins ». Il est aussi reconnu nécessaire que l'État abonde un fonds d'assurance formation séparé pour les salariés et salariées des petites entreprises. En conclusion, le rapport insiste sur l'importance de l'information et de la sensibilisation dans la réalisation du droit à la formation et appuie le projet d'ouverture des Maisons régionales de formation continue.

Par la suite, les institutions et les actions pour l'égalité des droits des femmes et des hommes se multiplient, ainsi que les enquêtes sociologiques sur l'accès à la formation qui montrent de manière constante des déséquilibres selon le sexe, notamment dans les catégories professionnelles les moins qualifiées, et il est constamment préconisé de nouvelles mesures pour corriger les déséquilibres, pour gommer les inégalités. En 2018, encore, un rapport du Conseil supérieur de l'égalité professionnelle⁵² a été remis à la secrétaire d'État chargée de l'égalité entre les femmes et les hommes, Marlène SCHIAPPA. Celle-ci a alors déclaré que « les 32 milliards d'euros de la formation professionnelle ne bénéficient pas autant aux femmes qu'aux hommes. Nous allons changer cela »⁵³.

Les inégalités de genre face à la formation ne peuvent évidemment pas se résoudre par une communication de meilleure qualité, ni même de multiples actions de « rattrapage », le problème est beaucoup plus vaste et profond. En revanche, ce que

⁵² *Faire d'un système rénové de formation professionnelle un outil majeur d'égalité au travail entre les femmes et les hommes*, rapport de Catherine SMADJA-FROGUEL, remis à Marlène SCHIAPPA, secrétaire d'État chargée de l'Égalité entre les femmes et les hommes le 20 février 2018.

⁵³ Les femmes et la formation : où en est-on ? par « Sandrine », Publié en ligne 8 mars 2018, Mis à jour 20 octobre 2019, consulté le 28/02/2022. <https://cpformation.com/femmes-en-formation/>.

montre l'analyse de ce document, c'est la mise en image d'un déni et la construction – que je crois totalement involontaire – d'un double discours paradoxal sur une politique publique, qui *contribue en lui-même*, à renforcer les inégalités. S'appuyer sur l'analyse de documents filmiques est un bon moyen pour mettre au jour ces mécanismes qui se trouvent littéralement placés sous nos yeux. Par ailleurs, les archives consultées en parallèle semblent bien conforter l'idée, aussi présente dans le film, que le problème d'accès des femmes salariées à la formation n'a jamais vraiment été pris au sérieux. Sans doute était-il socialement plus facile d'accepter la réalité d'un « retard » ou d'un déficit de formation chez les femmes restées longtemps éloignées de l'emploi pour raisons familiales, et qui avaient donc de ce fait « perdu » leur employabilité, que de reconnaître un déséquilibre beaucoup plus structurel ou systémique touchant essentiellement les salariées les moins qualifiées, à la fois OS et femmes.

Annexe : *Le Monde* du 30 mai 1973⁵⁴



⁵⁴ AR-INA 00014464 85.

Pourquoi et comment mesurer la demande contrariée de formation en alphabétisation ?

Retour sur les premiers mois à l'observatoire de l'alpha en Wallonie

Josua GRÄBENER, politiste

Comme toutes les fictions de consommateur libre, la figure du client de formation, libre d'utiliser ses deniers (qu'ils soient accumulés par cotisation et/ou abondés par solidarité collective) en fonction de ses priorités et de ses envies, est séduisante. Elle s'inscrit dans un mouvement général d'individualisation des droits, dont le compte personnel de formation (CPF) n'est que l'un des avatars les plus récents dans le cas français. Devenu indépendant de la prescription externe réalisée par exemple par des organismes intermédiaires, le consommateur de formation est libre d'avoir recours ou non à un conseil externe. Sélectionnant le meilleur produit en fonction de ses critères, il jouit des avantages générés par l'économie de marché et l'améliore en retour par son comportement. En effet, seuls prospèrent voire survivent les prestataires de formation présentant un intérêt pour les consommateurs solvables – et par extension, pour la société toute entière, grâce à l'amalgame entre citoyen et consommateur. En dernière analyse, le rôle de la puissance publique devrait se borner à certifier la qualité des organismes de formation, ou même à simplement encadrer les systèmes (privés) de certification de la qualité ; et éventuellement, à subventionner les projets de formation des consommateurs les plus démunis. Cette approche qu'on pourra juger enchantée et largement idéologique bute sur plusieurs défis opérationnels qui ont été au cœur de deux expériences de recherche.

Premièrement, l'étendue des résistances patronales et syndicales à cet idéal d'individu consommant librement ses droits à formation a donné matière à une thèse de doctorat en science politique, soutenue en 2017 à l'université Grenoble Alpes¹. Une comparaison franco-italienne des modes de gestion paritaire des cotisations pour la formation continue des salariés m'a permis de mettre en évidence la compétition entre au moins trois grands registres de mobilisation des cotisations. Au registre syndical inabouti d'individualisation du droit à la formation s'oppose le registre contributiviste² porté par les employeurs sur des segments du salaire socialisé, considérés à tort comme une forme d'épargne patronale. Et ces deux registres revendicatifs symétriquement opposés sont eux-mêmes mis dos à dos par les tentatives de définition de « besoins » collectifs par des politiques publiques et de branche. L'état des rapports de force dans les relations professionnelles et la capacité de régulation des organisations patronales détermine fortement le degré de pression contributiviste exercé par les employeurs sur le salaire socialisé. Cette pression est nettement plus forte en Italie qu'en France, à cause de l'effritement accéléré des instances de négociation collective, que ce soit en termes de champ d'application ou de portée normative³. Cette pression contributiviste détermine à son tour le rapport plus ou moins volontaire ou défiant aux politiques publiques d'emploi formation. Celles-ci sont en

¹ Josua GRÄBENER, *Cotiser : au profit de qui ? Économie politique comparée des cotisations pour la formation continue en régime capitaliste (France / Italie)*, thèse de doctorat en science politique, sous la direction de Sabine SAURUGGER, Université Grenoble Alpes, 2017.

² La notion de contributivité a surtout été mobilisée pour rendre compte des pressions sur les systèmes de retraite par répartition. Pour une critique, lire Nicolas CASTEL, « Poursuite du salaire ou contributivité ? Les retraites au péril des comptes individuels », *Les Notes de l'Institut européen du salariat*, n°1, 2009, p. 1-4.

³ Josua GRÄBENER, « Pluralité de paritarismes. Une comparaison franco-italienne des systèmes de cotisations pour la formation professionnelle continue », *Formation Emploi*, n°137, 2007, p. 33-49.

particulier porteuses d'un agenda ambitieux en termes d'inclusion et de sécurisation des parcours professionnels⁴.

Deuxièmement, l'observation des effets concrets de cette utopie marchande du « consommateur de formation » contribue sinon à réfuter son existence, du moins à la nuancer fortement. Ces effets sont documentés par le prisme du non-recours⁵ à la formation en alphabétisation, dans le cadre d'une recherche en cours au sein du nouvel observatoire de l'analphabétisme et du Français Langue Etrangère (ci-après FLE) en Wallonie, financé à titre expérimental par la région Wallonie pour une durée de deux ans renouvelables. Loin d'être « libres », les apprenants en formation⁶ ou candidats à la formation se retrouvent bien souvent captifs des opérateurs qui les acceptent voire recrutent. Les publics visés sont en effet souvent vulnérables à au moins trois titres : économiquement bien sûr avec la surreprésentation des chômeurs, des centres publics d'action sociale (CPAS), des mutuelles et des sans revenus, mais aussi cognitivement (l'analphabétisme démultiplie les risques de non accès aux droits), symboliquement (l'analphabétisme est souvent présenté comme une tare individuelle, là où il est le produit de déterminations sociales et notamment d'un système scolaire élitiste voire ségrégationniste), voire administrativement (parmi les personnes les plus exposées à l'analphabétisme, citons notamment les personnes incarcérées, les primo arrivants, les « activés », les personnes âgées ou mineures, etc.).

Investiguer sur les différentes formes de non-recours permet alors de contribuer à une abondante littérature sur les effets ambivalents des « quasi-marchés scolaires » pour les premiers concernés : les apprenants. On parle de « quasi marché », car d'un côté le choix des formations est totalement libre et s'apparente au fonctionnement de marché ; mais d'un autre côté, la « consommation » est indirecte puisque financée par un tiers (le plus souvent la puissance publique). Cette organisation est plus ou moins valorisée selon que l'on retient comme critère principal d'évaluation la liberté formelle de choix de la formation, l'égalité réelle d'accès à la formation ou l'égalité des retombées de la formation pour les parcours. Le critère de liberté de choix est profondément enraciné dans la culture politique belge, que ce soit pour les établissements d'enseignement primaire, secondaire ou universitaire. Cet attachement au libre choix des organismes de formation s'explique à la fois par l'histoire du pays et les grands choix philosophiques qui y ont été faits⁷ ; et par la force d'inertie

⁴ Dans la communication originale au colloque du CHATEFP ayant permis de proposer cette publication, j'avais repris l'expression, forgée pendant la thèse, de « paritarisme à la carte » pour souligner comment cette configuration de quasi-marché participait selon moi à évider ces institutions du salariat que sont censément les fonds paritaires de collecte des cotisations pour la formation (FPI). Bien que fortement inspirés des FAF (ancêtres des OPCA donc des OPCO) et formellement co-administrés à part égale par des représentants du travail et du capital, les FPI se distinguent en effet de leurs homologues français par la liberté quasi totale dont jouissent les employeurs pour choisir quel FPI reçoit les cotisations. De plus, les employeurs ont toute liberté pour quitter un FPI et emporter la cagnotte de cotisations accumulées. Cette liberté totale génère une concurrence entre FPI, qui rivalisent d'imagination (et de nivellement du droit de la formation vers le bas) pour attirer ces segments pourtant socialisés des salaires italiens. Voir Giovanni GALVAN, « Il vuoto normativo ed il dibattito sui fondi interprofessionali », *Professionalità Studi*, vol. 1, n°2, 2017, p. 111-127.

⁵ Hélène MILET, Philippe WARIN, « La prise en compte des publics dans l'évaluation des politiques publiques », *Revue française d'administration publique*, n°148, 2013, p. 991-1002.

⁶ Ce terme est repris par respect pour les catégories conventionnelles dans le secteur, non par souscription à celles-ci.

⁷ Pour une synthèse récente des débats sur les ressorts de l'organisation des systèmes éducatifs en Belgique francophone, voir Fabienne RENARD, Marc DEMEUSE, Jean CASTIN, Jérôme DAGNICOURT, « De la structure légère de pilotage au Pacte pour un enseignement d'excellence. Le glissement progressif d'un pilotage incitatif à un pilotage par les résultats et la reddition de comptes en Belgique francophone », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n°45, 2021, p. 33-56.

institutionnelle des organismes d'enseignement et de formation⁸. Les impacts négatifs de ce critère de liberté sur les critères d'égalité sont bien documentés : les écarts de performance scolaire sont colossaux entre les établissements, notamment selon la commune de rattachement. Ces écarts commencent dès le plus jeune âge⁹, se poursuivent avec les variations de valeur d'un même diplôme selon l'établissement où il a été obtenu et s'amplifient jusqu'en fin de parcours professionnel, comme en témoignent les nombreux travaux sur l'« effet MATTHIEU » de la formation continue¹⁰.

À une échelle plus systémique, la faible régulation et même coordination de plusieurs secteurs d'enseignement et de formation, au nom de la double liberté des apprenants et des opérateurs, entraîne une série de problèmes majeurs, dont celui de l'orientation que l'on peut à tout le moins qualifier de sous-optimale. En effet, les opérateurs ayant obtenu une forme de délégation de service public, exercent aussi une forme de pouvoir discrétionnaire typique des « *street level bureaucrats* »¹¹ lorsqu'ils sélectionnent et orientent les publics¹². Ces problèmes classiques d'action collective amènent des questions classiques : comment coordonner des acteurs sans les brusquer ? Quelles sont les instances pertinentes et légitimes de coordination ? À un niveau plus opérationnel, se posent des questions tout aussi chroniques : comment dégager des critères communs pour la sélection et l'orientation des apprenants ? Comment unir les forces pour atteindre des publics trop souvent invisibilisés ? Comment sécuriser les parcours, dans la circulation d'un opérateur à l'autre ? Autant de questions qui se retrouvent dans le mandat confié à l'observatoire de l'alpha et du FLE en Wallonie.

L'arrêté ministériel qui en porte création et en finance les quatre équivalents temps-plein (ETP), comporte comme principales demandes : la production d'un cadastre systématique de l'ensemble de l'offre de formation en alphabétisation et en FLE en Wallonie ; l'analyse de la demande effective, que nous avons élargi à l'analyse de la demande contrariée et du non-recours ; la production de recommandations pour améliorer la rencontre entre offre et demande. En revenant sur les premiers mois d'un processus de conception d'indicateurs de suivi de la demande contrariée de formation (l'un des volets des missions de l'observatoire de l'analphabétisme et du FLE), cet article se propose d'éclairer toute une série de difficultés, d'ambivalences, de tensions voire de contradictions qui travaillent le secteur de l'alphabétisation en Wallonie, et plus largement en Belgique francophone. Le cas de la Wallonie permet en retour de contribuer aux vives controverses en cours sur les principaux facteurs du non-recours à la formation et plus largement aux droits sociaux. Si les leviers d'action sont pour la

⁸ Christian MAROY, « La construction sociale des offres de formation dans une institution de formation professionnelle », *Formation Emploi*, n°26, 1989, p. 46-62.

⁹ Vincent DUPRIEZ, Xavier DUMAY, « Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui ? », *Revue française de pédagogie*, n°176, 2011, p. 83-100.

¹⁰ En Belgique comme en France, les salariés les moins diplômés sont également ceux qui ont le moins accès à la formation, d'où l'utilisation fréquente de cette référence à l'évangile de Matthieu dans les travaux spécialisés. « À celui qui a, il sera beaucoup donné et il vivra dans l'abondance, mais à celui qui n'a rien, il sera tout pris, même ce qu'il possédait. » Voir par exemple : Gérard VALENDUC, « Les inégalités d'accès à la formation continue en entreprise. Une comparaison avec les pays voisins », *Note d'éducation permanente FTU*, n°5, 2015.

¹¹ Michael LIPSKY, *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*, New York, Russell Sage Foundation, 2010 (1980).

¹² Or, les pratiques discrétionnaires de la « magistrature sociale » peuvent être vécues comme autant de violences institutionnelles et alimenter à leur tour des formes de défiance voire de rejet des institutions. Pour une analyse des formes que peut revêtir la magistrature sociale et de leurs ressorts, voir par exemple Marie-Christine BUREAU, Barbara RIST, Léa LIMA, Christophe TROMBERT, « La traduction de la demande d'aide sociale. Les cas du handicap et de l'insertion des jeunes », *Revue française d'administration publique*, n°145, 2013, p. 175-188.

plupart déjà connus, leur mobilisation implique bien souvent des arbitrages politiques d'envergure.

L'article est organisé en deux grands temps. Je reviens d'abord sur les principaux facteurs ayant conduit à la mise en place de cet observatoire et les principales contraintes qui en découlent pour le travail quotidien. J'explique ensuite la stratégie de recherche retenue pour les dépasser, le choix de mobiliser une typologie élargie du non-recours, et les implications en termes d'indicateurs à partir de quelques exemples.

Pourquoi analyser la demande contrariée d'alphabétisation : contexte institutionnel, politique, statistique de l'observatoire de l'alpha-FLE

Avant d'expliquer brièvement en quoi consiste l'expérimentation d'un observatoire de l'alpha-FLE en Wallonie, il nous semble essentiel de revenir sur les grands déterminants contextuels de son émergence. Nous tentons de résumer ces ressorts en trois points principaux : les contraintes sociétales (« un groupe sans représentants élus »), institutionnelles (l'« appel des chiffres ») et sectorielles (« harmoniser sans brusquer »).

Un groupe sans représentants élus, construit comme « public bénéficiaire » des politiques publiques : les analphabètes

La première question qui se pose est de savoir sous quelles conditions la conception des indicateurs de suivi peut être considérée comme « démocratique ». Cette question est d'autant plus urgente que de façon générale, le public que visent ces dispositifs est triplement minorisé¹³.

Il est d'abord minorisé économiquement voire statutairement : il relève pour la grande majorité des classes populaires, aux prises avec les segments les plus précaires voire informels du marché de l'emploi (on parle aussi de « deuxième marché de l'emploi ») et avec le chômage de masse. Il est donc beaucoup plus souvent dépendant de la « magistrature sociale » qui organise la répartition des droits sociaux. Il est ensuite minorisé symboliquement : souvent défini par ses carences (l'analphabétisme, l'illettrisme, le faible niveau de littératie, l'échec scolaire, etc.) plutôt que par ses compétences extra-scolaires, ou sa contribution à la vie sociale et économique. Enfin, les « publics » des formations en alphabétisation sont minorisés politiquement. Parce que les premiers concernés par la formation en alphabétisation ne sont ni à la tête des directions d'administrations publiques qui financent les structures prenant en charge leur formation, ni dans les conseils d'administration des structures qui mettent en œuvre ces formations, ni même dans des syndicats d'usagers qui pourraient défendre ces revendications dans les instances de régulation, la définition de leurs intérêts est prioritairement assurée par des acteurs s'étant auto saisis de cette mission. D'autre part, leur participation à la vie politique, notamment électorale, ne fait pas l'objet d'un investissement massif de la part des institutions publiques et des partis politiques, comme en témoigne le coût d'entrée élevé aux programmes politiques et même aux

¹³ Pour une discussion approfondie des processus de minorisation sociale et de leur prise en charge politique, voir notamment les articles du dossier « Catégoriser les publics minorisés », *Participations*, n°25, 2019.

tracts, malgré de nombreuses suggestions faites par les acteurs spécialisés - par exemple le recours à l'écriture en FALC, « Facile à Lire et à Comprendre ».

Ces « publics » sont donc constitués comme tels par l'extérieur, et « parlés » par des porte-parole¹⁴ dont le registre militant oscille entre dénonciation misérabiliste et survalorisation démagogique de la culture non scripturale¹⁵. Cette oscillation génère une série de signifiants flottants, rarement voire jamais définis selon des critères éprouvés et falsifiables. Comme plusieurs acteurs sont en compétition pour imposer une description et une façon de répondre à ce qui a été constitué comme problème social¹⁶, des catégories aussi diverses que « difficultés de lecture et d'écriture », « analphabétisme », « illettrisme », ou tout simplement « besoins de formation » cohabitent, s'agglomèrent, s'amalgament et participent de la confusion.

Revenons sur cette notion de « besoins de formation », très présente dans le secteur de la formation des adultes dits « peu qualifiés ». Cette présence lexicale peut paraître paradoxale, eu égard à ses origines contrastant avec le discours valorisant l'émancipation et l'autonomie. Cela l'est moins si l'on s'intéresse aux fonctions qu'elle revêt. Premièrement, elle permet aux organismes de formation de justifier leurs politiques voire leur existence même¹⁷. Deuxièmement, en tant que « fiction d'institution¹⁸ », elle permet de créer de l'unité entre acteurs ayant par ailleurs des orientations pédagogiques voire politiques fort différentes, entre l'approche centrée sur l'autonomie civique des apprenants (pôle de l'éducation permanente) et l'approche centrée sur l'employabilité des stagiaires (pôle de l'insertion socio professionnelle). Ces « mondes » peuvent cohabiter de façon relativement pacifique¹⁹, mais ces compromis restent fragiles et des crispations resurgissent dès lors que la pression au rendement des formations se durcit, dans le cadre de politiques d'austérité. Si des idées floues comme les « besoins de formation » ont des vertus pour la paix politique dans le champ de la formation, elles n'en restent pas moins décalées sur le plan idéologique (car paternalistes, et en partie héritées du patronat) et surtout peu opérantes statistiquement.

Une conséquence notable du fait que les publics destinataires des politiques d'alphabétisation sont « parlés » par d'autres qu'eux-mêmes, est qu'une des stratégies

¹⁴ Xavier ENGELS, Matthieu HÉLY, Aurélie PEYRIN, Hélène TROUVÉ (dir.), *De l'intérêt général à l'utilité sociale. La reconfiguration de l'action publique entre État, associations et participation citoyenne*, Paris, L'Harmattan, 2007.

¹⁵ Alexandra FILHON, « De la culture écrite à l'illettrisme », *Langage et société*, n°149, 2014, p. 105-125.

¹⁶ Gérard MAUGER, « Les professionnels du contrôle social : "un champ d'intervention professionnelle" », *Sciences & Actions Sociales*, n°16, 2022, p. 15-23.

¹⁷ Christian MAROY, art. cit.

¹⁸ Marc-Olivier DÉPLAUDE, « Une fiction d'institution : les "besoins de santé" de la population », dans Claude GILBERT, Emmanuel HENRY (dir.), *Comment se construisent les problèmes de santé publique*, Paris, La Découverte, coll. « Recherches / Territoires du politique », 2009, p. 255-272.

¹⁹ Perrine VANMEERBEEK, *Élaboration d'un référentiel, d'outils et d'indicateurs d'évaluation en alphabétisation des adultes* (éd. Catherine FALLON), Fédération Wallonie-Bruxelles, Université de Liège (SPIRAL), 2018.

fréquemment retenues pour tenter d'objectiver leurs intérêts et de trancher entre ces signifiants flottants est le recours à la statistique.

L'appel des chiffres : l'observatoire comme aveu de faiblesse politique du secteur de l'alphabétisation

Dans un contexte de difficultés croissantes d'un nombre important d'organismes de formation en alphabétisation à remplir les groupes²⁰, leur légitimité est régulièrement questionnée par les pouvoirs publics. À mesure que les justifications habituelles ne suffisent plus pour obtenir des crédits pour financer les formations en alphabétisation, notamment le chiffre fétiche déployé par Lire et Écrire d'un Belge sur dix en difficulté avec la lecture et l'écriture qui permettait jusque-là de sous-entendre que les « besoins de formation » sont colossaux, l'étau se resserre sur l'ensemble des acteurs.

Le recours croissant à la statistique pour se défendre, en complément à d'autres éléments du répertoire d'action associatif et militant, est lié à plusieurs facteurs, dont une tendance générale à (vouloir) objectiver par des chiffres une série de phénomènes. Le système éducatif n'y échappe pas et constitue d'ailleurs même un domaine privilégié de comparaisons transnationales, à la croisée des dynamiques internationales, européennes et nationales²¹. D'ailleurs, plusieurs acteurs sectoriels ont recours à des usages stratégiques de ces ressources cognitives européennes et plus largement internationales²². Par exemple, dans un article consacré aux différents indicateurs internationaux de performance scolaire, une actrice historique du secteur de l'alpha belge se saisit de certains résultats pour appuyer les revendications historiques de Lire et Écrire en faveur d'un système scolaire plus égalitaire, sans pour autant se solidariser des agendas portés par ailleurs par les organisations internationales à l'initiative de ces enquêtes, notamment l'Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE)²³. Un tel usage stratégique est observable quotidiennement dans les instances politiques, par exemple avec les résultats des volets successifs des enquêtes PARS menés par la cellule recherche de l'OCDE également, à l'initiative (et sur financement) de la Commission européenne – dans le cadre de la promesse d'harmonisation des systèmes d'orientation.

Il faut donc à la fois justifier qu'il y a encore beaucoup d'analphabètes (faute d'enquête PIAAC²⁴ en Belgique francophone) et que les stagiaires inscrits ont les plus grandes difficultés à rester en cours. Or, que sait-on de l'état de l'analphabétisme en Belgique francophone ? Le tableau 1 récapitule les données disponibles pour estimer le niveau de maîtrise des compétences en lecture et écriture de la population en Belgique francophone. Pour certains indicateurs, une comparaison avec la France est proposée

²⁰ Pour une synthèse récente, voir notamment l'étude publiée en 2023 par l'Interfédé CISP, sur les difficultés de recrutement des stagiaires par les opérateurs de formation relevant du secteur de l'insertion socio professionnelle : <https://www.interfedebel.be/etude-recrutement-stagiaires-cisp/>

²¹ Romuald NORMAND, Monique VINCENT-DALUD, « Sciences de gouvernement de l'éducation et réseaux transnationaux d'experts : la fabrication d'une politique européenne », *Éducation et Sociétés*, n°29, 2012, p. 103.

²² Pour un cadrage théorique de la notion d'usage stratégique des ressources européennes par les acteurs nationaux voire infranationaux, voir Sophie JACQUOT, Cornelia WOLL (dir.), *Les usages de l'Europe. Acteurs et transformations européennes*, Paris, L'Harmattan, 2004.

²³ Catherine BASTYNS, « IALS, ALL et PIAAC. Les enquêtes de l'OCDE sur la littératie et les compétences des adultes font-elles avancer la cause de l'alpha ? », *Journal de l'alpha*, n°185, 2012, p. 26-39.

²⁴ PIAAC : *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*.

afin de faciliter la lecture pour des personnes non familières de ces problématiques d'analphabétisme.

Tableau 1. Comparaison franco-belge des principales enquêtes disponibles sur la maîtrise des compétences de base de la population

Données recueillies	Enquête internationale (dernière année), organisation internationale commanditaire	Belgique francophone : nom de l'enquête locale et/ou exécutant	France (pour comparaison)
Niveau en lecture, écriture, mathématiques des adultes	PIAAC (2018), succédant à IALS & ALL (OCDE)	Néant	FTLV ²⁵ , succédant à IVQ ²⁶ (INSEE)
Maîtrise des compétences de base des personnes de 18 ans	Non concerné	Néant	JDC ²⁷ , succédant à JAPD ²⁸ (Ministère de la Défense)
Titulaires du CEB ²⁹ dans la population générale	EUROSTAT	EFT ³⁰ (2021), (Statbel)	non concerné
Niveau en lecture des enfants de 10 ans	PIRLS ³¹ (2016), IEA ³²	FWB ³³	non concerné
Niveau en lecture, écriture, maths des jeunes de 15 ans	PISA (2018), OCDE	FWB	non concerné

La principale conclusion de ce tableau est qu'on ne sait pas quelles sont les compétences en littératie de la population belge francophone adulte, sur base d'un échantillon représentatif. Faute de participation de la Fédération Wallonie Bruxelles

²⁵ FTLV : Formation Tout au Long de la Vie.

²⁶ IVQ : Information et Vie Quotidienne.

²⁷ JDC : Journée de Défense et de Citoyenneté.

²⁸ JAPD : Journée d'Appel et de Préparation à la Défense.

²⁹ CEB : Certificat d'Etudes de Base. C'est le diplôme qui peut être obtenu à l'issue des études primaires (équivalent du CM2 en France) par les élèves maîtrisant les compétences de base en lecture, écriture et mathématiques. Chaque année, un élève sur dix échoue à cet examen.

³⁰ EFT : Enquêtes Force de Travail.

³¹ PIRLS : Programme International de Recherche en Lecture Scolaire.

³² *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.

³³ FWB : Fédération Wallonie Bruxelles. Il s'agit de l'institution qui s'occupe notamment des matières spécifiques à la communauté francophone de Belgique : culture, enseignement (primaire, secondaire, universitaire, adulte), jeunesse.

aux enquêtes PIAAC (jugées trop chères) ou d'équivalent des enquêtes FTLV de l'INSEE, on est obligé d'avoir recours à des estimations basées entre autres sur la part de détention de certains diplômes, et notamment sur le nombre d'adultes non titulaires du CEB. « En Wallonie, en 2021, 12 % des personnes âgées de 25 à 89 ans n'ont pas de diplôme ou au maximum un diplôme de l'enseignement primaire, 16 % sont diplômés (au maximum) de l'enseignement secondaire inférieur et 35 %, du secondaire supérieur »³⁴. C'est sur la base de ces chiffres (stock d'adultes sans CEB et flux annuel d'élèves ayant échoué au CEB) que le mouvement Lire et Écrire mobilise régulièrement le chiffre moyen d'« un belge sur dix en difficulté avec l'écrit » pour ses campagnes politiques³⁵. Or, le mouvement répète régulièrement que recourir au CEB est très insatisfaisant à plusieurs titres. Nous ne citerons que les trois principaux arguments : la possession du CEB ne garantit pas la maîtrise des compétences de base ; ces dernières peuvent avoir été apprises malgré l'absence de titre ; le critère du CEB ne permet pas d'appréhender la situation des personnes ayant vécu leurs premières années de vie à l'étranger, alors même qu'il s'agit d'une part considérable des publics. Autrement dit, la possession du CEB est un critère ni nécessaire ni suffisant pour prédire l'analphabétisme : d'où l'intérêt d'un test unique s'appliquant à toute personne souhaitant entrer en formation.

Le piège est redoutable pour les opérateurs de formation en alphabétisation soumis à des pressions croissantes de justification de leur utilité. Comment prouver que les formations en alphabétisation sont utiles aux publics qu'elles se donnent, si ces derniers tendent à diminuer et qu'il n'y a que peu de preuves tangibles de l'existence de « réservoirs » de personnes ayant « besoin » d'être formées, mais dont la demande latente nécessiterait d'être activée ? Plusieurs stratégies d'argumentaire par le chiffre sont déployées, qui apportent un éclairage déterminant à notre propre stratégie centrée sur les facteurs de non-recours à la formation.

Comment prouver l'impact des formations sur les trajectoires des personnes précaires ?

Faute de pouvoir justifier qu'une demande importante de formation existe et qu'elle doit simplement être canalisée grâce à l'amélioration des systèmes d'orientation, les opérateurs de formation pré qualifiante insistent sur l'impact positif des formations pour l'amélioration de leur situation socio-économique. Plusieurs enquêtes, régulières ou ponctuelles, produites par des acteurs très différents (européens, fédéraux, régionaux, associatifs, universitaires...) ont d'ores et déjà permis de mettre en évidence le fait que *toutes choses égales par ailleurs* (notamment le revenu, le statut administratif, etc.), un passage par une formation pré qualifiante ou le cas échéant d'alphabétisation permet d'améliorer la situation socio-économique des publics concernés.

³⁴ Claire DUJARDIN, « Niveau de diplôme de la population de 25 ans et plus », *IWEPS - Education & Formation*, 2022, p. 6-7.

³⁵ Voir par exemple : <https://lire-et-ecrire.be/Communique-de-presse-1-adulte-sur-10-est-en-difficulte-de-lecture-et-d-ecriture>

Tableau 2. Principales enquêtes disponibles sur la situation socio-économique des résidents en Belgique francophone, des allocataires du chômage ou du RIS, des apprenants des CISP

Informations intéressantes pour l'observatoire alpha-FLE	Nom de l'enquête	Entité commanditaire (exécutants locaux, le cas échéant)
Conditions de vie de la population	EU-SILC	EUROSTAT (Statbel)
Evolution de la pauvreté	ISADF ³⁶	IWEPS ³⁷
Trajectoires des chômeurs et des allocataires RIS ³⁸	Enquêtes (ad hoc; sur commande)	IWEPS avec données FOREM ³⁹ ; SPP intégration sociale, avec données CPAS ⁴⁰
Caractéristiques sociales des stagiaires	Baromètre (2021)	Lire et Ecrire
Impact des formations sur la puissance d'agir des stagiaires CISP	Enquête Bien-être et insertion en CISP	CAIPS ⁴¹ avec le soutien technique du CIRIEC ⁴²
Impact des formations sur la sécurisation des parcours professionnels	Enquête Reconnaissance des acquis d'apprentissage en CISP	Interfédé CISP, avec le soutien financier de l'OCDE
• Facteurs de décrochage stagiaires en formation dans les CISP • Stratégies de recrutement des stagiaires par les CISP	Enquête RASTa (Recrutement et Accroche des Stagiaires)	Interfédé CISP

Parmi les indices de cette amélioration de la situation personnelle suite à une formation, citons par exemple une plus grande utilisation des services publics (enquête CAIPS), des probabilités d'entrée en formation qualifiante considérablement augmentées, etc. De telles enquêtes n'échappent certes pas aux biais de confirmation intrinsèque au dispositif lui-même. Comment savoir en effet ce qui relève de l'effet

³⁶ Indicateur synthétique d'accès aux droits fondamentaux.

³⁷ IWEPS : Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique (<https://www.iweeps.be/>).

³⁸ RIS : Revenu d'intégration sociale (équivalent du RSA français).

³⁹ Service public de l'emploi et de la formation professionnelle en Wallonie.

⁴⁰ CPAS : Centres publics d'action sociale.

⁴¹ CAIPS : Concertation des ateliers d'insertion professionnelle et sociale : fédération d'opérateurs de formation dans le domaine d'insertion socio-professionnelle.

⁴² CIRIEC : Centre international de recherches et d'information sur l'économie publique, sociale et coopérative.

positif de la formation plutôt que d'autres mécanismes que le passage en formation ne fait qu'entériner ? Pour avoir une lecture plus précise de l'impact de ces formations, on ne saurait faire l'économie d'enquêtes sur les personnes hors-champ. Il s'agit notamment de savoir ce qui, justement, empêche des personnes pourtant éligibles à ces dispositifs d'y entrer. C'est donc dans un triple contexte de difficulté de recrutement d'apprenants, de difficultés à justifier son utilité faute de chiffres sur les « besoins de formation » et de difficultés d'organisation d'un secteur largement chaotique que survient l'obtention d'un financement régional pour l'observatoire à titre expérimental. La région Wallonie a ainsi octroyé une ligne budgétaire exceptionnelle dans le cadre du plan de relance, qui se décline en quatre ETP financés pendant deux ans et répartis entre le DISCRI (plateforme de coordination des Centres régionaux d'intégration) pour ce qui concerne le FLE et Lire et Écrire en Wallonie (coordination des huit opérateurs d'alphabétisation Lire et Écrire dans la région) pour ce qui concerne l'alphabétisation. La répartition des publics couverts par chaque observatoire est récapitulée dans ce tableau qui reprend la nomenclature en vigueur depuis janvier 2023, suite à plusieurs années de négociations.

Tableau 3. Nomenclature principale des publics, selon la langue et la scolarisation

Niveau scolaire	Publics francophones	Publics non francophones
Infra CEB (périmètre de l'observatoire de l'alpha, porté par LEEW)	Alpha « écrit »	Alpha « oral » : primo arrivants non francophones et non scolarisés
CEB ou supérieur	Remise à Niveau	FLE : français langue étrangère (périmètre de l'observatoire du FLE, porté par le DISCRI)
	Formation de base	

Bien que cette nomenclature puisse laisser penser que la répartition des publics fait consensus dans le secteur, il n'en est rien. Elle est en effet encore largement disputée de la part de plusieurs opérateurs : certains mobilisent par exemple encore la catégorie, inopérante tant du point de vue pédagogique que du point de vue institutionnel et financier, d'« alpha FLE », soit des cours d'alphabétisation confinant au FLE. Cette confusion est favorisée par le contexte institutionnel, et notamment par la situation de « quasi marché scolaire » évoquée en introduction. Les opérateurs ont en effet toute liberté pour la définition de leurs programmes pédagogiques, pour la sélection des stagiaires, pour leur réorientation, etc. Cela génère des phénomènes de capture des publics qui se retrouvent captifs dans des formations qui ne leur conviennent parfois pas (mais qu'ils n'osent souvent pas refuser, car ils sont sous pression des administrations qui leur octroient des allocations sociales et/ou des titres de séjour), mais aussi d'éviction des publics les moins à même de suivre les formations jusqu'au bout (à cause de problèmes socio-économiques, médicaux, de garde d'enfant, etc.) donc d'améliorer les résultats comptables des opérateurs⁴³. Or, il s'agit souvent des publics les plus fragiles, donc on se retrouve dans une situation

⁴³ Par exemple, le recours aux indicateurs de « sorties positives » de formation (le stagiaire obtient un emploi ou suit une autre formation de niveau supérieur) est favorisé par les politiques publiques d'ISP, elles-mêmes influencées par le Fonds social européen qui en finance une partie significative.

paradoxe d'opérateurs qui justifient leur financement par la sécurisation des parcours mais qui ne sécurisent que les mieux insérés⁴⁴.

Cet observatoire de l'alpha-FLE dispose d'un mandat large, récapitulé dans l'arrêté ministériel qui en porte création. La mission prioritaire est de réaliser un cadastre de l'offre de formation en alphabétisation et en FLE dans la région Wallonie, d'analyser cette offre et d'en tirer des recommandations pour améliorer la coordination. Outre les deux postes de responsables d'observatoire du FLE et d'observatoire de l'alphabétisme, deux postes sont ainsi ouverts pour améliorer la coordination entre les offres de formation en alphabétisation et en FLE. Parmi les principaux instruments identifiés pour améliorer la coordination entre les acteurs et limiter le caractère chaotique donc insécurisant des parcours de formation des premiers concernés, figure le test de positionnement qui permet de déterminer les compétences en langue française des personnes qui les passent. Comme plusieurs tests de positionnement coexistent, par effet de concurrence mais aussi de routines institutionnelles, de manque de confiance entre opérateurs et de manque de clarté dans la circulation des informations, de nombreux candidats à une formation sont soumis plusieurs fois à des tests similaires voire à des tests identiques. Cette situation est problématique en soi car elle peut être ressentie comme une violence institutionnelle ravivant les traumatismes scolaires et les expériences parfois quotidiennes d'humiliation des analphabètes et des non francophones, et donc favoriser des formes de repli, et *in fine* de non-recours.

Parmi les nombreuses questions posées à l'intégralité des opérateurs dans le cadre d'un questionnaire commun aux quatre salariés de l'observatoire de l'alpha / FLE (encore en cours de conception à l'heure d'écrire cet article), celles qui concernent les pratiques de positionnement sont donc centrales. Les résultats permettront d'avoir une meilleure connaissance des déterminants de l'utilisation de tel ou tel test pour tel ou tel public, donc d'affiner les recommandations de coordination de l'offre de formation et *in fine* de scénariser des propositions de réforme articulant les grands régimes de justice en jeu. Le tableau 4 propose une première esquisse, servant de support de travail plus que de livrable, aux grands arbitrages en jeu.

⁴⁴ Les phénomènes de « *push back* » renvoient aux problématiques de tri des publics, bien documentées par la sociologie des politiques d'emploi formation et du travail social en général, mais aussi par les travaux sur le travail associatif à qui de telles missions de tri sont souvent déléguées de façon indirecte.

Tableau 4 - Typologie élémentaire des scénarios de réforme, selon le degré de liberté des opérateurs et des stagiaires

Régimes de justice	Faible coordination de l'offre de formation	Forte coordination de l'offre de formation
Forte liberté des stagiaires : on part de leur "demande", exprimée individuellement et sans aucune conditionnalité.	Scénario libéral. Les opérateurs de formation doivent attirer les stagiaires et développer leur « appétence » pour la formation, notamment par l'obtention d'un "label" octroyé par une plateforme <i>ad hoc</i> (approfondissement du quasi marché).	Scénario néo-corporatiste. Chaque stagiaire passe un test de positionnement unique et peut ensuite consommer des chèques formation (« voucher ») dans des centres agréés par une agence centrale (pondération du quasi marché).
Fortes contraintes sur stagiaires : on part de leurs « besoins » diagnostiqués par un tiers auto saisi	Scénario du statu quo. Les stagiaires sont obligés de suivre en formation et sont en compétition pour obtenir les places dans les centres les plus cotés.	Scénario adéquationniste. Les stagiaires sont contraints par la conditionnalité des aides sociales, et adressés par une instance unique et centralisée vers des formations aux métiers faisant face à des « pénuries de main d'œuvre » (modèle flamand).

Ce tableau permet de distinguer deux éléments souvent confondus dans les discussions avec les opérateurs : la liberté des stagiaires et la liberté des opérateurs. Cette opposition est confortable en ce qu'elle rabat dans le même camp les intérêts des stagiaires et des opérateurs de formation, là où les premiers peuvent avoir des rationalités fort éloignées des seconds. *A minima*, cette première mise au clair nous aura permis de sortir de l'opposition binaire entre « centralisation » et « liberté », au fondement d'une grande partie des argumentaires du secteur. Pour des raisons à la fois institutionnelles et sectorielles, l'observatoire de l'alpha-FLE, y compris les missions de coordination des actions d'alpha et FLE, permet de produire des incitations à l'harmonisation à destination de l'offre de formation, afin d'éviter les doubles phénomènes de capture des publics et de perte des candidats, *désorientés*. L'observatoire de l'alpha-FLE doit en partie son existence au fait que les publics de l'alphabétisation sont largement parlés par des tiers. Ce porte-parolat peut se jouer à un niveau macro, via la demande bureaucratique de chiffres sur les « besoins de formation » de la population, à « extrapoler » sur la base d'autres indicateurs, faute de chiffres officiels et objectivés grâce à un test unique sur le niveau en littératie de la population. Sur le terrain, ce mécanisme prend souvent la forme d'un opérateur de formation qui décrète avec des tests éclatés et parfois même *sui generis*, qu'un candidat se présentant à lui a ou non des « besoins » auxquels il s'agit de répondre avec la formation en question. La contrainte principale au démarrage de l'observatoire

de l'alpha est là : c'est le même signifiant flottant (« besoins de formation »), issu du patronat et au cœur de la doctrine adéquationniste, faisant quotidiennement les preuves de ses effets délétères sur la désorganisation du secteur et de sa contradiction avec le libre arbitre des premiers intéressés, qu'il m'a pourtant été demandé d'estimer à ma prise de poste. Dans la deuxième partie de l'article, je vais revenir sur les choix théoriques et méthodologiques réalisés pour mettre à distance cet objectif ni souhaitable ni réaliste, et la stratégie alternative que j'ai développée.

Comment analyser la demande contrariée d'alphabétisation

La conception d'indicateurs de suivi du secteur de l'alphabétisation des adultes en Wallonie est à la fois une opportunité pour renforcer les revendications historiques de Lire et Écrire en Wallonie, et très difficile au quotidien en ce qu'elle implique de toucher aux signifiants flottants qui structurent le secteur. Ceux-ci devant une grande partie de leur succès à leur imprécision, un travail de définition plus systématique induit des arbitrages qui sont autant de décisions potentiellement arbitraires. La stratégie retenue pour réduire ces biais comporte plusieurs volets. Nous reviendrons sur l'un d'entre eux : l'utilisation d'une typologie générale élargie pour appréhender la grande diversité des problématiques identifiées ; l'identification d'indicateurs pour estimer l'étendue de chaque sous-type.

Analyser la demande contrariée sous l'angle du non-recours : présentation de la typologie

L'essentiel de l'analyse de la demande concerne les situations de demande de formation contrariée. En effet, les situations idéales de formations achevées et débouchant sur des formations qualifiantes voire des emplois sont déjà bien documentées par une série d'études, qu'elles soient le fait du FOREM, de l'Interfédé CISP, de l'IWEPS ou d'autres organisations et instituts de recherche. Ici, il s'agit plutôt de 1) prolonger la cartographie des principaux obstacles à l'entrée et au maintien en formation ; 2) en mesurer les incidences ; 3) proposer des recommandations pour les réduire.

Apports, limites et conditions de l'entrée par le non-recours

Le cadre théorique mobilisé pour ce faire est celui du « non-recours aux droits sociaux », développé depuis une vingtaine d'années par des chercheurs spécialistes de l'accès aux droits. Le constat de départ est simple : ouvrir des droits est une condition nécessaire mais non suffisante pour que les personnes éligibles s'en saisissent. Dès lors, un droit non mobilisé peut être interprété comme un échec de politique publique⁴⁵, puisqu'il implique bien souvent le maintien des titulaires dans des situations socio-économiques, sanitaires et symboliques *a minima* sous-optimales voire franchement dramatiques.

Aborder les problématiques d'accès aux droits à l'alphabétisation sous l'angle de la typologie du non-recours aux droits sociaux a plusieurs avantages. D'une part, cette typologie implique de raisonner par « demande » de formation, plutôt que « besoin de formation », dont on a vu certaines des impasses en première partie. Considérer qu'il y a une « demande contrariée » permet de mettre la question de l'accès aux droits au

⁴⁵ Philippe WARIN, « Les politiques publiques face à la non-demande sociale », dans Olivier BORRAZ, Virginie GUIRAUDON (dir.), *Politiques publiques 2*, Paris, Presses de Sciences Po, 2010, p. 87-312.

centre de l'analyse, plutôt que les opérateurs de formation : d'un point de vue sociologique, il s'agit de remettre de l'agentivité.

D'autre part, entrer par la problématique du non-recours à l'alphabétisation permet de s'inscrire dans la lignée d'autres travaux sur le non-recours aux droits sociaux. L'analphabétisme fonctionnel est à la fois déterminé par et producteur de puissants mécanismes d'exclusion sociale. Les non-recours font alors d'autant plus système qu'ils concernent des personnes vivant des formes d'exclusions cumulatives : non-recours aux aides sociales, aux soins, à l'offre de formation de base, etc. Néanmoins, ce choix ne fait que déplacer le problème fondamental d'absence de données. En effet, comment mesurer un non-recours si l'on ne connaît pas les publics éligibles⁴⁶ ? Comment faire pour ne pas s'en tenir au constat d'un pilotage « à vue » du système de formation, sur la seule base des retours subjectifs de « terrain » ?

Enfin, l'approche par l'accès aux droits plutôt que par le « besoin de formation » (décrété par un tiers) remet les demandes des publics cibles au centre de l'analyse, et donc s'inscrit dans la lignée des approches andragogiques défendues par le mouvement. Il ne s'agit en aucun cas de considérer l'analphabétisme comme un problème en soi, mais comme une situation pouvant être problématique dans certains contextes historiques et sociaux – notamment celui d'une société où tout ou partie des activités socio-économiques impliquent la maîtrise de l'écrit. Bien sûr, être conscient que l'angle d'approche par le déficit de compétences est en soi un angle stigmatisant, qui ne pourra jamais épuiser la complexité sociale, ne suffit pas à sortir d'une forme de raisonnement technocratique.

D'ailleurs, parler de non-recours à la formation témoigne en soi de la prégnance du raisonnement « par publics » propre aux administrations et politiques sociales en particulier, car elles génèrent souvent un raisonnement par silo qui empêche d'aborder la dimension systémique des problèmes. Or, toutes les enquêtes et les travailleurs sociaux montrent depuis longtemps que les problématiques de pauvreté, de coût du logement, de surendettement, d'analphabétisme, d'isolement social, de RPS, d'assuétudes etc., sont souvent croisées voire s'alimentent mutuellement. Un des stratagèmes pour objectiver les caractéristiques du non-recours à la formation, a consisté à la comparer systématiquement à d'autres droits, notamment le droit aux aides financières, au logement ou à la santé. Cette comparaison terme à terme a permis de souligner le fait qu'il s'agit d'un droit-créance⁴⁷, c'est-à-dire un droit accordé par d'autres sur base de solidarité (contrairement au droit-liberté). Cela implique plusieurs choses, dont la nécessité d'une ingénierie administrative conséquente pour pouvoir être réalisé.

La comparaison terme à terme du droit à la formation avec d'autres droits permet de mieux voir en quoi le non-recours à la formation est particulièrement délicat à mesurer.

⁴⁶ Philippe WARIN explique qu'une définition orthodoxe du non-recours utilisée par la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF) implique de déduire la part du non-recours sur la base du total des éligibles, par simple soustraction des recourants. Or, pour des prestations telles que la formation en alphabétisation, on ne peut pas affirmer de façon objective quelle est la part de population « éligible » (ou avec des « besoins de formation »), donc on ne peut pas donner un chiffre unique de non-recours à la formation, car celui-ci aurait un sens donc une utilité proche du néant. Philippe WARIN, « Modèles d'analyse et définition du non recours », dans Philippe WARIN (dir.), *Le non-recours aux politiques sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2017, p. 17-44.

⁴⁷ Philippe WARIN, « Les droits-créances aux usagers : rhapsodie de la réforme administrative », *Droit et Société*, n°51-52, 2002, p. 437-453.

D'une part, c'est un droit immatériel, qui non seulement a vocation à être ponctuel mais qui implique la pleine participation des premiers concernés. D'autre part, c'est un droit qui présente la particularité d'être investi par des projets idéologiques concurrents, dont une forme de paternalisme exercé sur les personnes mobilisant des droits de tirage sur des assurances sociales ou la solidarité collective. Pour toutes ces raisons, l'automatisation de ce droit est à la fois sans objet techniquement, et très dangereuse politiquement. Le fait même que ce soit un cas limite de droit-créance (pas seulement octroyé sur demande des premiers concernés, mais parfois imposé pour des raisons idéologiques), ainsi que le suggèrent les premiers retours du comité scientifique de l'observatoire de l'analphabétisme sur une version préliminaire de la typologie, nous a poussé à ajouter la catégorie de « pseudo-recours ». L'enjeu est de tenter de rendre compte au mieux des nombreux cas de formation imposée que rapportent les collectifs de chômeurs, les travailleurs sociaux, ainsi qu'un grand nombre de recherches universitaires consacrées à l'« activation » des politiques sociales et ses effets délétères dans le champ de la formation des adultes⁴⁸.

La typologie exploratoire

Sur la triple base d'une revue de littérature scientifique, des chiffres disponibles, de l'analyse de documents institutionnels, de rapports d'activité et de rapports d'évaluation, ainsi que d'entretiens exploratoires avec des acteurs du secteur, une typologie de huit grandes catégories d'obstacles à l'entrée et au maintien en formation a été dégagée.

Ces obstacles touchent à une série de facteurs dont il s'agit de mesurer le poids respectif : l'organisation du système d'orientation et de formation (manque de place en formation ; inaccessibilité pour les PMR ; absence de paliers de formation intermédiaires) ; la fragilité des droits civiques pour certains segments de la population (personnes incarcérées, dont 75 % ont au maximum le CEB, et sont donc présumées analphabètes ; migrants en situation irrégulière) ; les freins périphériques pesant sur les stagiaires (précarité ; faible mobilité ; absence de solutions de garde d'enfants ; indisponibilité cognitive en général) ; les phénomènes d'auto censure (à cause d'expériences traumatiques avec les institutions scolaires ou sociales, que le diagnostic d'analphabétisme ne peut que raviver) ; mais aussi la désaffiliation institutionnelle voire sociale qui entraîne une non-connaissance des droits en général.

⁴⁸ Jean-François ORIANNE, Laura BEUKER, « Bien agiter avant l'emploi. De l'activation des politiques d'emploi à l'agitation des chômeurs », *Social Science Information*, vol. 58, 4, 2019.

Tableau 5. Comparaison du droit à l’alphabétisation par rapport à d’autres droits sociaux

Critères comparatifs	Droit à la formation en alphabétisation	Droit aux prestations financières (CPAS, chômage, mutuelle, etc.)	Droit au logement social
Horizon du droit	fini (objectifs péda atteints)	infini (besoin à vie de liquidités)	infini (besoin à vie d'un logement)
Robustesse des indicateurs de « besoin » (donc de l’estimation)	faible : niveau devient « besoin » selon contexte	forte (seuil financier, requêtes dans registres administratifs)	forte : indicateurs objectifs de non ou mal logement (superficie / hab ; salubrité ; performance énergétique ; accessibilité...)
Forme privilégiée du diagnostic	scolaire	financière	financière
Risque de « magistrature sociale »	fort	faible - droit opposable	fort
Posture idéale du bénéficiaire (critères des mouvements ouvriers)	Active : engagé dans sa formation	Passive (réception d’un droit financier / assurance sur le compte bancaire) ; automatisation	Passive (réception d’un logement)
Délégation possible d’une partie du travail vers l’usager (dématérialisation...)	NON	oui - segmentation des publics selon les besoins d’appui individualisé	oui : clarification de la demande par demandeur lui même
Délégation d’une partie du travail vers d’autres administrations	OUI (tests de positionnement)	oui - guichets uniques expérimentés (benchmarking)	oui
Autonomie du droit face à d’autres secteurs	NON (colonisé par les référentiels de l’activation)	faible - assurés exerçant un droit de tirage toujours plus présentés comme des bénéficiaires d’"aides sociales".	non : secteur toujours menacé par privatisation
Principaux facteurs de risque pour l’exercice du droit	austérité	austérité & privatisation	austérité & privatisation
Risque de glissement du droit vers un "devoir"	OUI - formations sous contraintes	non	non

Tableau 6. Typologie provisoire des formes de non-recours et indicateurs de suivi envisagés

Être plus autonome grâce à la formation, au-delà de l'acquisition de compétences linguistiques : avoir pleinement tiré profit de la formation.	1. Pseudo recours : contraint / artificiel / captif : stagiaires fantômes	NR1.1. Contrainte idéologique : filets de revenus de base (CPAS) conditionnés par « activation »
		NR 1.2. Contrainte paternaliste : assurance chômage conditionnée par suivi formations
		NR1.3. Effet d'aubaine financier : sous-investissement
		NR1.4. Contrainte assimilationniste (parcours d'intégration)
		NR 1.5. Motif "hédonique" (ni mari, ni patron)
Sortie positive : (1) Fin de formation et passage à autre formation / emploi (2) Sortie choisie	2. Non recours partiel : sorties subies et/ou volatilité subie de la présence	NR2.1. Décrochage partiel : fort absentéisme
		NR2.2. Décrochage pédagogique
		NR2.3. Décrochage parental (perte solution de garde)
		NR 2.4. Décrochage administratif (NR post inscription, cf Berger & Hirsch 2019)
		NR 2.5. Décrochage fracture numérique (COVID)
		NR 2.6. Décrochage pour maladie
		NR 2.7. Fins de formation pour le salariat
		NR2.8. Décrochage inexpliqué: aucun suivi
Obtenir une place en formation correspondant à ses spécificités	3. Non réception par effets directs et	NR3.1. Non réception par manque de place

	indirects du manque de place	NR3.2. Dispositif inexistant, refusé et/ou non financé (prisons)
		NR3.3. Non réception car titulaire du CEB donc non prioritaire
		NR 3.4. Non réception car public "difficile" donc non prioritaire (effet "push back")
Passer le test, avoir le niveau correspondant ; avoir la capacité physique d'entrer dans la salle de cours.	4. Non proposition (NR secondaire) : surcharge de travail ou quotas budgétaires	NR4.1. Non proposition pour raisons pédagogiques 1/3: francophones scolarisés non concernés
		NR4.2. Non proposition pour raisons pédagogiques 2/3 : francophones scolarisés non concernés (FLE)
		NR 4.3. Non proposition pour raisons matérielles : incapacité d'accueil des handicaps physiques
		NR 4.4. Non proposition pour raisons pédagogiques 3/3 : incapacité de suivi profils neuro atypiques sévères
Prendre contact avec un centre de formation, s'inscrire à la séance d'accueil, venir à la séance d'accueil, s'inscrire au test de positionnement, venir au test, passer un entretien	5. Non demande par contrainte matérielle (utilité insuffisante)	NR 5.1. Incompatibilité horaire
		NR 5.2. Distance géographique excessive et/ou problèmes de mobilité
		NR 5.3. Indisponibilité salariale
		NR 5.4. Indisponibilité parentale
		NR 5.5. Indisponibilité physique

		NR 5.6. Indisponibilité par charge mentale
		NR 5.7. Indisponibilité par assuétude / toxicomanie
	6. Non demande par désaccord (NR tertiaire), touche au « non concernement »	NR 6.1. Rendement direct insuffisant (faible confiance dans la capacité du dispositif à faire acquérir compétences)
		NR 6.2. Rendement indirect insuffisant (preuves d'impact sur l'insertion socio professionnelle jugées trop faibles)
		NR 6.3. Peur du stigmat (résistance passive)
		NR 6.4. Rejet institutions (résistance active)
Être au courant de la formation	7. Non connaissance (NR primaire)	7.1. Non-orientation : non connaissance des droits à la formation en alphabétisation
		7.2. Non connaissance de son niveau en littératie
		7.3. Désaffiliation totale face aux institutions publiques
Être éligible à la formation	8. Exclusion des droits (NR secondaire)	NR 8.1. Exclusion administrative (étrangers sans titre de séjour)
		NR 8.2. Exclusion des personnes sans domicile
		NR 8.3. Exclusion par l'âge (trop jeune)
		NR 8.4. Exclusion par l'âge (trop vieux : au-delà 65 ans)

Ici aussi, un commentaire s'impose pour faciliter la lecture de ce dernier tableau (tableau 6). À quoi correspond chaque type de non-recours ? Nous avons choisi de repartir des cas les mieux documentés (les stagiaires en formation) pour aller vers les

cas les moins connus (les publics potentiels), à la fois pour des raisons de disponibilité des informations pertinentes et pour souligner le caractère graduel (et non dichotomique) entre les publics « déjà dedans » ou « encore dehors » du dispositif. Cette approche est très largement inspirée du parcours des premiers concernés, afin de pouvoir construire des dispositifs d'enquête qui répondent aux problématiques spécifiques à chaque segment du parcours et peuvent donc être opérationnalisés rapidement pour des enquêtes empiriques falsifiables et reproductibles, avec des données quantitatives et/ou qualitatives, de première, seconde ou troisième main selon les cas.

Le recours contraint, ou artificiel, concerne les personnes qui ont pu suivre la formation jusqu'au bout, mais y étaient contraintes et forcées par les politiques d'activation du CPAS et du FOREM, ou par les politiques assimilationnistes dans le cadre du parcours d'intégration. Par conséquent, elles n'ont pas pu s'investir pleinement dans la formation et en tirer satisfaction et autonomie dans leur vie. Le recours contraint ne relève donc pas en soi du non-recours, mais il permet d'éclairer certains obstacles au libre exercice des droits par les publics des politiques publiques. Il est potentiellement très sensible pour le secteur, car une partie de ces entrées en formation sous contrainte permettent aux groupes de rester remplis. Mais faire de l'alphabétisation avec des publics forcés de participer renvoie plus aux imaginaires des patrons paternalistes qu'à ceux du pédagogue Paolo FREIRE...

Le non-recours partiel (la prestation n'est reçue que partiellement) concerne les personnes qui ont été acceptées en formation mais ont été obligées d'interrompre celle-ci avant son terme à cause de facteurs personnels (insécurité sociale, problèmes de logement, santé, garde d'enfants, divorce, etc.) et/ou pédagogiques qui les ont empêchées de se concentrer. On s'intéresse bien ici aux sorties de formation **subies**, par contraste avec des sorties choisies par les apprenants, par exemple lorsqu'ils ont atteint leurs objectifs avant la fin officielle ou qu'ils ont trouvé une formation qualifiante ou un emploi qui correspond à leurs attentes. Pour travailler sur certaines formes de ces non-recours partiels, nous bénéficions du soutien d'une étudiante qui réalise son mémoire de recherche sur les facteurs de décrochage des stagiaires en formation en alphabétisation dans les opérateurs qui relèvent du mouvement Lire et Écrire.

Le non-recours par non-réception (ne pas recevoir une prestation, malgré l'éligibilité et la conclusion de toutes les démarches exigées) concerne les personnes qui connaissent les dispositifs, y ont droit, se sont inscrites au test de positionnement et ont été positionnées comme « analphabètes ». Néanmoins, il n'y a pas assez de places de formation pour elles et elles sont donc inscrites sur listes d'attente, parfois définitives. La non-réception peut être directe (par manque de place pour tous les analphabètes d'un site, comme souvent en prison), ou indirecte (avec les effets d'éviction des publics les plus fragiles, lorsqu'il y a moins de places que de candidats et que des arbitrages sont opérés par les travailleurs de première ligne).

Le non-recours par non-proposition concerne les personnes qui connaissent les dispositifs et y sont théoriquement éligibles, mais n'ont pas été retenues pour des raisons purement matérielles (elles ont un handicap moteur les empêchant d'accéder aux bâtiments ; ou ont des troubles de l'attention et de l'apprentissage auxquels les opérateurs ne peuvent pas répondre) ou pour des raisons pédagogiques (l'entretien d'accueil révèle qu'elles ont été scolarisées et/ou le test de positionnement révèle

qu'elles ne sont pas analphabètes). Si ces dernières situations ont tendance à être balayées par des travailleurs du secteur comme étant « hors champ », elles sont néanmoins problématiques du point de vue de la coordination générale de l'offre de formation pour publics peu scolarisés. En effet, si certaines personnes francophones ont un niveau de littératie trop élevé pour relever de l'alphabétisation, elles n'ont pas pour autant un niveau suffisant pour entrer en formation pré-qualifiante. Elles se trouvent alors dans un espace dangereux, stressant et dégradant, car sans marche intermédiaire pour être en mesure de préparer les tests d'entrée aux formations qualifiantes désormais requises pour la plupart des emplois. C'est aussi à l'identification de ces « trous dans la raquette » que sert l'enquête commune menée au cours de la première année de l'observatoire, largement centrée sur l'offre de formation⁴⁹.

Le non-recours par contrainte matérielle regroupe une grande variété d'obstacles. Les personnes intéressées à la formation et formellement éligibles, peuvent être empêchées pour une série de raisons par ailleurs très bien documentées dans le cadre de monographies et de rapports d'évaluation produits pour voire par le secteur : indisponibilité parentale, salariale, horaire en général ; immobilité physique et/ou mentale... c'est en grande partie sur ces obstacles que se concentrent les efforts des fédérations d'opérateurs. Par exemple, Lire et Écrire défend depuis des années l'accès au Congé éducation payé pour les salariés positionnés analphabètes, de concert avec plusieurs organisations syndicales dont la Fédération générale du travail de Belgique (FGTB) et la Confédération des syndicats chrétiens (CSC) qui sont au centre des piliers ouvriers respectivement socialiste et chrétien ayant cofondé le mouvement Lire et Écrire. Le CEP est idéal pour l'alphabétisation des salariés car il leur permet de garder un niveau de revenu satisfaisant et de s'inscrire dans un parcours long, souvent nécessaire à l'acquisition / actualisation durable de compétences en littératie.

Le non-recours par désutilité se décline en variantes économiques et symboliques. Il concerne les personnes qui connaissent les dispositifs, y ont droit, et ont envisagé de s'inscrire au test de positionnement mais finissent par y renoncer car les avantages pédagogiques et socio professionnels de la formation sont incertains et/ou trop faibles par rapport aux contraintes qu'il implique : violence institutionnelle passée que l'on a peur de revivre, peur du stigmat social et scolaire pesant sur les personnes avec un faible niveau de littératie... là aussi le défi de mesure est considérable.

Le non-recours par non-connaissance concerne plusieurs types de personnes. D'une part, les personnes qui ne savent pas qu'elles ont un niveau de littératie qui les fait relever du champ de l'alphabétisation. D'autre part, les personnes qui peuvent être conscientes de leur analphabétisme ou a minima de leurs difficultés à lire et écrire, mais ne savent pas qu'elles ont droit à ces formations gratuites et/ou aux avantages qu'elles ouvrent, comme la prise en charge des frais de transport, les 2€ bruts par heure de formation (un complément aux allocations sociales qui doit servir d'incitation), les perspectives de formation qualifiante, etc. Enfin, certaines personnes sont dans des situations de désaffiliation totale, que ce soit par rapport aux institutions publiques ou même au tissu social en général. Ce sont certainement les cas les plus difficiles à

⁴⁹ Parmi les méthodes mobilisées en 2023 : une série d'entretiens exploratoires, une enquête par questionnaire auprès de l'ensemble des opérateurs d'alpha-FLE, un *focus group* de discussion sur les résultats intermédiaires du questionnaire, des entretiens complémentaires.

mesurer.

Enfin, le non-recours par exclusion concerne les personnes qui n'ont de toute façon pas de recours possible à cette prestation, puisqu'elles en sont exclues pour des raisons administratives (pas de carte de séjour), institutionnelles (les personnes de plus de 65 ans et les mineurs étrangers non scolarisés ne relèvent pas de la formation professionnelle financée par la Région Wallonie ; mais des dispositifs éducatifs financés par la Fédération Wallonie Bruxelles) ou scolaires (les personnes trop diplômées ne sont *a priori* pas éligibles à la formation en alphabétisation).

Apports, limites et opérationnalisation de la typologie

Cette stylisation des parcours par le croisement de la typologie du non-recours et de la méthodologie du « *user journey* », offre plusieurs avantages pour le travail quotidien de l'observatoire, au-delà de la seule question des indicateurs.

Premièrement, l'effort d'objectivation permet d'explicitier l'étendue du « hors champ ». Celle-ci est telle qu'une clarification s'est rapidement imposée par rapport à l'ambition très vaste contenue dans l'arrêté ministériel portant création de l'observatoire. En réalité, il ne s'agit pas tant d'un « observatoire de l'analphabétisme en Wallonie » que d'un « observatoire de l'analphabétisme des personnes physiquement et mentalement valides, entre 18 et 65 ans, pouvant justifier d'une domiciliation, jouissant d'une nationalité de l'UE ou à défaut d'un titre de séjour valide ». Cela réduit considérablement la portée de cet observatoire, quand on sait que l'analphabétisme est souvent plus élevé dans ces segments de la population (personnes âgées ; mineurs étrangers non accompagnés non scolarisés ; personnes en précarité extrême ; personnes avec des troubles cognitifs) que dans la moyenne de la population !

Deuxièmement, ce découpage systématique permet d'articuler systématiquement les dizaines d'obstacles identifiés avec les revendications portées depuis parfois plusieurs décennies par des acteurs associatifs et du mouvement social en général. Car produire ou même préciser des connaissances n'est pas une fin en soi : c'est simplement un moyen de mieux faire vivre les droits individuels et collectifs. D'ailleurs, l'une des demandes de l'arrêté ministériel portant création de l'observatoire implique également d'être en position de veille systématique par rapport aux « bonnes pratiques » identifiées en Wallonie, mais aussi dans le reste du pays et dans d'autres pays - une partie de la fiche de poste consiste en effet à produire des « *benchmarks* ».

Néanmoins, cette approche présente également de nombreuses limites, qui à défaut d'être corrigées doivent au moins être objectivées pour réduire les biais interprétatifs. D'une part, elle entérine une lecture séquentielle donc linéaire du parcours de formation, qui ne correspond que rarement à la réalité des parcours des apprenants. Les obstacles peuvent disparaître temporairement, puis réapparaître, en fonction des aléas de la vie et des politiques publiques. Par exemple, la plupart des sous-types de non recours par contrainte matérielle mais aussi par désaccord peuvent réapparaître comme facteurs de non-recours partiel, sous la forme d'absentéisme, de décrochage voire d'abandon. C'est la critique principale qui est adressée à cette typologie lorsqu'elle est présentée à des travailleurs du secteur. Enfin, et peut être surtout, il est toujours difficile et sans doute prétentieux de démêler le poids respectif de chacun de

ces facteurs dans l'accès ou non aux droits : il est très rare qu'un facteur unique permette de prédire mécaniquement des situations de non-recours⁵⁰.

Un dernier commentaire s'impose par rapport à cette typologie qui reste, rappelons-le, un outil de travail provisoire en changement régulier. S'il peut sembler paradoxal que la première ligne d'un tableau consacré au non accès aux droits soit consacrée à des formes réalisées du droit avant d'aller vers les rapports les plus éloignés au droit, ce choix est délibéré. Raisonner par la « demande de formation » (exprimée plus ou moins explicitement par les premiers concernés) plutôt que par les « besoins de formation » (décrétés par un tiers, qu'il soit en première ligne ou derrière une base de données) implique en effet de partir de la demande la plus facilement mesurable pour aller progressivement vers la demande la plus difficile à estimer. Or, estimer le volume et les caractéristiques des personnes concernées par les premières lignes est bien plus facile à appréhender que celles des dernières lignes : on peut s'appuyer sur des bases de données préexistantes, recouper des indicateurs pour en produire de nouveaux, éventuellement concevoir et faire passer des questionnaires à destination des opérateurs, comme nous le faisons actuellement. En revanche, il est extrêmement difficile de mesurer le non-recours par non-connaissance ou par non-intérêt, pour des raisons de logique (comment prouver un négatif ?⁵¹) et de faiblesse de l'appareil statistique. Comment faire alors, quels indicateurs de suivi ? Nous reviendrons en partie sur ces points dans cette dernière section de l'article.

Cette typologie se traduit par une trentaine d'indicateurs de suivi. Certains indicateurs pourront être renseignés dès 2023, grâce aux bases de données identifiées et aux résultats du questionnaire commun aux quatre salariés chargés de la coordination et de l'observatoire. D'autres indicateurs ne pourront être renseignés qu'à partir de 2024 voire 2025, car certaines données n'existent pas et leur production nécessite des méthodologies plus longues comme des échantillonnages représentatifs. Il s'agit notamment des indicateurs concernant les personnes ayant eu peu ou pas de contact avec des opérateurs de formation, malgré un niveau de littératie très probablement insuffisant pour effectuer une série de démarches administratives et avoir un emploi.

Parmi les 38 indicateurs envisagés pour mesurer l'étendue des publics concernés par les différents types de non-recours, développons-en quelques-uns :

- Le **taux de décrochage** aux formations, ventilé par plusieurs variables (type de revenu ; situation socio-économique ; etc.), mesuré en rapportant les abandons de formation au total des stagiaires. Il pourra permettre d'estimer l'impact de la

⁵⁰ Philippe WARIN, « Modèles d'analyse et définition du non recours », chap. cit.

⁵¹ Emmanuel de LESCURE, Muriel LETRAIT, « Le non-recours à la formation : premiers éléments d'identification de profils de non-accédant-e-s », dans Ekaterina MELNIK-OLIVE, Danièle GUILLEMOT (dir.), *Formation continue et parcours professionnels : entre aspirations des salariés et contexte de l'entreprise*, Marseille, Céreq, coll. « Céreq échanges », 2020, p. 49-62. Les auteurs affrontent notamment le défi méthodologique redoutable de la distinction entre non-recours par désaccord et non-recours par empêchement.

précarité sur les parcours de formation ; et l'apport d'un suivi psycho social personnalisé.

- Le **taux d'attente** aux formations, mesuré à partir des listes d'attente et permettant d'estimer la demande non satisfaite du fait d'une offre de formation insuffisante.
- Le **taux de « *push-back* »** (refus systémique) des personnes considérées comme « non prioritaires » (car titulaires d'un CEB), un effet indirect du manque de place et des arbitrages que doivent alors opérer les opérateurs.
- Le **taux de refus** en formation, du fait d'un niveau trop élevé au test de positionnement : il permet d'évaluer la capacité de chaque bassin d'emploi formation à sécuriser les parcours.
- Le **taux de surpositionnement**, pour mieux accompagner l'harmonisation et la reconnaissance mutuelle des tests de positionnement entre centres de formation.
- Le **taux d'adressage** pertinent : ce calcul est déjà réalisé par LEEW pour ce qui concerne les stagiaires en formation dans les régionales de LEE. Il permet de centrer les stratégies de sensibilisation des travailleurs de première ligne (CPAS, ML, etc.) aux différences alpha / FLE.
- Le **taux d'absences** aux tests de positionnement malgré une inscription.
- Le **taux d'exclusion administrative** des candidats à la formation, selon différentes variables : prisons, primo arrivants, mineurs sans solution de scolarisation...
- Le **taux de formation contrainte**, que ce soit dans le cadre des politiques d'activation du CPAS ou dans celui des parcours d'intégration. En effet, ces inscriptions sous contraintes nuisent à la qualité du parcours de formation qui nécessite un investissement volontaire et choisi. Elles conduisent à réduire les places disponibles, pour des raisons purement idéologiques.

La production de tels indicateurs engage donc de nombreux acteurs et soulève des enjeux sensibles. Elle nécessite alors au moins deux types de validation : une validation de leur pertinence pour mieux comprendre et améliorer l'accès aux droits (par des allers-retours avec les travailleurs de première ligne), et une vérification de l'exploitabilité statistique et légale (par les spécialistes en sciences sociales, et par un partenariat avec l'IWEPS). Celle-ci est d'autre part régulièrement présentée à différents acteurs du secteur de l'alphabétisation, permettant des ajustements et surtout une opérationnalisation en indicateurs au plus près des problématiques rencontrées dans le travail quotidien. D'autre part, elle fait l'objet de présentations régulières de résultats intermédiaires devant les pairs, que ce soit via des publications ou lors de trois congrès spécialisés sur les questions de formation - emploi et d'accès aux droits. Enfin, la question de la disponibilité des données implique un travail de soutien institutionnel et associatif.

Conclusion. Quelle réception de la stratégie de recherche ? Premiers éléments de bilan après six mois de travail

Les indicateurs de suivi, comme tout instrument d'action publique, reposent sur des référentiels et paradigmes et au-delà, sur des valeurs et des postulats idéologiques. Il paraît essentiel d'explicitier ces ressorts de l'action pour ne pas s'illusionner sur une supposée neutralité ou une pure efficacité du chiffre. Construits avec pour souci principal de mesurer certaines des problématiques les plus saillantes d'accès aux droits, les premiers indicateurs de non-recours présentés ici ont pour mérite principal

d'aller au-delà des indicateurs habituels d'efficacité budgétaire ou d'employabilité, souvent caractéristiques de ce secteur du fait de l'imprégnation très forte des référentiels de l'insertion socio professionnelle. Ils permettent en soi de proposer d'autres critères de suivi voire d'évaluation de la performance des opérateurs de formation, pris individuellement ou collectivement, que ceux issus du New Public Management. D'ailleurs, cette première cartographie des obstacles à la formation met déjà en évidence que pour les publics captifs, le fantasme du client libre ne marche pas. Cas limite qui contribue, à la suite de beaucoup d'autres, à éclairer les impensés bourgeois communs à la théorie du capital humain et à l'adéquationnisme.

Mais ces indicateurs n'en restent pas moins fragiles d'un point de vue opérationnel, car les renseigner implique pour les acteurs concernés de laisser partiellement de côté les compétitions qui peuvent exister entre eux. Un indicateur n'étant jamais neutre, derrière sa conception se jouent en effet des luttes de définition structurantes pour le champ de l'alphabétisation : des luttes pour la définition de son périmètre, de ses publics et de leurs problèmes, des causes de ces derniers et des meilleurs outils pour y répondre. C'est précisément ce contexte de sensibilité exacerbée (faute de coordination suffisante) qui rend les efforts de coordination par quelques dénominateurs communs (ici des indicateurs) si difficiles. Cela révèle plus largement la nature politique hybride de l'observatoire, tantôt outil de défense du secteur face aux pressions austéritaires et idéologiques en général, tantôt outil d'unification de ce même secteur. Ces deux versants correspondent en partie à l'opposition canonique identifiée par Wolfgang STREECK et Philippe SCHMITTER entre logiques d'influence et logiques d'adhésion⁵², opposition à l'œuvre dans la plupart des groupes d'intérêt – bien au-delà des seules organisations patronales. D'un point de vue plus optimiste, on peut affirmer que cet observatoire est une opportunité de « gouvernance réflexive⁵³ » pour le secteur.

Cette configuration institutionnelle, prévisible en partie pour les acteurs les plus avertis, n'est pas sans impact sur le plaisir (contrarié) du travail se voulant scientifique. La rigueur implique en effet du temps et de la liberté : prendre du temps pour formuler des questions pertinentes auxquelles des réponses toutes faites ne suffisent pas ; proposer des hypothèses de travail falsifiables ; valoriser le doute, la rigueur méthodologique et la prudence interprétative ; soumettre ses résultats intermédiaires à des pairs. Or, cette exigence se trouve quasi quotidiennement percutée par le temps court de la mise en œuvre des impératifs construits ailleurs pour des raisons politiques, et d'ailleurs mâtinés de pensée d'État : l'impératif de communiquer, de coordonner, de rassurer, de convaincre, mais aussi d'écouter, prendre en compte, affiner sans cesse tout en essayant de garder des catégories suffisamment génériques, etc. Cette tension illustre la problématique d'oscillation entre deux écueils qu'implique toute coproduction d'indicateurs⁵⁴ : ni tout faire ensemble avec tous les acteurs intéressés à participer, ce qui est riche mais très chronophage et générant beaucoup de dispersion ; ni se contenter d'une consultation *a posteriori* pour simplement ajuster les catégories, ce qui implique des risques d'imposition de problématique et de dépolitisation par la technique. Le recours à une typologie élargie et complexe sert aussi à cela au

⁵² Philippe C. SCHMITTER, Wolfgang STREECK, « The organization of business interests. Studying the Associative Action of Business in Advanced industrial societies », *MPIfG Discussion Paper*, n°99/1, 1999.

⁵³ Léa SÉBASTIEN, Markku LEHTONEN, Tom BAULER, « Introduction. Les indicateurs participatifs tiennent-ils leurs promesses ? », *Participations*, n°18, 2017, p. 9-38.

⁵⁴ *Ibid.*

quotidien, pour un politiste embarqué : canaliser, ordonner et systématiser le flux d'informations permanent sur les multiples cas particuliers d'obstacles dans l'accès au droit.

On retrouve bien ici l'une des fonctions premières des sciences sociales, qui est de classer le réel pour le rendre plus intelligible, même si cela implique bien souvent de prendre de la distance vis-à-vis des signifiants flottants... au risque de froisser le porte-parolat.

50 ans de réformes de la formation professionnelle : des sources de tensions récurrentes

Didier GELOT, économiste, ancien responsable de l'évaluation des politiques de formation professionnelle au ministère du Travail

Djamal TESKOUK, ancien conseiller confédéral formation à la CGT.

Notre cadre d'analyse

Pour analyser 50 ans de formation professionnelle, nous sommes partis d'une conviction partagée : aborder cette thématique comme un objet en soi déconnecté de l'environnement politique, économique et social, n'a guère de sens. La formation professionnelle ne peut pas en effet être seulement analysée comme un ensemble de techniques juridiques. Elle est avant tout le reflet d'évolutions économiques et institutionnelles nationales. Elle est aussi le résultat des conflits et de tensions entre des intérêts divergents propres à ce champ.

C'est pourquoi dans notre ouvrage¹ nous avons analysé les liens entre formation professionnelle et faits économiques et notamment l'étude de l'impact des cycles économiques sur la dépense de formation des entreprises. De même, il nous a semblé important de mesurer en quoi les décisions prises en matière de formation professionnelle rendaient compte du poids de la pensée économique dominante sur les individus, les partis politiques et les organisations syndicales. Notre ambition était de proposer une analyse utile aux praticiens de la formation, notamment aux syndicalistes, en s'appuyant sur des faits et des données scientifiques irréfutables, mais avec un point de vue assumé de subjectivité et d'engagement.

Pour cela nous avons mis en commun nos expériences respectives : pour l'un, celle d'un spécialiste de l'évaluation des politiques publiques de formation professionnelle ; pour l'autre, celle d'un syndicaliste CGT impliqué dans les négociations interprofessionnelles sur la formation professionnelle de 1998 à 2020. Elles nous ont en effet montré que les discours généreux sur la nécessité de donner toute leur place à l'éducation des jeunes et à la formation des travailleurs cachaient souvent la volonté constante d'adapter profondément le modèle français de la formation professionnelle aux cadres de la pensée dominante. Comme l'indiquaient en substance dès 2013 André GAURON et Anne-Marie GROZELIER², les restructurations, la sous-traitance, l'éclatement des collectifs de travail, la recherche éperdue des gains de productivité, ont eu pour conséquences que les entreprises n'offrent plus désormais un terreau propice au développement des qualifications.

Comment en effet expliquer qu'après tant de réformes, les travailleurs les moins qualifiés, notamment ceux des TPE/PME, restent toujours les parents pauvres d'un système qui continue de privilégier les cadres et les plus diplômés ? Quel rôle ont joué les acteurs sociaux, État, syndicats et organisations patronales, dans cette évolution ? Quelles ont été les inflexions majeures qui ont marqué la transformation d'un système dont l'ambition initiale était de s'inscrire dans le cadre de l'éducation permanente et qui s'est transformé, pour l'essentiel, en un outil d'adaptation de la main-d'œuvre aux exigences des employeurs ?

¹ Didier GELOT, Djamal TESKOUK, 1971-2011 : *retour sur 50 ans de formation professionnelle*, Vulaines-sur-Seine, Édition du Croquant, 2021.

² André GAURON et Anne-Marie GROZELIER, « Le mistigri de la formation professionnelle des entreprises : ce qui doit évoluer », *Les cahiers de Lasaire*, n° 49, novembre 2013, p. 23.

C'est pour répondre à ces questions que, parmi les nombreuses lectures possibles des quinze lois qui ont marquées les cinquante dernières années, nous avons fait le choix de privilégier une entrée qui nous apparaissait importante pour comprendre et rendre compte de ces évolutions. Nous sommes partis de l'idée que l'histoire de la formation professionnelle peut être analysée comme l'histoire des tensions qui traversent ce champ, avec notamment les résistances (principalement syndicales), qui ont été opposées à un processus récurrent de remise en cause de ce qui fondait le sens de la formation professionnelle tel qu'il émanait de la loi du 16 juillet 1971.

Dès la loi de 1971, dont Jacques DELORS, à l'époque conseiller social du Premier ministre, a été l'artisan, ces tensions étaient déjà perceptibles. Votée dans le sillage des événements de mai 1968 et du « projet de Nouvelle société » cher à Jacques CHABAN-DELMAS, elle réaffirmait en effet le caractère « d'obligation nationale » attribué à la formation professionnelle qui avait été énoncé dès la loi « d'orientation et de programme sur la formation » du 3 décembre 1966. Mais la formule selon laquelle : « La formation professionnelle permanente constitue une obligation nationale ... ayant pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs aux changements des technologies et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel économique et social » (autant d'objectifs ambitieux qui ont désormais disparu des textes en vigueur) restait cependant entachée d'une certaine ambiguïté, en ce sens qu'elle ne disait pas clairement à qui incombait cette obligation.

Pour autant elle avait le mérite de poser le rôle essentiel de l'État, non seulement pour l'orientation et le contrôle du système, mais aussi comme acteur dans le champ de la formation. Elle donnait également un début de traduction pratique à cette idée d'« impératif national », en instaurant une obligation légale de financement de la formation professionnelle des entreprises, affirmant ainsi leur responsabilité à l'égard de leurs salariés.

Mais surtout, cette ambiguïté contenue dans la loi de 1971 s'expliquait plus largement par les deux missions essentielles et complémentaires qui lui étaient assignées. L'une, était de répondre aux exigences de qualification imposées par les évolutions technologiques qui avaient marqué les années 1960-1970 ; l'autre résidait dans la volonté de penser la formation professionnelle dans sa globalité : outil de qualification, mais également vecteur de progrès social et de citoyenneté. D'une part, assurer l'adaptation des travailleurs aux besoins de l'économie au sens large (c'est-à-dire au service de la société), et l'inscrire d'autre part dans le cadre de l'éducation permanente dans une visée d'émancipation des personnes. Ces deux missions complémentaires ont malheureusement été rapidement rendues antinomiques par les exigences constantes des employeurs qui n'ont cessé de vouloir privilégier les formations d'adaptation aux besoins immédiats des entreprises au détriment de la visée émancipatrice de la loi de 1971. Et cette tension persiste dans les choix faits au fil des années, confrontant chaque fois les acteurs sociaux et politiques au même dilemme, à la même recherche d'un équilibre problématique entre d'un côté adapter les travailleurs aux besoins de l'économie, réduits trop souvent à ceux immédiats des entreprises, et de l'autre leur permettre de s'accomplir pleinement comme travailleurs et comme citoyens.

C'est à partir de ce cadre interprétatif, que nous allons dès lors tenter de montrer comment les textes législatifs les plus marquants de cette évolution illustrent cette tension qui s'est traduite ces cinquante dernières années par des avancées et des reculs de plus en plus affirmés, avec comme point d'orgue la loi de 2018 abusivement intitulée « pour la liberté de choisir son avenir professionnel ». Mais nous allons aussi tenter de montrer comment la formation professionnelle, bien que souvent présentée comme un terrain privilégié du consensus social, par opposition aux autres sujets de négociations comme les salaires, le temps ou les conditions de travail qui apparaissent nettement plus conflictuels, a aussi été le cadre d'affrontements entre des positions et des stratégies souvent divergentes, sinon antagoniques.

Les étapes marquantes de l'évolution de la formation professionnelle

Près d'une quinzaine de textes législatifs souvent précédés d'accords nationaux interprofessionnels (ANI) ont été adoptés en cinquante ans.

La première loi qui succède à la loi de 1971, celle du 17 juillet 1978, visait à outiller et mettre en œuvre les principes de 1971. Mais elle en dessinait déjà les tendances nouvelles avec le passage de la notion de stage à celle d'action de formation, qui aboutira plus tard à mettre celle de parcours de formation au cœur du système ouvrant la voie à la soumission de la formation professionnelle aux besoins adéquationnistes et de court terme des entreprises.

Puis vient la loi du 24 février 1984 qui, si elle renonce à porter la contribution financière des employeurs à 2 % de la masse salariale comme le stipulait la loi du 16 juillet 1971, rend en revanche effectif le droit au congé individuel de formation (CIF) en le dotant d'un financement dédié et de structures de gestion, les organismes paritaires agréés au titre du CIF (OPACIF), qui lui permettront de se déployer et d'enrichir progressivement le service rendu aux salariés. Outil exceptionnel conciliant aspiration des salariés à se réaliser personnellement et nécessités d'évolutions et de reconversions professionnelles, il n'a cessé de faire l'objet d'attaques du patronat et des milieux libéraux jusqu'à sa remise en cause en 2018. Ce seront souvent les représentants des petites entreprises qui y seront les plus opposés, le CIF, par la liberté qu'il offre au salarié, leur apparaissant comme une insupportable remise en cause de leur pouvoir de direction.

L'ANI et la loi du 31 décembre 1991 reflètent les mêmes tensions. D'un côté, une contribution obligatoire est instituée pour les TPE de moins de 10 salariés (au taux réduit de 0,15 %) qui jusqu'alors n'y étaient pas assujetties, de l'autre, et c'est un moment fort car très structurant pour la suite, la notion de compétence commence à s'installer au détriment de celle de qualification dont la caractéristique essentielle est d'être reconnue dans le cadre des conventions collectives. Ces deux textes, l'ANI et la loi, sont aussi les premiers à dissocier, avec l'idée du « co-investissement », temps de formation et temps de travail. Alors que la formation était jusque-là comptabilisée comme temps de travail effectif, il devient possible qu'elle soit effectuée hors temps de travail.

À son tour, la loi du 4 mai 2004 reprenant largement le texte de l'ANI du 20 septembre 2003 qui la précède, donne à voir la recherche d'un équilibre entre avancées et reculs potentiels. Ainsi l'obligation légale est portée à 1,6 % de la masse salariale (au lieu de 1,5 %) et surtout est augmentée fortement, pour les TPE de moins de 10 salariés,

passant de 0,25 à 0,55 %. Mais dans le même texte est créé le droit individuel à la formation (DIF). Réalisé *a priori* hors temps de travail, le DIF donne un cadre législatif beaucoup plus affirmé au co-investissement. Cela a fait d'ailleurs débat à l'époque : certains observateurs considérant que l'équilibre de cet ANI était porteur de dangers. Non seulement le hors temps de travail devenait la règle mais en le rémunérant sur la base d'une allocation formation spécifique et non d'un salaire on ouvrait une brèche dans le temps de travail qui ne s'est pas refermée et qui s'est même élargie depuis. Mais d'autres, notamment parmi les syndicalistes, ont voulu voir dans ce nouveau dispositif un premier pas vers un droit attaché à la personne, transférable d'un emploi à un autre, préfigurant un élément d'un nouveau statut du travail salarié comme le revendiquait alors la Confédération générale du travail (CGT).

L'ANI du 7 janvier 2009 portait l'ambition d'une meilleure cohérence des politiques des branches professionnelles en donnant un cadre institutionnel à une politique paritaire nationale et interprofessionnelle de formation, et en dotant celle-ci des moyens financiers et des outils de sa mise en œuvre. Un Comité paritaire national de la formation professionnelle (CPNFP), chargé d'interpréter et de préciser les politiques de formation professionnelle entre deux négociations nationales, est alors créé. Pour dégager les moyens de cette ambition, la mutualisation interprofessionnelle des fonds de la formation est multipliée par trois. Enfin, un outil de mise en œuvre est créé : le Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP), doté de missions et de prérogatives élargies, chargé d'établir des règles communes en matière de financement et de prise en charge des dépenses de formation et d'en contrôler le respect par les organismes paritaires collecteurs agréés (Opcv) et les Opacif.

Cette ambition, rapidement avortée, se heurte aux exigences du gouvernement de l'époque qui ponctionne chaque année près d'un tiers des ressources collectées pour financer sa politique de l'emploi. Elle est également entravée par la volonté d'autonomie teintée de corporatisme des branches professionnelles.

Une négociation s'ouvre en 2013 qui aboutit à un ANI daté du 14 décembre 2013 qui n'est signé ni par la CGT, ni – fait inhabituel – par la Confédération générale des petites et moyennes entreprises (CGPME), laquelle n'accepte pas la nouvelle répartition des fonds mutualisés. La loi du 5 mars 2014, qui en reprend l'essentiel des dispositions, franchit un nouveau pas, tout à fait décisif, dans le processus de libéralisation de la formation professionnelle. Elle réduit fortement l'obligation légale et, en transformant le DIF en Compte personnel de formation (CPF), elle l'inscrit clairement dans une logique d'individualisation des droits des salariés avec son corollaire de déresponsabilisation des employeurs. C'est bien un basculement du système qui s'opère alors avec pour objectif premier l'adaptation des compétences des actifs aux besoins de court terme des entreprises, plutôt que le développement professionnel et culturel des travailleurs, des citoyens.

Ce choix doit être replacé dans le contexte plus large d'un train de réformes porté par le gouvernement de l'époque visant à « libérer l'entreprise ». La loi de 2014 réduit fortement la contribution obligatoire des entreprises (de 1,6 % à 1 %) et supprime la déclaration fiscale « Cerfa 24-83 », qui permettait de suivre, quantitativement et qualitativement, leurs dépenses directes de formation. Signalons que, depuis 2015 et jusqu'à ce jour, ces données demeurent absentes des statistiques nationales.

Absence qui rend impossible une évaluation des effets notamment financiers de cette loi ainsi d'ailleurs que ceux de la loi de 2018.

Dans la foulée en 2015 la loi REBSAMEN noie la consultation « formation professionnelle » dans l'entreprise dans un ensemble de sujets où elle est, et cela s'est vérifié depuis, moins bien prise en charge par les représentants des salariés.

Dans le même esprit, la loi du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels, dite loi EL KHOMRI, va, dès l'année suivante, faciliter les licenciements et donner la primauté aux accords d'entreprise sur les accords de branche. Toutes ces réformes ont en commun une franche orientation pro entreprise, pro business. Elles traduisent la conversion à une politique de l'offre du pouvoir politique.

On notera avec intérêt que le gouvernement et ses soutiens présentaient les dispositions nouvelles en matière de formation professionnelle comme des compensations au recul des autres droits sociaux. Ainsi le CPF est présenté comme une innovation radicale, une solution miracle aux insuffisances du système français de formation avec la volonté évidente de faire oublier la suppression d'une grande partie de l'obligation légale de financement de la formation, pourtant étape nouvelle dans la déresponsabilisation des employeurs. Ignorant ce piège, les syndicats signataires de l'ANI du 14 décembre 2013, conscients que la majorité des salariés ne retenait de ce projet que cette promesse d'un droit totalement libre d'accès, ont soutenu cette réforme.

La loi du 5 septembre 2018 constitue le point d'orgue de ces évolutions. Elle a été précédée de négociations difficiles, le gouvernement ayant affirmé sa volonté de remise en cause profonde du système de formation professionnelle. Mais il va de fait au bout de la logique initiée par la loi de 2014. La filiation, sinon la cohérence, des deux dernières lois de 2014 et 2018 se révèle notamment avec la monétisation du CPF. Cette évolution présentée comme la solution magique aux inégalités d'accès livre la formation des salariés davantage au marché par sa totale désintermédiation (un salarié peut seul avec son smartphone acheter une formation sans recourir au soutien d'organismes chargés de l'aider dans son choix). La formation devient « un objet de consommation courant » protégé, pour l'essentiel, par le seul droit du consommateur.

Les travaux d'évaluation du CPF réalisés avant 2018 montraient pourtant que ce dispositif avait été principalement mobilisé pour des formations courtes d'adaptation et majoritairement par des personnes déjà relativement qualifiées. De ce point de vue la réforme de 2018 n'a pas apporté d'amélioration. De plus, en monétisant le CPF (qui auparavant était comptabilisé en heures) elle va au bout de la logique individualiste et consumériste dont le compte était porteur, incitant les salariés à une participation de plus en plus forte en temps et en financement personnels.

La logique d'individualisation initiée par la création du CPF en tant que voie principale d'accès à la formation, conjuguée à la baisse massive de l'obligation de financement de la formation professionnelle des entreprises, a ouvert la voie selon nous à un véritable démantèlement du système construit en 1971. Cette logique a clairement fait basculer la responsabilité en matière de formation vers toujours plus de responsabilité

personnelle des salariés dans l'entretien de leurs qualifications, dans le maintien de leur « employabilité ».

Comme l'écrit Bénédicte ZIMMERMANN :

On voit comment le CPF, dispositif emblématique des réformes de 2014 et 2018, présenté comme une nouvelle liberté donnée aux salariés, s'inscrit en réalité dans une évolution du droit du travail qui tend à réduire les relations salariales à une simple relation contractuelle. On est loin de la philosophie de la loi de 1971 qui inscrivait le droit individuel dans des droits collectifs structurant les rapports sociaux dans les entreprises³.

Ce sont bien les suites logiques de ces choix qui se déploient pleinement aujourd'hui avec des droits collectifs affaiblis et, en contrepartie, la survalorisation d'un droit individuel, le CPF, pourtant limité et surtout illusoire pour beaucoup de salariés.

Comme l'indiquent Didier GELOT, Frédéric NEYRAT et Agnès PELAGE citant Norbert ELIAS :

On pourrait considérer que l'on a franchi un pas de plus dans ce processus d'individuation, caractéristique de l'évolution des sociétés occidentales. Sans cesse le « je » est exalté par rapport au « nous ». L'« approche individuelle » est parée de toutes les vertus par rapport au « traitement collectif », l'individu étant devenu la valeur de référence... il est amené de façon croissante à se penser en dehors du groupe, à se définir comme un « je sans nous »⁴.

Il nous semble dès lors important de comprendre comment dans le champ de la formation professionnelle la domination de la pensée néolibérale dans la société, a surdéterminé les choix des organisations syndicales et des forces sociales. Comme le rappelle Thomas PIKETTY : « Le point important est que ces rapports de force ne sont pas seulement matériels : ils sont aussi et surtout intellectuels et idéologiques. »⁵

Le succès de la *doxa* néolibérale, avec l'imposition de l'idée qu'il n'existait pas d'alternative au modèle économique et social occidental (le fameux *TINA* de Margaret THATCHER) a conduit certains acteurs sociaux, y compris parmi les syndicats, à l'acceptation de réformes régressives avec le seul objectif d'en amoindrir la portée, d'en réduire les effets négatifs.

Aujourd'hui, alors que les failles de cette doctrine, révélées à la suite de la crise financière mondiale de 2008, ont été rendues encore plus évidentes lors de la crise sanitaire récente, il importe de prendre conscience que l'avenir de la formation professionnelle ne pourra pas s'écrire dans les limites de son champ. La construction de cet avenir ne pourra pas s'exonérer du large combat d'idées qui déterminera la société de demain.

³ Bénédicte ZIMMERMANN, « La formation continue et sa réforme, talon d'Achille du système allemand de formation professionnelle », *Droit social*, n°12, décembre 2018.

⁴ Didier GELOT, Frédéric NEYRAT, Agnès PELAGE, *Pour l'éducation permanente, propositions pour la formation professionnelle des salariés et des chômeurs*, Paris, Syllepse, 2005, p. 144.

⁵ Thomas Piketty, *Capital et idéologie*, Paris, éditions du Seuil, 2019, p. 53.

Table ronde

Présidée par Patrick FRIDENSON, historien, directeur d'études à l'EHESS (Centre de recherches historiques)

Avec la participation de

Philippe DOLE, inspecteur général honoraire des affaires sociales, ancien directeur général du Fonds Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels (FPSPP)

Christian JANIN, ancien secrétaire confédéral CFDT (de 2003 à 2014) responsable du service emploi sécurisation des parcours professionnels, ancien président du Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation professionnelle (COPANEF 2014-2016).

Christian LAJOUX, ancien président du Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation professionnelle (COPANEF), ancien président de Sanofi Aventis France, ancien membre du conseil exécutif du MEDEF

Bruno LUCAS, délégué général à l'emploi et à la formation professionnelle, ministère du Travail, de l'emploi et de l'insertion

Marie MOREL, inspectrice générale à l'Inspection de la Région d'Ile-de-France, ancienne sous-directrice des politiques de formation et du contrôle à la DGEFP.

Youcef TAYEB, assistant confédéral au secteur Formation professionnelle (Force Ouvrière)

Patrick FRIDENSON : Bonjour, nous allons aborder la dernière partie de cette journée qui est une table ronde avec dans un premier temps les acteurs sociaux ; dans un deuxième temps, les représentants des pouvoirs publics. D'une certaine manière, ma tâche a été considérablement simplifiée par la dernière session parce que, de façon différente mais très complémentaire, aussi bien Pascal CAILLAUD que Djamel TESKOUK ont fait tout le travail de « balayage » des transformations institutionnelles, économiques et juridiques depuis les quatre lois DELORS de 1971. Notre tâche est la suivante : entendre vos témoignages personnels sur votre pratique, votre perception des enjeux de la formation professionnelle tels que vous les avez vécus et, d'autre part, d'exprimer vos appréciations sur le présent, sur l'évolution des dernières années ou sur l'avenir. Le moment où nous parlons n'est pas dénué d'intérêt. D'une part, il y a en cours une négociation sur le paritarisme qui doit venir à échéance le 12 avril. D'autre part, il y a des discussions extrêmement fortes sur le poids des différents acteurs, par exemple des Régions sur la formation professionnelle. Mais il y a aussi des enjeux mondiaux sur ce que peuvent être les besoins de la France en matière de compétences techniques, économiques, sociales, culturelles ou juridiques. Je pense aussi aux enjeux en matière d'intelligence artificielle et de numérique.

Chacune et chacun aura sept minutes dans un premier tour de table pour énoncer les principaux points de son témoignage et nous referons ensuite un second tour de table

de sept minutes et, si nous tenons bien notre temps, il y aura de la place pour la discussion.

Christian LAJOUX : Bonjour à tous, merci de m'avoir invité. Il s'agit bien d'un témoignage. J'insiste là-dessus car je ne suis pas au niveau de compétences des tables rondes précédentes. Il y a une sophistication de l'analyse, une intellectualisation des systèmes que j'ai bien connue au COPANEF, que je respecte, qui est très riche d'enseignement et j'ai écouté avec beaucoup d'attention ce qui a été dit dans la table ronde précédente mais je ne suis pas un technicien de la formation. J'ai été un dirigeant d'entreprise. J'ai été un usager de la formation dite « continue » parce que j'ai fait toutes mes études en travaillant. Je suis un opérationnel. J'ai souvent eu l'occasion de le dire dans les différents mandats que j'ai exercés au MEDEF ou dans les rapports sociaux, je suis quelque fois surpris et désarçonné par la qualité de l'analyse que vous pouvez faire qui, à mon avis, est inaccessible à la majorité des salariés, à la majorité des DRH des entreprises et pour beaucoup de partenaires sociaux.

Je suis un nostalgique du paritarisme, mais je suis nostalgique de la volonté de faire évoluer le paritarisme. Quand le MEDEF m'a désigné pour prendre la présidence du COPANEF après Christian JANIN, avec comme vice-président Philippe DEBRUYNE, représentant de la CFDT, je ne savais pas vraiment ce qu'on y faisait. Je dois avouer que j'ai assumé mes fonctions avec beaucoup de satisfaction intellectuelle, personnelle et opérationnelle parce que j'ai senti, on était en 2017, une forte volonté de faire évoluer le paritarisme, de faire changer les choses, de sortir de situations de blocages dans lesquelles nous étions. Le paritarisme n'était pas quelque chose de figé. On a beaucoup parlé de « complexité », de « sophistication », de multiplicité des ANI et des systèmes ; oui, c'est la première chose qui choque. On n'y comprend rien ! Plusieurs acteurs, dont Philippe DOLE, ont essayé de m'expliquer comment tout cela marchait. Et j'avais le sentiment que le système paritaire fonctionnait bien au COPANEF, on était dans un endroit où, entre partenaires sociaux, on échangeait, on n'était pas toujours d'accord mais nous n'étions pas fâchés quand nous n'étions pas d'accord. Il y avait une vraie expression des attentes et des besoins. Il y avait une volonté de simplifier le système, de rapprocher les acteurs au-delà des acronymes multiples, que vous avez cités les uns et les autres, et dans lesquels on peut se perdre ! A force d'expérience, car nous avons une réunion tous les quinze jours – ce qui demande une assiduité forte – on comprenait un peu mieux. Quand on a préparé l'ANI de février 2018, on a ressenti – je faisais partie de la délégation qui négociait – une volonté de l'ensemble des partenaires sociaux d'arriver à quelque chose qui décomplexifie, qui simplifie, qui soit beaucoup plus opérationnel et qui réponde davantage aux attentes des salariés qui, et je m'excuse de le dire, ne sont pas toujours au même niveau d'exigence que les attentes des partenaires sociaux. Je me suis écarté pour plusieurs raisons, suite à la loi de 2018, de la formation professionnelle. Je suis incapable d'en faire moi-même un bilan mais j'ai entendu celui que vous avez fait.

Le deuxième point que je voudrais aborder porte sur le rôle du patronat, car il faut balayer devant toutes les portes dont celles du patronat. Je ne suis pas convaincu qu'aujourd'hui, les dirigeants d'entreprises, à travers leurs DRH, considèrent l'investissement dans la formation professionnelle ou l'investissement dans l'évolution des compétences, comme un élément déterminant de la compétitivité des entreprises.

Je suis convaincu du contraire et je bats ma coulpe. Je n'accuse pas mes collègues ; je suis comme eux. On a été confronté à des exigences financières et de concurrence. Nous sommes dans l'immédiateté et ce qui manque aujourd'hui dans la façon de gérer les compétences de nos salariés, c'est la capacité d'anticipation. Il y a « du boulot à faire » dans les entreprises, au sein des DRH et, j'insiste, les dirigeants d'entreprises et les DRH sont incapables de comprendre tout ce que vous avez dit et, pourtant, tout ce que vous avez dit, est très intéressant. Il faudrait trouver un moyen de faire partager ce niveau d'expertise et de connaissances. Il y a en effet un déficit de connaissances sur les enjeux du paritarisme et sur les enjeux concernant la formation liée à la complexité que vous avez rappelée à juste titre.

Le troisième point de mon intervention porte sur le caractère individuel et personnel de la formation. J'y ai été moi-même confronté. Quand je suis allé voir mon employeur il y a très longtemps, près de cinquante ans, et que je lui ai dit que j'avais envie de faire une formation personnelle, il m'a dit oui à condition que je m'engage à ne pas demander de promotion. Je pense que cela existe encore aujourd'hui. Il faut créer les conditions pour que les salariés puissent entrer dans une démarche individuelle de formation en toute connaissance des enjeux. Vous avez souligné ces enjeux. Ils sont quand même loin de leurs préoccupations. Les salariés n'ont pas confiance en eux. Ils pensent qu'ils ne sont pas capables de faire autre chose, qu'ils ne sont pas capables de développer une vraie évolution professionnelle en acquérant de nouvelles compétences grâce à la formation continue. C'est un enjeu culturel.

Christian JANIN : Après tout ce qui a été dit aujourd'hui, j'aurais envie de réagir sur tout. En préalable, pour qu'il n'y ait pas d'ambiguïté, je ne suis témoin que d'une période très restreinte de ce que vous avez couvert : la période 2013 (négociation de l'accord de décembre 2013 sur la formation professionnelle) à 2017 où j'ai passé la main à Christian LAJOUX à la présidence du Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation professionnelle ; le COPANEF. Je ne suis ni historien, ni chercheur. Je n'ai pas eu l'intelligence – j'aurais peut-être dû le faire – de faire le travail que Djamal [TESKOUK] a réalisé avec le concours d'un universitaire pour rebalayer [la période] durant laquelle j'ai été acteur. Je suis un acteur qui, un moment, a été embarqué dans un train en marche. Un certain nombre d'interrogations me viennent à l'esprit et m'interpellent après avoir écouté vos interventions tant du point de vue juridique qu'historique mais je ne vais pas entrer dans un sentiment de culpabilisation. Quand on m'a sollicité pour ce témoignage, je me suis demandé pourquoi, de quoi je vais bien pouvoir témoigner. J'ai considéré que je m'adresserais à un public d'administration en charge de l'emploi et de la formation ; pas à des syndicalistes ou au patronat ou aux Régions.

J'ai retenu deux principales leçons de mon expérience. D'abord, je considère que l'intelligence collective des partenaires sociaux est réelle et, de mon point de vue, indispensable pour construire des solutions adaptées. Je mesure tous les propos que je dis. Cela veut dire aussi que les partenaires sociaux réunis dans la négociation peuvent parfois prendre des décisions absurdes. J'assume. Cette première leçon me paraît centrale dans la période actuelle. Je n'ai pas vécu les négociations autour des accords de 2018. Je n'en ai pas été et suis donc incapable d'en dire quoi que ce soit. Ce que je peux vous dire comme conviction, c'est que, dans les négociations de 2013, et la mise en œuvre qui en a suivi, j'ai vécu une forte période de coopération entre partenaires sociaux. C'est la première fois dans l'exercice de la gestion du paritarisme

qu'une instance paritaire qui, initialement, était posée comme un comité de suivi de la mise en œuvre des accords, est devenue un vrai outil d'animation des partenaires sociaux. À tel point que nous nous sommes engagés, et Christian [LAJOUX] en a subi la charge, à tenir un bureau tous les quinze jours. Dans l'histoire du paritarisme, cela n'était jamais arrivé avant. C'était le signe, dans cette période-là, que nous souhaitions être associés à tout ce qui allait être mis en œuvre comme déclinaison, dans les décrets, circulaires ; dans les dispositifs qui allaient se mettre en place.

Je reviens sur « l'intelligence collective » pour insister sur la description notamment sur l'évolution du droit juridique que M. CAILLAUD a fait. Je pense que quand des partenaires sociaux se réunissent autour d'une table pour négocier, ils ne ressortent pas des thèses ou des rapports qui leur demandent de modifier tel aspect ou tel autre mais ils sont inscrits dans une dynamique collective. Le DIF ne marchait pas, il fallait trouver autre chose. On a cru que le CPF serait une solution. En 2013, on l'avait accompagné d'un dispositif de certification éligible qui avait un double objectif. Éviter que l'on fasse n'importe quoi avec le CPF. Mettre au clair la mécanique des certifications professionnelles. J'inscris bien cela dans un parcours qui a opté, un moment donné, pour une alternative. Est-ce que l'on était sur le champ de la construction d'une Sécurité sociale professionnelle comme le souhaitait la CGT ou est-ce que l'on était plutôt sur le champ de la sécurisation des parcours professionnels, qui était la thèse portée par la CFDT : à savoir un processus où l'on inscrivait la démarche plus sur l'accompagnement des salariés dans la construction d'un parcours qui allait bouger, changer éventuellement d'entreprises, et sur lequel il fallait de la transférabilité et de l'adaptation. Sur ce point, je me porte en faux, désolé Djamel, la formation professionnelle telle que nous l'avons voulue en 2013, ce n'est pas que le CPF ! On avait aussi le contrat pro ou l'alternance.

La deuxième leçon que je retire de cette période ; c'est qu'on ne peut pas s'en sortir sans une reconnaissance mutuelle de la légitimité des acteurs. Ce qui nous a permis de tenir, c'est tout simplement la volonté du cabinet du ministre du travail de l'époque, des déléguées générales à l'emploi et à la formation professionnelle, Mmes WARGON et CHEVRIER – les DGEFP de l'époque – d'être co-constructeurs avec nous et nous associer aux délibérations. Sans cela, nous nous serions « plantés » car un ANI ou une loi ne dit rien. Tout reste à faire derrière.

Youssef TAYEB : Tout d'abord, je vous remercie de nous avoir permis de venir assister à cette manifestation et je voudrais remercier les intervenants qui nous ont précédé et j'adhère totalement à ce qui a été dit.

Le hasard fait bien les choses ; j'animais il y a une ou deux semaines une formation à l'institut des sciences sociales et du travail (ISST) de Bourg la Reine avec Pascal CAILLAUD et Emmanuel de LESCURE. On s'est rendu compte que, même en s'adressant aux représentants du personnel, il était très difficile d'atteindre le salarié lambda. Pour apporter une contribution à cette table ronde, je suis témoin à double titre. Pour moi « l'histoire », c'est la fin de quelque chose et j'espère que nous ne sommes pas dans ce cas de figure. Actuellement, on est en train de faire le suivi et l'évaluation d'une loi qui nous a pratiquement ignoré.

Je suis né en Algérie dans un département français et j'y ai suivi ma formation initiale.

Je suis venu ensuite poursuivre mes études en France et, à force de travail, j'ai obtenu des diplômes. Mais il se trouve que la conjoncture des années 1980 ne me permettait pas de prospérer. J'avais fait de « petits boulots ». J'ai découvert le monde de l'entreprise. Un concours de circonstances m'a fait découvrir la formation professionnelle et j'ai rencontré Jean-Claude QUENTIN de Force Ouvrière qui m'a donné cette chance. A l'époque, on parlait « d'éducation permanente ». C'est lui qui m'a proposé de faire une validation des acquis professionnels (VAP) grâce à laquelle j'ai obtenu une maîtrise en droit social. J'ai ensuite obtenu un poste d'assistant confédéral à la CGT-Force Ouvrière et je suis devenu un acteur de la formation professionnelle. Je suis chargé de la formation professionnelle et de l'emploi à FO. Je crois aux vertus du paritarisme et mon organisation syndicale fait et fera tout pour que le paritarisme retrouve toute sa place. Le DIF, l'entretien professionnel ou le CPF ont d'abord été créés par les partenaires sociaux avant d'être intégrés dans la loi. Je me considère comme un pur produit de l'éducation permanente. Je ne reviendrai pas sur ce qui vient d'être dit. Il me semble que, nous, partenaires sociaux, à un moment, nous sommes crus les plus beaux et on a manqué de faire l'évaluation de ce que nous faisions. Aujourd'hui, j'entends parler du CPF et du DIF. Jean-Claude QUENTIN, que je salue, parlait beaucoup de « salariés acteurs de la formation professionnelle ». On parlait beaucoup d'appétence. Il y avait des personnes qui, pendant des années, ne bénéficiaient d'aucune action de formation. Il est déplorable d'entendre parler d'ouvriers non qualifiés alors que la loi de 1971 existe. Aujourd'hui, il y en a de plus en plus. Le DIF, quand il a été créé, c'était pour « aller mouiller là où il ne pleut pas ». Dans les années 80, 45 % des fonds de la formation allaient à des gens déjà bien formés. Les partenaires sociaux ont eu l'idée de créer ce droit individuel à la formation, remplacé par le compte personnel de formation pour dire : mettons entre les mains de ces personnes un compte personnel, un droit individuel pour voir comment ils réagissent. Est-ce que ces gens vont se servir du DIF pour se former ou pas ? Sauf qu'ensuite, on a dénaturé le DIF en l'élargissant à tous les salariés. J'espère que les partenaires sociaux vont pouvoir « redresser la barre » et redonner toutes ses vertus au paritarisme.

Bruno LUCAS : Un grand merci pour l'invitation à ce comité d'histoire pour cette autorisation, pour une fois, à parler de sa propre histoire professionnelle. Ce n'est pas coutume de parler de sa propre histoire mais c'est important de prendre du recul par rapport à l'actualité immédiate en étant dans une perspective historique.

Chacun a ses dates de référence. La mienne est celle de la création de la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (1997) par Rose-Marie Van LERBERGHE et Jean-Marc BOULANGER dont je salue la mémoire puisqu'il nous a quitté l'année dernière et qu'il a compté pour beaucoup d'entre nous. Cette création partait d'une conviction de Rose-Marie Van LERBERGHE qui n'était pas si évidente que cela à l'époque – je m'en souviens en tant que jeune administrateur civil dans les travaux que l'on produisait – ; que les questions d'emploi, de chômage, de compétences, de formation professionnelle, de trajectoires professionnelles avaient vocation à être traitées en commun. À l'époque, on distinguait la Délégation à l'emploi et la Délégation à la formation professionnelle dirigée par Jean PRIEUR. Ce que j'ai pu observer tout au long de ma carrière professionnelle, c'est la confirmation de la justesse de cette conviction et le renforcement constant des liens entre ces politiques publiques, que ce soit à l'ANPE, puis à la création de Pôle Emploi, d'abord un acteur de l'emploi et du marché du travail, mais de plus en plus impliqué dans la relation avec

les acteurs de la formation, les partenaires sociaux et les OPCA. J'ai eu ensuite l'occasion de diriger un OPCA, celui du secteur alimentaire et de voir les liens entre cet OPCA et les acteurs de l'emploi monter en puissance. Dans la dernière période, celle où j'ai l'honneur de diriger la DGEFP, depuis 2019, j'ai vu aussi se développer les relations entre les acteurs de l'emploi et les acteurs de la formation, les opérateurs de compétences, avec les DIRECCTES devenues les DR(I)EETS. Les questions d'emploi et de formation sont indissociables en théorie et désormais en pratique.

Je partage ce que disait M. LAJOUX tout à l'heure. Je pense que nous avons à la fois une grande complexité de réponses et d'outils que l'on déploie et, en même temps, des questions auxquelles on cherche à répondre qu'on peut finalement formuler de manière assez simple. Du côté des entreprises, et en particulier des PME, comment accéder aux compétences nécessaires pour se développer ? Du côté des salariés, des actifs, comment est-ce que je sécurise ma trajectoire dans la durée ? Du point de vue de la Nation, il y a l'enjeu de l'accompagnement RH des grandes transitions que nous traversons (numérique, écologique, intelligence artificielle...). Les partenaires sociaux sont évidemment des acteurs centraux, et le dialogue doit associer toutes les parties prenantes : l'État, les collectivités territoriales, les pouvoirs publics en général et les partenaires sociaux. Je pense que l'ensemble des acteurs essaient, avec parfois des désaccords sur la manière de faire, de trouver des réponses à ces grandes questions. Nous sommes tous dépositaires de cette histoire et tous contributifs aux solutions à imaginer.

Je vais prendre trois exemples. Le CPF est une réponse à la nécessité que les actifs les moins qualifiés développent une plus grande appétence pour la formation. Il y a les grandes étapes de 2014 (les principes) et de 2018 (réflexion sur les conditions dans lesquelles on fixe des droits qui soient faciles d'accès et identifiés pour l'ensemble des acteurs). De mon point de vue, cela a réussi. La manière dont nos concitoyens se sont emparés du CPF est avec un peu de recul assez impressionnante. Il existe par ailleurs un consensus depuis des années pour pousser au déploiement massif de l'apprentissage, modalité spécifique de formation initiale associée à la pédagogie particulière de l'alternance, dans beaucoup plus de secteurs et d'entreprises. Les réponses à cette ambition ont varié en termes de dispositifs, d'organisation, de modalités de soutien. La dernière réforme est issue d'une réflexion sur les conditions dans lesquelles on peut déverrouiller le système et faire que les acteurs côté offre de formation puissent agir pour que le dispositif se développe vraiment. C'est je crois à l'évidence une belle réussite. Enfin il existe une réflexion permanente sur les conditions dans lesquelles les différentes légitimités peuvent s'articuler pour travailler sur ces sujets. La dernière réforme – elle est encore discutée ; il y a eu concertation avec les partenaires sociaux suite à un accord-cadre qui a été discuté – a aussi visé à organiser les choses en termes de gouvernance et d'opérationnalité. Je reviens sur ce que disait M. LAJOUX : la question opérationnelle est centrale. C'est très bien de créer des droits ; la question qui suit immédiatement est de faire vivre ces droits, de faire en sorte qu'ils fassent effectivement partie de la vie quotidienne des actifs, notamment des moins qualifiés d'entre eux, mais aussi de les rendre visibles pour les entreprises, comme un élément contributif à leur développement. Je suis aussi d'accord avec le constat que beaucoup d'entreprises, les TPE-PME en particulier, n'ont pas toujours conscience que le soin apporté à ces enjeux est un élément important d'une performance économique durable. Il faut les accompagner, et c'était aussi un des enjeux de la dernière réforme.

Philippe DOLE : Je vais m'exprimer avec des focus qui sont liés à mon parcours de vie. Je suis un « produit de la formation continue » parce que j'ai fait mes études en étant salarié. L'Administration m'a permis d'effectuer une belle progression de carrière puisque j'ai commencé comme contrôleur du travail et que je suis parti à la retraite comme inspecteur général des affaires sociales. J'ai dirigé le fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels jusqu'à sa dissolution et c'était un honneur et un grand plaisir de travailler avec les partenaires sociaux, mais aussi avec les Régions, avec la DGEFP. Je suis président d'une association qui date de 1902, l'Association française pour le développement de l'enseignement technique (AFDET) – qui travaille sur la relation entre l'école et l'entreprise. Enfin, je travaille actuellement sur le chantier des tensions de recrutement avec les partenaires sociaux dans les branches qui ont bien voulu s'engager dans des plans de résolution.

Je souhaite en premier lieu souligner que la loi de 1971 a effectivement créé des obligations de formation, mais simultanément l'a fait dans le cadre d'une relation de marché. Je me souviens d'un professeur du CNAM qui disait : « J'ai un financement, qui a une offre de formation ? » C'était un peu provocateur mais c'est intéressant d'avoir aussi cette approche. Nous sommes placés depuis dans un mouvement constant d'évolution du rôle des acteurs. Les cartes sont redistribuées en permanence. La légitimité des partenaires sociaux est d'être en premier lieu sur le contrat de travail, sur le droit social négocié et je rappelle que la formation professionnelle est un objet et pas en soi une finalité. La question est de se dire : à quoi cela sert-il ? On doit à mon sens se placer dans un système plus vaste que la seule relation à l'emploi : celui du transfert social, de la reconnaissance, et donc la certification est aujourd'hui un enjeu bien plus important que la « cuisine de la formation » - excusez mon expression – qui est un objet complexe, qu'il faut maîtriser mais qui n'est qu'un instrument. Il ne faut pas perdre de vue l'objectif, la finalité économique et sociale de cet instrument. Il faut dire également que, dans cette substitution d'acteurs à laquelle il a été procédé, on a redistribué des cartes. Les partenaires sociaux ne sont pas totalement absents aujourd'hui, puisque l'on ne peut désormais, dans l'enseignement, secondaire en tout cas, délivrer un diplôme sans l'avis conforme de la branche. C'est nouveau. Il faudrait y venir dans le supérieur. Il y a un véritable enjeu autour de cela pour avoir des filières d'enseignement supérieur, que ce soient des filières d'enseignement universitaires ou conduisant à des diplômes au sein des écoles d'ingénieurs ou des grandes écoles. Il faut agir pour faire en sorte qu'il y ait une meilleure relation entre le monde économique et donc les partenaires sociaux dans la définition des certifications dans le supérieur. C'est un enjeu pour les transitions professionnelles qui ont été évoquées tout à l'heure. On voit bien quand on travaille sur la résorption des tensions de recrutement, que cette question-là est importante. La question de la certification est aussi, à titre individuel, celle de « ma place aujourd'hui et demain ». Vers quoi puis-je évoluer ? On est bien dans la primauté du champ de la négociation sociale, des classifications, de la relation entre la certification et la classification. Quelle est leur place dans les conventions collectives ? On revisite aujourd'hui ces instruments parce qu'on est dans un marché qui est concurrentiel. On a la pression de la démographie également. Dans un an, nous aurons 24 000 élèves de moins dans le secondaire et ensuite 30 000 élèves de moins chaque année dans les filières d'enseignement. Les tensions qui sont aujourd'hui à l'œuvre dans le recrutement vont encore s'accroître. On va avoir des débats autour de toutes ces questions, dépassant le fait de savoir si l'apprentissage relève de la formation initiale ou de la formation continue. Historiquement, cette

question n'était pas vraiment tranchée. Quelle importance ? Ce qui est intéressant aujourd'hui, c'est que l'on voit un système d'apprentissage qui explose littéralement, parce qu'une initiative publique a été prise qui socialise les coûts de ces emplois. On pourrait presque dire en caricaturant que ce sont des emplois de fonctionnaires puisque c'est l'État qui couvre la part majeure des coûts salariaux et pas l'entreprise. Or on se pose la question aujourd'hui de l'équilibre de la dépense d'apprentissage avec la contribution des entreprises, des travailleurs, alors que, mécaniquement, la puissance publique a fait en sorte que les flux doublent voire aillent même au-delà. L'objectif officiellement affiché est de 1.2 million d'apprentis en France. On est loin de ce que peut financer la contribution obligatoire dans les entreprises. On a là un enjeu de financement public et on doit dans le contexte décrit se poser la question de ce financement.

Autre aspect induit par la dernière réforme : quelle formation pour les personnes disponibles sur le marché du travail ? On n'a jamais autant formé les demandeurs d'emploi avec la mobilisation du plan d'investissement compétences. On n'a jamais autant mobilisé de moyens. Quand on regarde bien les mécanismes de financement, on voit que c'est une des conséquences de la loi de 2018, avec comme corollaire, effectivement, le fait que la gouvernance n'est plus la même. La question dans ce nouveau contexte n'est-elle pas dès lors : est-il souhaitable et cohérent que l'on écarte les corps intermédiaires, d'une gestion publique qui concerne des personnes momentanément disponibles et qui ont vocation à répondre aux besoins à la fois sociaux des personnes et aux enjeux économiques ?

Marie MOREL : Tout d'abord, je veux vous dire l'honneur et le plaisir de participer à cette journée pour le CHATEFP et souhaite remercier Agnès JEANNET pour l'organisation de ce type d'évènements.

J'ai eu l'occasion, au cours de ma carrière professionnelle, de pouvoir exercer des fonctions sur l'ensemble des étapes de l'action publique, notamment en matière de formation professionnelle, pour le compte de l'État au sein de la DGEFP et dans le cadre des réformes de 2009 à 2012, pour le compte des partenaires sociaux dans le cadre de la négociation des conventions d'assurance chômage et pour le compte de la Région plus récemment dans le cadre de l'élaboration et du pilotage de la politique de la région d'Ile-de-France.

Se retourner sur les 50 ans depuis les lois DELORS est un exercice compliqué qui implique beaucoup de modestie.

Tout d'abord, il faut partir de l'ambition de la loi DELORS qui veut concilier progression professionnelle et développement personnel.

CHABAN considère que « La France est un pays de castes ». Il juge indispensable de moderniser le pays ce qui passe par l'élévation du niveau de compétence.

La Loi DELORS est souvent considérée comme novatrice pour plusieurs raisons. Elle a tout d'abord érigé l'éducation permanente comme finalité du nouveau système dont elle fait une *obligation nationale*. Elle a ensuite été la promesse d'une 2^{ème} chance

En opérant la synthèse de 4 courants de pensée : l'éducation populaire, la promotion sociale, la formation professionnelle et la productivité des entreprises.

Elle a posé le principe d'un financement privé de la formation avec une obligation de dépense à la charge des entreprises de plus de dix salariés.

Elle a associé les acteurs économiques et sociaux au cadre institutionnel du système qui s'est construit autour du service public relevant de l'Éducation nationale.

Il s'agit de redéfinir le rôle de l'État dans la Nation que CHABAN juge « *Tentaculaire car, par l'extension indéfinie de sa responsabilité, il a peu à peu mis en tutelle la société française tout entière [...]* ».

La nouvelle société a abouti à confier aux partenaires sociaux un rôle de « *prélégislateur* », avec la négociation d'ANI ainsi qu'à leur déléguer la gestion paritaire de la contribution des entreprises au sein de FAF et d'OPCA.

Les réformes n'y ont pas dérogé depuis.

Cinquante ans plus tard, où en est-on ?

Si des avancées ont été réalisées, nul ne peut nier que l'objectif de démocratisation de la formation continue comme celui de modernisation du pays demeurent et qu'ils sont stratégiques pour notre pays.

I – La démocratisation de la formation se heurte toujours au polycentrisme des politiques de formations sur le territoire

Même si des progrès ont été accomplis, il reste difficile de sortir de son diplôme initial. Et le système peine parfois à atteindre les publics prioritaires.

Trois exemples illustrent les limites dans les réalisations au regard des ambitions :

- **1^{er} exemple : le congé individuel de formation n'a pas répondu à l'espoir d'une 2nde chance** de la loi DELORS.

Le CIF matérialisait l'éducation permanente dans le temps libéré grâce à la suspension du contrat de travail sans perte de rémunération.

Dans les faits, sa portée sera limitée avec moins de 30 000 Cifs CDI par an sur 30M d'actifs pour 1 Md€.

- **2^{ème} exemple : Les transitions professionnelles ont du mal à passer à grande échelle**

La crise sanitaire a mis à l'épreuve le système.

Les Associations de Transition Pro prennent en charge moins de **20 000** projets par an depuis 2019,

Le dispositif « Transco » déployé depuis début 2021, malgré les moyens consacrés, connaît une montée en charge poussive : en 2021, - de 100 dossiers d'établissement déposés pour - de 200 salariés bénéficiaires.

Or, selon l'OCDE, un tiers des emplois pourraient être radicalement transformés au cours de la prochaine décennie et 15 % détruits. La moitié des actifs déclaraient en 2020 avoir songé à entamer une reconversion professionnelle.

- **3^{ème} exemple plus actuel : le CPF**, tient sa promesse s'agissant de la démocratisation mais ne peut, pour l'heure, être regardé comme constituant une 2nde chance pour les publics les plus prioritaires.

Les caractéristiques de désintermédiation, personnalisation, universalité, simplicité, automaticité, portabilité et autonomie ont permis des avancées notables en termes de démocratisation de la formation : 2,8 % de la population active a suivi une formation via le CPF en 2020 et 3,5 millions de formations ont été achetées depuis sa mise en œuvre. Le CPF a donné envie aux actifs d'acheter des formations.

Mais le dispositif reproduit les disparités existantes.

- Les jeunes, ayant des soldes de droits CPF mécaniquement plus faibles, ont moins recours au CPF que les autres,
- Les salariés en contrats courts ont 4 fois moins l'opportunité que les autres⁶ d'utiliser leur CPF dans l'année,
- Ceux rémunérés au Smic 2 fois moins. Selon la DARES.

Le coût médian des formations suivies < à 1500€ ne permet pas de tenir la promesse d'une seconde chance : une majorité des formations n'aboutissent ni à une certification, ni à une qualification.

Les abondements complémentaires traduisent la difficulté à financer collectivement l'exercice d'un droit individuel.

L'achat de 3,5M de formations CPF échappe au cadre de la commande publique ; or, il concerne les mêmes organismes que ceux sélectionnés dans le cadre de l'offre publique dont les entrées peinent à être à la hauteur des abondements du PIC. Le marché CPF entraîne des effets comportements des usagers et des organismes qu'il est nécessaire de réguler.

Patrick FRIDENSON : Vous avez eu ce premier tour où les participants et participantes se sont répondus. Je signale quelques points qui résultent des discussions précédentes. Dans cette table ronde, nous n'avons pas encore parlé des femmes et de leurs positions par rapport aux dispositifs. C'est troublant. Nous avons parlé de différents moments et trajectoires mais nous n'avons pas parlé de la formation tout au long de la vie. Est-ce que c'est purement un discours ? Est-ce qu'il est abandonné ? Est-ce qu'il est sans espoir ? Il est resté une question de la session immédiatement avant la nôtre qui était celle de l'accompagnement, celui des salariés ou aux chômeurs qui souhaiteraient entreprendre une formation. La question des territoires n'a pas non plus été abordée. En revanche, grâce à Marie MOREL, l'international, qui était présent lors de la matinée, et en partie cet après-midi, est réapparu et vous avez entendu à quel point il est porteur d'enjeux.

⁶ Salariés en 2020 : 0,70 % des salariés en CDD CTT ont suivi une formation, contre 2,60 % des salariés en CDI.

Vous gardez en tête ces simples remarques, qui sont juste des constats, et nous allons reprendre puisque tout le monde a joué le jeu.

Christian LAJOUX : Par rapport au parcours de formation tout au long de la vie, il faut le resituer dans le contexte industriel et économique dans lequel nous sommes. Plusieurs d'entre nous ont évoqué la crise industrielle révélée au moment de la crise sanitaire avec notamment la perte de souveraineté industrielle en termes de production. C'est un enjeu qui ne peut pas être étranger aujourd'hui aux parcours de formation. On parle des métiers en tension et on en a beaucoup parlé dans les instances auxquelles j'ai participé avec la nécessité de donner des réponses immédiates, mais il faut songer aux métiers en tension de demain qui concernent le digital, les biotechnologies, l'intelligence artificielle, l'environnement et la transition énergétique ; ce sont des sujets sur lesquels nous ne sommes pas malheureusement « au top » en termes de compétitivité. Il est important de les prévoir. 84 milliards de déficit commercial, je veux le redire, avec, en quinze ans, une perte de 600 usines, et de 150 000 emplois industriels de production. Le mot « usine » ne doit pas être un mot honteux. Il faut que l'on y soit sensible. J'ai parlé tout à l'heure du contexte « intello » et amical de notre session. Nous sommes également des « intellos » dans la production industrielle. Par exemple, j'étais dans un pôle de compétitivité récemment. On fournit du « soft », on fournit du logiciel mais on n'est pas capable de construire les machines qui créent les logiciels.

Concernant l'apprentissage, un petit mot. Il faut en finir avec « On met les élèves les moins bons dans le technique ». Je sais qu'aujourd'hui l'apprentissage dépasse largement le technique, et tant mieux, et concerne également l'universitaire mais il y a un problème et c'est mon deuxième point : il y a un problème de continuité et de segmentation entre l'Éducation nationale, l'Université, la recherche et la formation, et le monde économique, celui du quotidien, de la vraie vie... Les connaissances ne sont plus nécessairement dans les cerveaux. Il faut donc reconsidérer les méthodes d'enseignements et d'acquisition de ces connaissances et apprendre au cerveau à raisonner et à croiser les différentes informations pour rester éduqué et intelligent.

Le troisième point, ce sont les relations dans le monde de l'entreprise. Les entreprises n'ont jamais été un lieu de démocratie. Je le regrette mais c'est comme ça. C'est un lieu d'autorité. C'est aujourd'hui mal vécu par beaucoup de jeunes générations ou par des salariés qui ne se reconnaissent pas dans les modes de fonctionnement qui sont complètement déconnectés par rapport aux aspirations de la vie individuelle. Je pense qu'il faut repenser la question de ce qu'est le respect dans l'entreprise et comment l'on fait pour créer les conditions pour qu'individuellement les salariés aient envie de croire en eux. Nous avons entendu le parcours de Youcef TAYEB ; il n'est pas le seul mais combien s'arrêtent en cours de route ? La difficulté, c'est le manque de confiance des hommes et des femmes – il y a un sujet « femme » spécifique par rapport à la formation et de leur disponibilité. À un moment, il faut donner la possibilité aux salariés, qu'ils soient jeunes ou non, d'aspirer à ce qu'ils ont envie de faire, d'avoir confiance en eux, et d'avoir les ambitions de leur réel potentiel.

Je suis un Vosgien. Les Vosges sont perdues au bout du monde. Quand j'avais 16 ans ou 17 ans et que j'étais au lycée, je ne savais pas que Sciences Po existait ; je ne savais pas qu'HEC existait ; il y a une inégalité fondamentale selon l'endroit où vous naissez ; selon l'endroit où vous vivez, selon l'accès à la connaissance et la possibilité

de pouvoir exprimer la confiance nécessaire pour s'inscrire dans un parcours de formation adapté notamment pour assurer les accès aux deuxièmes chances...

Christian JANIN : Je voudrais dire beaucoup de choses mais, pour tenir en sept minutes, je vais aller sur deux axes.

Je pense que l'on est aujourd'hui, culturellement, dans un enjeu fondamental, celui des parcours professionnels ; c'est-à-dire d'un dispositif qui a été intégré dans des accords qui ne sont pas des accords de formation professionnelle, comme l'accord de modernisation du marché du travail de 2008 ou l'accord sécurisation de l'emploi de 2013. Quand on crée l'obligation pour tout employeur de garantir au cours de sa carrière à chaque salarié au minimum l'augmentation d'un niveau de qualification – c'est dans la loi aujourd'hui – il reste la question de l'application concrète. Quand on crée un entretien professionnel dans les termes où il est – je ne sais pas s'il a bougé en 2018, je parle de celui que je connaissais à l'époque – qui, au bout de six ans, fait un bilan de la réalité de ces entretiens, de la réalité de l'évolution professionnelle qui a été proposée aux salariés etc., on est dans cette démarche qui permet d'engager une dynamique, pour l'instant très individuelle puisque c'est entre un salarié et un employeur mais qui est fondamentale. La question qui se pose derrière est effectivement celle de l'accompagnement. Elle n'a peut-être pas été construite de manière suffisante mais tout ce qui tourne autour du conseil en évolution professionnelle, si ce n'est pas dans notre intention d'accompagnement, je ne sais pas ce que c'est. Là aussi, ce n'est pas parce que c'est écrit que derrière, cela se met en œuvre et fonctionne mais le droit existe. Peut-être qu'il faut l'améliorer, c'est possible.

Dans la négociation de l'accord de 2013, il est clair que toute la réflexion autour des nouvelles formes d'action de formation et notamment la création de l'action de formation en situation d'entreprise (AFEST) a été pensée, non pas spécifiquement pour les femmes, mais sur l'argument que nous portions ; à savoir qu'il fallait casser les dispositifs de formation en journée de stage, en session collective et réintroduire une entreprise apprenante dans les dispositifs qui prendraient cette forme. Je suis incapable de savoir où on en est aujourd'hui. Je sais que, quand nous étions aux affaires, Philippe [DOLE] et moi, nous avons financé des expérimentations pour essayer d'avancer sur ce terrain-là. Dernière chose au niveau du parcours, j'y tiens parce que j'ai une part de paternité là-dedans : le souci des non-qualifiés et des demandeurs d'emplois, les partenaires sociaux l'ont eu en créant dans un délai de moins de six mois le premier certificat interprofessionnel de compétences de base (CLEA). J'ai cru comprendre que la vague d'expansion de ce certificat a été percutée par les difficultés de financement consécutives à la réforme de 2018 mais je n'irais pas plus loin.

Deuxième axe, je tiens à dire parce que c'est quelque chose qui me gêne dans les propos qui sont tenus aujourd'hui : je tiens à rappeler que la formation professionnelle aujourd'hui ne se réduit pas au CPF. C'est presque l'arbre qui cache la forêt. La formation, dans nos textes et nos accords, c'est le plan de formation qu'on a fait évoluer en plan de développement des compétences. Je ne suis pas naïf ; je sais qu'après, dans les entreprises, ce n'est pas simple. Derrière, tout cela doit exister ! Il y a le risque que l'employeur essaye de faire financer par le CPF des actions qui relèveraient du plan de formation. On connaît ça ! Je crois à la bataille syndicale pour avancer sur ce sujet. Il me semble que tout ce qui a été fait en matière d'apprentissage

dans les dix dernières années est fondamental. Je me rallie aux propos de Christian LAJOUX sur les enjeux autour de cela. Il me semble que derrière il y a quelque chose que l'on a voulu instaurer mais qui est plus compliqué encore. Un moment on a parlé de GPEC et de stratégie de branches mais, quelque part, la nécessité de travailler ensemble à la formalisation de stratégies pour faire monter en compétences les salariés sur les emplois de demain y compris avec les problématiques de reconversion est aussi un souci permanent des partenaires sociaux. Il ne suffit certes pas de lancer des missions de l'inspection générale pour savoir les métiers en tension mais je leur fais confiance !

Patrick FRIDENSON : Nous allons directement vers Youcef TAYEB pour lui poser les mêmes questions mais j'aurais aussi envie qu'il réponde à la question sur l'évolution des flux financiers entre le privé et le public qui a été abordée entre autres par Philippe DOLE tout à l'heure.

Youcef TAYEB : Quand Mme MOREL parle de la réussite du CPF, je veux bien mais je voudrais rappeler que 60 % des actions de la formation professionnelle sont des actions obligatoires, des habilitations etc. Dans le cadre des travaux menés par le groupe paritaire professionnel actuellement, il y a un chantier qui s'appelle « la professionnalisation du CPF » ; c'est-à-dire que l'on va essayer, dans le cadre de la co-construction, de ramener le CPF vers son cœur de métier. Ensuite, sur l'apprentissage, je crois que c'est François HOLLANDE qui avait fixé la barre à 500 000. On nous annonce en ce début d'année 728 000 contrats et le Gouvernement en veut un million sachant que, l'année dernière, 20 000 jeunes n'ont pas trouvé d'entreprises pour le stage. Il ne faut pas que l'apprentissage soit aussi l'arbre qui cache la forêt. À Force Ouvrière, nous ne voulons pas que l'apprentissage se substitue à l'emploi. C'est un autre mode de formation qu'il faut démocratiser. Rappelons aussi qu'il y a une inversion de tendance. L'apprentissage concerne maintenant des « Bac + 25 » ; ce n'est pas le sens qu'on lui donnait au départ ! Je suis président d'une association d'insertion de jeunes. Il y a beaucoup de difficultés pour eux pour trouver une entreprise.

La loi de 1971 parlait de trois acteurs : l'État, les organisations syndicales et les « offreurs » privés ou publics de formation. Aujourd'hui, il y a les Régions. À côté du COPANEF, il y avait le CNEFOP où on trouvait les partenaires sociaux, l'État et les Régions qui essayaient d'avancer ensemble. Il y avait de la concertation ; ce qui n'est pas le cas aujourd'hui. Je voudrais rappeler que, dans le cadre du fond paritaire, on commençait par élaborer une annexe financière qui était ensuite discutée avec le Gouvernement. On essayait de trouver un terrain d'entente. Aujourd'hui, quand vous arrivez à France compétences : tout est plié d'avance ! Je voudrais dire aussi que la réforme de 2018 est une réforme à crédit ! Il faut trouver plus de 5 milliards d'euros. C'est l'argent des salariés qui doit payer les contrats d'apprentissage. Je n'ai rien contre les apprentis.

Je voudrais revenir sur un point qui fait le lien sur la notion de parcours professionnel. Il faut absolument que la question de la formation professionnelle revienne dans l'entreprise et que le dialogue social débute dans l'entreprise entre l'employeur et les représentants du personnel. On assiste aujourd'hui à une extrême individualisation et à une externalisation du parcours de la formation professionnelle. On est en train de dissocier l'entreprise, qui est le cœur de l'apprentissage, qui est le cœur des

compétences, de ce qui reste ; on ne peut pas parler de « parcours ». Le parcours commence dans l'entreprise. On parle d'accompagnement. On a créé un dispositif qui, à la base, aurait pu faire office d'accompagnement au sein de l'entreprise : l'entretien professionnel. Savez-vous combien d'entreprises ont réalisé des entretiens professionnels ? J'aimerais que l'on fasse l'effort paritairement de réintégrer la question de la formation professionnelle dans l'entreprise.

Bruno LUCAS : Les fortes convictions exprimées sont intéressantes. Je dirais que, depuis 1971, on a patiemment bâti un outillage qui est d'une très grande richesse, très complet et qui continue à évoluer. Marie MOREL évoquait « Transition collective ». C'est un dispositif très jeune et qui a la caractéristique d'avoir été construit dans une concertation très étroite entre l'État et les partenaires sociaux. C'est bien le produit d'un dialogue entre les parties prenantes. Il vise à combler un « trou » dans nos systèmes actuels pour nous donner une capacité collective à être capable de faire ce qu'on a eu beaucoup de mal à faire « à froid » depuis très longtemps : traiter sur un territoire de manière sereine la situation où certains emplois dans certaines entreprises vont décliner à terme alors que d'autres entreprises ont des besoins de recrutement. Des questions restent ouvertes sur les conditions de réussite de ce type de dispositif. Je conviens bien sûr que le CPF ou l'apprentissage ne répondent pas à toutes les questions. Il faut aussi des moyens mutualisés de formation des salariés. C'est un des débats actuels, en rappelant aussi que ce sont d'abord les entreprises qui ont la responsabilité de piloter leur stratégie formation au regard de leurs enjeux de compétences. Enfin, je souligne aussi qu'il faut être capable de bâtir sur ce qui existe plutôt que de repartir à chaque fois sur une page blanche.

Pour faire vivre tout cela, on a besoin que chaque niveau d'acteur joue bien son rôle.

On a beaucoup parlé des partenaires sociaux interprofessionnels. Il y a aussi les partenaires sociaux de branches et je pense qu'une des grandes évolutions de ces dernières années, c'est ANI après ANI puis avec la loi, on a doté les branches d'outils opérationnels, qui sont des outils techniques (les OPCO) et sur des périmètres de plus en plus cohérents. Je pense à ce que disait M. LAJOUX tout à l'heure, qu'il est important que l'on ait aujourd'hui un grand OPCO de l'industrie avec une gouvernance qui concerne toutes les branches de l'industrie où l'on puisse discuter sur le plan opérationnel des conditions dans lesquelles on fait évoluer les certifications ; on fait évoluer les formations associées et dans quelles conditions on accompagne les entreprises sur le territoire. Il faut continuer à le faire. Pour avoir été directeur d'OPCA, je sais à quel point, quand vous créez une gouvernance comme cela, il y a des liens qui se créent au fur et à mesure ; des synergies apparaissent entre des branches qui n'avaient pas forcément l'habitude de travailler ensemble et qui se rendent compte qu'elles sont plus fortes ensemble en termes d'observation, en termes de certification, en termes d'attractivité des métiers, d'actions sur le terrain et en termes de partenariat avec les acteurs.

Vous avez cité aussi l'offre de formation. Je pense aussi, et c'est un des enjeux de la réforme de 2018, un sujet de régulation de l'offre de formation. Les travaux conduits par France compétences sont essentiels. C'est un lieu de réflexion sur les « leviers » mais c'est aussi un lieu d'élaboration, s'agissant des certifications et de leurs évolutions, et un lieu qui doit monter en puissance de mise en visibilité des travaux des OPMQ.

Enfin, il y a une troisième série d'acteurs, ce sont les bénéficiaires de ces politiques ; les travaux récents de France Stratégie le montrent, quand vous interrogez un chef d'entreprise et que vous arrivez avec votre vocabulaire de professionnel de la formation, le simple terme de « compétence » ne parle pas spontanément. Ce n'est pas grave en soi. Par contre, le fait qu'une entreprise, grâce à l'offre de service d'un OPCO, un diagnostic-conseil, une prestation de conseils, puisse intégrer que la projection sur les compétences est un élément de réussite économique, c'est évidemment une vraie réussite. Et du côté des salariés, c'est pareil. Quand un salarié obtient son CQP après avoir été en situation d'échec lors de sa situation initiale, il y a une joie très particulière. Les dispositifs et les grandes réformes institutionnelles sont importants. Mais la bataille est aussi celle de l'exécution opérationnelle. Les victoires se gagnent aussi sur le terrain.

Philippe DOLE : Je souhaiterais revenir sur un sujet que l'on a peu abordé, celui de l'orientation. On a la question du droit à l'autonomie qui a été construit par les partenaires sociaux à travers le bilan de compétences personnelles et professionnelles. C'est certainement le point le plus ancien dont on part pour permettre une capacité d'initiative individuelle détachée du contrat de travail.

Ensuite, on voit s'affirmer ce droit, en permettant, que l'on sorte d'une démarche administrée par des prescripteurs, pour en venir à une logique de choix personnel. La question de l'aide au choix s'est construite dans les transitions professionnelles, versus le reclassement des salariés, à une époque où il n'y avait pas de dispositifs d'accompagnement des salariés licenciés pour motif économique en dehors des obligations qui pesaient sur les entreprises de plus de 50 salariés et sur les entreprises de plus de 1 000 salariés. Il faut rappeler que le contrat de sécurisation professionnelle, qui est l'aboutissement d'une démarche itérative construite avec la convention de reclassement personnalisée et le contrat de transition professionnelle, a permis de reconnaître ce droit d'initiative. Aujourd'hui, chez Pôle Emploi on le reconnaît également ; il y a eu des travaux de l'IGAS sur ce sujet. Un demandeur d'emploi a désormais la capacité de faire des choix individuels, et les pouvoirs publics sont là pour accompagner ces choix personnels, sous réserve que ce soient des choix cohérents. Là, on rejoint ce qui a été construit avec le conseil en évolution professionnelle (CEP) qui a été énoncé tout à l'heure.

Je reviens sur l'orientation qui est un droit non construit ; c'est un angle mort. D'ailleurs, les partenaires sociaux eux-mêmes l'ont reconnu. D'abord, on ne sait pas qui pilote des Régions ou de l'Éducation nationale. Travaillant actuellement avec le ministère de l'Éducation nationale, j'observe que c'est l'institution scolaire au niveau académique qui décide, avec les cadres techniques qu'elle active, et selon les capacités de formation dont elle dispose, des choix qui sont faits pour la poursuite de parcours proposés aux élèves. Ce ne sont ainsi pas des choix faits par les élèves ; c'est ce qu'on appelle une « affectation ». Il y a ainsi une opposition entre une démarche d'affectation, qui est une démarche appuyée sur l'offre de formation et son optimisation, et les logiques d'orientation où l'on cherche à développer l'autonomie du choix. Faire un choix, ce n'est pas choisir entre 1 et 1 ! C'est faire un choix en ayant un éventail de possibles par la confrontation aux champs professionnels, par la relation avec cet environnement qui précède l'action de formation. De même, dans les travaux que l'on mène en ce moment avec les branches professionnelles, on voit des

demandeurs d'emplois qui entrent en formation comme on « entre en religion » sans avoir découvert précédemment les métiers ni leurs conditions d'exercice. Que se passe-t-il donc ? En cours de formation, ils découvrent que ce qui leur est proposé ne leur convient pas, et pour une partie d'entre eux s'en vont ! Du point de vue de la dépense publique, c'est une aberration totale. Du point de vue de la mobilisation des acteurs, même chose. Sans doute faut-il le dire aussi : parce qu'on les a encouragés à suivre une formation pour ne pas perdre leurs droits à l'allocation au chômage. Je ne caricature pas ! On a des progrès à faire sur ces questions. Les travaux que nous avons menés récemment avec les branches du bâtiment, de la métallurgie, du conseil en numérique, des métiers de bouche et des transports ont permis de mettre tout cela en évidence dans des démarches qui veillent à construire une méthode, anticipée, concertée avec les acteurs territoriaux. Tous les acteurs ont leur place. Les Régions, que nous n'avons pas beaucoup citées, sont des acteurs importants avec lesquelles Pôle Emploi travaille très bien dans la programmation annuelle des actions de formation. La question d'orientation est aussi dépendante d'une démarche d'observation des évolutions. Il est dommage que ces travaux conduits par les observatoires de branche restent dans le secret des lieux où ils sont débattus ; à savoir les commissions paritaires nationales d'emploi et de la formation professionnelle. Tout n'est pas en ligne. Force est de dire aussi que, d'un observatoire à l'autre, on n'a pas la même qualité de travail publié. Or, si on veut aider les professionnels qui sont sur la chaîne de l'orientation et, du rapport d'influence sur les parcours, à éclairer et faciliter ces choix, à aider à discerner, il faut leur donner les éléments d'éclairage en question. Je crois que France compétences est en train de les prendre en compte pour créer une « bibliothèque » qui soit accessible à chacun pour pouvoir faciliter ce travail sur les représentations. L'autre point que j'ai découvert, c'est que les jeunes sont adeptes de cette faculté d'exploration, même si 30 % n'y ont pas accès pour raison de « fracture numérique ». Ils vont d'un secteur à un autre en se saisissant des opportunités qu'offre ce marché concurrentiel.

Marie MOREL :

❖ **L'objectif de modernisation du pays doit poursuivre sa mue**

Depuis 1971, le niveau de qualification de la population s'est considérablement élevé : moins d'1 français sur 5 d'une classe d'âge détenait le bac ; ils sont aujourd'hui près de la moitié de la population.

Mais les autres pays font mieux et plus vite :

En témoigne la dernière enquête du programme d'évaluation des compétences des adultes de l'OCDE classant les compétences en littératie⁷ et en numératie⁸ des Français en 20^{ème} et 18^{ème} position⁹ sur 24 pays évalués.

⁷ La capacité de comprendre et de réagir de façon appropriée aux textes écrits

⁸ La capacité d'utiliser des concepts numériques et mathématiques

⁹ •Seuls 7 à 8 % de la population se classe aux niveaux 4 et 5 les plus élevés sur chacune de ces deux compétences.

•Les scores des Français varient sensiblement en fonction de leur niveau de formation et de leur origine sociale, et dans une mesure bien plus importante que dans la moyenne des pays participants.

Or, comme en 1971, la France crée sa richesse dans sa capacité à innover et par son savoir-faire. 1 point supplémentaire dans le taux d'accès à la formation en France générerait un gain de 7,4Mds € de PIB¹⁰.

L'exemple de la réforme de l'apprentissage constitue un exemple des freins à lever comme de la nécessité à trouver un autre modèle économique pour la formation professionnelle.

La réforme a abouti à un nombre record de contrats d'apprentissage signés en 2021 : 738 000 apprentis soit 2,5 fois plus qu'avant la réforme.

→ Au global, l'alternance a augmenté de + 30 % en 2021.

→ Les formations de niveau I ou II sont passées de 20 % à plus d'un tiers des entrées et le niveau CAP-BEP a vu son poids relatif diminuer.

→ 2/3 des apprentis ont un emploi salarié 12 mois après la sortie de leurs études. C'est 19 points de plus que les lycéens professionnels, ce qui doit faire réfléchir.

La réforme comprend certains éléments clés pour l'avenir :

1) la performance des CFA et lycées pro par la tenue d'une comptabilité analytique, 2,5M de données sous KAROUSSEL fin 2021 ce qui devrait permettre à France Compétences d'affiner les coûts contrats des formations. Ils doivent également publier leurs résultats selon des indicateurs énumérés par la loi¹¹. Les ministères ne disposaient jusqu'ici que d'enquêtes. Cette obligation de transparence constitue une réelle avancée pour l'orientation des jeunes, leurs parents et les employeurs sur leur choix de formation.

2) la simplification du système notamment avec l'aide unique qui a remplacé quatre dispositifs préexistants¹² :

Mais certaines fragilités structurelles demeurent notamment :

- L'orientation des jeunes et des actifs,
- Le soutien à l'investissement, les régions étant moins enclines à aller au-delà des 318 M€ alloués par France compétences.
- La soutenabilité financière du système :

Car le niveau moyen du coût- contrat est plus élevé qu'avant la réforme (+10,9 % d'après le rapport IGAS- IGF) et chaque entrée en formation est payée quelque soit le besoin de la nation par ailleurs. Le même rapport évalue le besoin de financement à 4,9 Mds€ d'ici 2023. *Quand l'État finance un diplôme supérieur d'étude du cirque à 59820€, il peut financer pour le même coût 10 formations d'agent de contrôle de niveau IV au coût de 6079€. Or, aujourd'hui, l'égalité de traitement fait qu'il les finance toutes deux quelle que soit la demande et les besoins du marché du travail.* On le voit, le financement peut difficilement reposer sur les entreprises seulement. Un modèle économique pertinent mérite d'être trouvé. L'objectif de modernisation nécessite que la voie professionnelle achève son évolution

Par ailleurs, le droit emblématique institué par « la loi DELORS » a évolué.

¹⁰ Etude du cabinet Roland BERGER pour la FFP.

¹¹ Taux d'obtention des diplômes et des titres ; taux de poursuite d'études ; taux d'interruption en cours de formation ; taux d'insertion professionnelle des sortants de l'établissement concerné ; valeur ajoutée de l'établissement ; taux de rupture des contrats d'apprentissage (uniquement pour les CFA par construction).

¹² L'aide pour les TPE « jeunes apprentis », la prime régionale à l'apprentissage pour les TPE, l'aide au recrutement d'un apprenti supplémentaire, le crédit d'impôt « apprentissage ».

Et le CPF bouleverse l'ordre établi dans le système de formation. Le CPF tend à éloigner de la formation professionnelle tout au long de la vie sa gestion paritaire, inscrite dans la loi fondatrice de 1971. Car le pouvoir normatif des partenaires sociaux trouve ses limites s'agissant des 4 millions de non-salariés.

Malgré les réformes, le droit à la formation tout au long de la vie reste encore très largement dépendant du statut de la personne.

À la différence du droit universel à la santé, qui englobe toutes les situations qu'une personne peut rencontrer dans sa vie.

Ainsi, aujourd'hui encore, une personne employée à temps partiel dans une entreprise peut encore relever de 5 financements différents pour prendre en charge sa formation ! (Entre l'offre Région, l'offre proposée par Pôle emploi, le CPF, son employeur via l'OPCO ou directement, le FNE formation).

Ces 5 modes de financement ne répondent pas aux mêmes règles d'achat. Ce qui fait dire à DELORS il y a 20 ans : *« Il faut absolument simplifier le système par un texte unique qui permette de clarifier « qui doit faire quoi » en matière d'orientation de la politique d'investissements et de fonctionnement. Le système est défiguré car il y a trop d'acteurs. »*

Ce polycentrisme des politiques entraîne des effets indirects, sur la validation du projet, son accompagnement ou les prix pratiqués pour une même formation. Il explique qu'il ne soit pas simple d'agir sur le système sans réforme structurelle intervenant sur le champ de compétences des acteurs. Car la gouvernance du système de formation professionnelle reste un enjeu de pouvoir fort.

L'équilibre des pouvoirs entre État et partenaires sociaux a vu s'opérer, dans la dernière réforme, une reprise en main par l'État. France compétences, en charge de réguler le système, en est le bras armé.

En réponse aux besoins de court terme du marché du travail et à la montée du chômage structurel et récurrent, les réformes ont davantage servi des politiques adéquationnistes.

→ La finalité de l'éducation permanente¹³ s'est progressivement diluée dans l'univers de la formation continue.

La loi du 5 septembre 2018 n'est pas porteuse de cette finalité.

Le droit à l'éducation permanente est en fait devenu, au plan juridique, celui de la qualification professionnelle, principale finalité d'une action de formation. Il n'épouse pas nécessairement la finalité de J. DELORS au sens de l'épanouissement de l'individu et du progrès culturel, économique et social. Au global, la finalité de l'éducation permanente et d'une formation initiale comme la promesse d'une 2^{ème} chance a évolué.

Mais ce serait oublier trois éléments :

- 1) le niveau du chômage qui n'est pas le même qu'en 1971.

¹³ Destinée « à assurer, selon J. DELORS, à toutes les époques de la vie, la formation et le développement de l'homme, de lui permettre d'acquérir les connaissances et l'ensemble des aptitudes intellectuelles ou manuelles qui concourent à son épanouissement comme au progrès culturel, économique et social ».

- 2) la création d'un droit à la qualification opposable pour toute personne sortie du système éducatif sans qualification,
- 3) L'inscription du droit de toute personne d'évoluer au moins d'un niveau de qualification au cours de sa vie professionnelle.

Le système contribue indirectement à un tel objectif d'éducation permanente. En consacrant plus d'1 % du PIB à la formation et en offrant une multitude de solutions proposées pour réaliser à tout âge son projet professionnel et ce, quel que soit sa situation : peu de pays proposent un panel de solutions aussi large. La question est de faire en sorte que nos concitoyens et les employeurs les utilisent pleinement.

La complexité du système souvent commentée est aussi la conséquence d'adaptations continues, par voie contractuelle et réglementaire, La conséquence d'une injonction contradictoire entre le politique qui souhaite des résultats immédiats et la gouvernance d'un système qui ne le permet pas toujours.

Ainsi, on le voit, le système est au milieu du gué, les réformes des 10 dernières années ayant tracé des évolutions sans pour autant en tirer toutes les conséquences en termes de gouvernance et d'architecture du système. La motivation des réformes récentes résulte pour partie des ambiguïtés des textes fondateurs de la loi de 1971.

Les acteurs ont parfois du mal à faire vivre ce nouveau cadre, ce qui explique souvent la difficulté à simplifier, rendre plus efficient et à adapter le système aux transformations à venir du marché du travail.

Nul doute que la prochaine réforme, très prochaine, sera intéressante à plus d'un titre.

Patrick FRIDENSON : A défaut de « réforme toute au long de la vie », nous entendons le terme « système au milieu du gué ». Il nous reste du temps pour une ou deux questions.

Françoise F. LAOT : Je suis frappée par vos interventions. La place centrale de l'entreprise dans vos propos me fait penser que la loi de 1971 a fermé des possibles. Certes, c'était une nouveauté à l'époque, de nouveaux droits, mais elle a fermé d'autres possibles, c'est-à-dire que d'autres modèles ont été réfléchis avant comme les actions collectives de formation. Les syndicats à l'époque étaient prêts à se battre pour cette dimension collective car ils refusaient l'individualisation de la formation. Cela me paraît complètement oublié. Il me semble que l'on reste dans un cadre qui est figé depuis 1971 dont on n'arrive pas à sortir. Ma réaction est peut-être un peu « abrupte » mais c'est vraiment ce que cela me suggère.

Pierre SICSIC : Si mes souvenirs sont bons, il y avait dans la loi de 1971 quelque chose d'autre qui était possible pour la formation continue et l'éducation permanente, c'était l'Éducation nationale. C'était compliqué. La formation professionnelle de 1966 à 1971, pour faire court, la FEN et le ministère étaient contre et au niveau local, certains professeurs donnaient quelques cours. Là, il n'y a plus d'Éducation nationale dans la formation professionnelle. Semble-t-il, il y a deux mondes différents.

Emmanuel de LESCURE : Je voulais vous interpeller sur la manière dont on peut trouver un débouché professionnel. Le métier qui a occupé la première place dans les

études prospectives entre 2001 et 2004, c'est le métier de « formateur ». C'était une catégorie qui s'intitulait « formateur-recruteur » selon la DARES. Il devait atteindre 300 000 personnes en 2015 mais ce chiffre ne fut jamais atteint. Les évaluations ont ensuite été revues à la baisse. Les pronostics se sont toujours révélés faux. Je me demande comment un élève ou un demandeur d'emploi pourrait choisir un métier en utilisant ces outils. Il doit se les approprier et, après, les résultats ne passent pas en actes.

Philippe DOLE : Sur la question qui vient d'être posée, et qui rejoint celle sur la place de l'Éducation nationale, on ne doit pas opposer le monde de la formation initiale et le monde de la formation continue. C'est purement sémantique et lié à des préoccupations de gestion mais c'est bien un continuum. Le CEREQ publie une enquête « Génération » qui nous précise que dans les trois à sept ans qui suivent l'obtention d'une qualification, 50 % des jeunes exercent un métier totalement différent de leur formation initiale. Il faut donc être très modeste par rapport à la question de la prévision. L'emploi se joue principalement sur la rencontre entre des capacités et des opportunités. Cela a ses limites car il y a des métiers réglementés et pour lesquels on ne peut donc pas échapper à la certification.

L'emploi se joue aussi sur autre chose car, en fin de compte les choix des personnes se font dans le bassin de vie en fonction du champ des possibles. C'est pour cela que la question de l'orientation est importante : comment apprend-on à se faire valoir, à progresser et à acquérir des compétences dans un cadre beaucoup plus souple et plastique dans lequel le choix des personnes est au moins aussi important que ceux des entreprises. On est je le rappelle dans un monde concurrentiel, où les initiatives se développent. Je vois aujourd'hui par exemple dans la métallurgie qu'on recherche des demandeurs d'emploi de longue durée pour les préparer aux métiers de chaudronniers et de soudeurs ; ce qui n'est pas facile à faire. J'ai connu cela il y a une vingtaine d'années quand j'étais en poste dans l'Oise. Ainsi, on peut citer la métallurgie qui est à nouveau en train de s'ouvrir à une façon d'inclure des personnes éloignées du marché de l'emploi. Si elle a signé un pacte pour l'emploi avec les pouvoirs publics dans le cadre du PIC, ce n'est pas seulement par philanthropie, mais aussi parce qu'on ne trouve pas de personnes déjà qualifiées sur le marché du travail.

Patrick FRIDENSON : Je rajoute une question posée par Catherine ARNAUD qui nous suit en ligne : « Quand on parle de « formation tout au long de la vie », pourrait-on envisager aussi la formation pour ceux qui ont quitté les activités salariées pour souvent s'investir en tant que troisième âge dans des activités sociales comme l'accompagnement de jeunes et auraient besoin de formation à des outils. Le droit à la formation doit-il s'arrêter avec l'âge de travailler ? »

Christian JANIN : J'ai envie de rappeler le champ sur lequel je suis apte à répondre. À aucun moment comme acteur, je n'ai ressenti comme responsabilité « d'entretenir » des options de 1971 de la loi DELORS. Moi, comme partenaire social en 2013, je suis en face de certaines obligations, de questionnements, de certaines problématiques qui sont posées par la situation du moment par un certain nombre de débats collectifs des partenaires sociaux mais, l'intervention, aussi bien dans l'ANI que dans sa mise en œuvre, est délimitée par la gestion au sens positif de ce qui est socialisé. L'aspect central de cette réforme, c'est le financement. Avant, je caricature, il suffisait à un employeur de présenter des factures des actions de formation sans que l'on puisse

vérifier ce qu'il y avait derrière qui sacrifiait les personnes non qualifiées. Aujourd'hui, la visibilité est certes fragile mais je continue à penser que centrer l'obligation des employeurs sur le développement des compétences de ses salariés est plus efficace.

Patrick FRIDENSON : La réponse à la question de Françoise LAOT est encore à venir ! Je voudrais remercier les participants à cette table ronde, Agnès JEANNET, Cheikh LO et Christophe BIZET et, bien sûr, Stéphane LEMBRÉ sans qui nous ne serions pas là.

Publications du CHATEFP

OUVRAGES PUBLIÉS

Un siècle de réformes sociales – Une histoire du ministère du travail 1906-2006

Boris DÄNZER-KANTOF, Véronique LEFEBVRE, Félix TORRES

avec le concours de Michel LUCAS,

La documentation Française, Paris, octobre 2006,

ISBN : 2-11-006264-9.

1906-2006 : centenaire du ministère du travail.

Catalogue de l'exposition présentée pour la célébration du centenaire du ministère du travail le 25 octobre 2006 au Carrousel du Louvre.

Réalisée par Pierre BONNERUE, Gilles PUECH et

Olivier SCHIMMENTI du collectif ENTRE VOUS

Une histoire du ministère du travail

Plaquette réalisée en 2008 à l'occasion de la

Présidence française de l'Union européenne.

par par Pierre BONNERUE, Gilles PUECH et

Olivier SCHIMMENTI du collectif ENTRE VOUS

Inspecteurs et inspection du travail sous la III^e et la IV^e République

sous la direction de Jean-Louis ROBERT,

La documentation Française, Paris, mars 1998.

Passer les cols, franchir les Alpes :

Les « Campagnes » d'un bâtisseur de routes sous le 1^{er} Empire

Mémoires de Grégoire Anselme PERRIN publiées sous le parrainage du Comité d'histoire de l'équipement, des transports et du logement, du Comité d'histoire des administrations chargées du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle et du Conseil d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement de la Savoie.

« La fontaine de Siloé » 73801 Montmelian-juin 2002.

1914-1918. Mains-d'œuvre en guerre

Sous la direction de Laure MACHU, Isabelle LESPINET-MORET et Vincent VIET

La documentation Française, Paris, 2018

**Aux Presses Universitaires de Rennes :
Collection " Pour une histoire du Travail" :**

Quarante ans Place Fontenoy,

par Pierre FOURNIER, inspecteur général honoraire des Affaires sociales (1923-2006),

octobre 2006, ISBN : 2-7535-0326-5.

***Le ministère du travail et de la Sécurité sociale de la Libération au début de la V^{ème}
République***

par Bruno BETHOUART, professeur d'histoire contemporaine

Université du littoral Côte d'Opale.

octobre 2006, ISBN : 2-7535-0327-3.

***Les politiques du travail (1906-2006) : acteurs, institutions, réseaux
(livre issu du colloque scientifique international
organisé à Paris les 18 et 19 mai 2006)***

sous la direction d'Alain CHATRIOT, chargé de recherche au CNRS, CRH-AHMOC, Odile JOIN-LAMBERT, chercheur à l'IRES, Vincent VIET, chargé de mission à la MiRE, DREES, membres de la commission scientifique du CHATEFP.

2007, ISBN : 978-2-7535-0392-2.

L'Office du travail 1891-1914.

La République et la réforme sociale

par Isabelle LESPINET-MORET,

maître de conférences en histoire (université Paris X),

membre de la commission scientifique du CHATEFP

2007, ISBN : 978-2-7535-0445-5.

Cultures du risque au travail et pratiques de prévention

La France au regard des pays voisins

Sous la direction de Catherine OMNES, membre de la commission scientifique

et Laure PITTI

2009, ISBN : 978 2 7535 0813 2

Rationaliser le travail, organiser la production.

Le Bureau international du travail

et la modernisation économique durant l'entre-deux-guerres

par Thomas CAYET

2010, ISBN 978 2 7535 1158 3

La Responsabilité sociale de l'entreprise en Alsace

et en Lorraine du XIX^e au XIX^e siècle

Sous la direction de Jeanne-Marie TUFFERY-ANDRIEU,

membre de la commission scientifique du CHATEFP

2011, ISBN 978 2 7535 1267 2

L'Organisation internationale du travail

Origine-développement-avenir

Sous la direction d'Isabelle LESPINET-MORET et Vincent VIET

membres de la commission scientifique

2011, ISBN 978 2 7535 1286 3

La santé au travail entre savoirs et pouvoirs

(XIX^e et XX^e siècles)

Sous la direction d'Anne-Sophie BRUNO, Éric GEERKENS,

Nicolas HATZFELD (membre de la commission scientifique)

et Catherine OMNES (membre de la commission scientifique)

2011, ISBN 978 2 7535 1350 1

La codification du travail sous la III^e République

Élaborations doctrinales, techniques juridiques et réalités sociales

Sous la direction de Alain CHATRIOT, Francis HORDERN (†)

et Jeanne-Marie TUFFERY-ANDRIEU

membres de la commission scientifique

2011, ISBN 978 2 7535 1715 8

Les inspectrices du travail, 1878-1974

Le genre de la fonction publique

Sylvie SCHWEITZER

2016, ISBN : 978-2-7535-5189-3

La bataille du placement

Organiser et contrôler le marché du travail, France, 1880-1918

Benjamin JUNG

2017, ISBN : 978-2-7535-5167-1

PÉRIODIQUES

«Études et documents pour servir à l'histoire de l'administration du travail»

Cahier n°1

octobre 1998

Évolution et organisation de l'administration centrale du ministère : 1887 – 1940 :

- gestation difficile d'un ministère attendu ;
- évolution des structures du ministère du travail ;
- le budget ;
- les personnels d'administration centrale et leur recrutement ;
- l'appareil statistique du ministère du travail (1887-1940) ;
- dénominations successives des départements chargés du travail et tableau chronologique des ministres.

Cahier n°2-3

avril 2000

La D.R.T. a cent ans ;

- Histoire des textes concernant le placement ;
- Évolution des textes concernant les conventions collectives ;
- Les origines du décret du 8 janvier 1965 ;
- L'hygiène et la sécurité en Alsace-Lorraine, l'exemple du bâtiment ;
- L'inspection du travail et les débuts de la prévention des risques spécifiques ;
- Structure de l'administration du travail depuis 1939.

Cahier n° 4

septembre 2000

- La journée des huit heures ;
- La formation professionnelle dans le code du travail ;
- Politique active de l'emploi et rénovation des services, années 60 ;
- Du code civil au droit spécifique ;
- Droit des accidents du travail et règlement d'atelier au XIXème.

Cahier n° 5

mai 2001

- Les origines du CHSCT ;
- les CHS des années 50 et 60 ;
- la naissance mouvementée du repos hebdomadaire ;
- conditions de travail et mouvement ouvrier (1836-1918) ;
- les circulaires Millerand de 1900 ;
- rapports des préfets de Vichy relatifs aux questions du travail.

Cahier n° 6

janvier 2003

- Rapports des préfets de Vichy relatifs aux questions du travail, emploi et formation professionnelle ;
- point de vue des inspecteurs du travail parisiens sur la main-d'œuvre étrangère à la veille de la Grande guerre.

Cahier n°7

mars 2007

- Pour un nouveau regard sur le ministère du travail
 - l'entrée de la direction du travail dans les relations internationales à travers la naissance du droit international du travail
 - les statistiques de l'office du travail à la fin du 19^{ème} siècle
- Intervention d'Alexandre Millerand au congrès international pour la protection des travailleurs du 25 juillet 1900

Lois ouvrières au point de vue de l'intervention de l'État

intervention d'Emile Cheysson le 25 février 1894

Biographie de Louis - René Villermé

Cahier n°8 - Numéro spécial

mars 2007

Les résultats affichés par l'inspection du travail sous la III^e République de 1893 à 1937

Cahier n°9 - spécial centenaire

avril 2008

- La création du ministère du travail et de la prévoyance sociale
à travers les débats et les textes
- le centenaire en administration centrale
- le centenaire dans les services déconcentrés
- le ministère du travail et les partenaires sociaux
- la contribution d'Albert Métin au droit du travail et à la législation sociale

Cahier n°10

novembre 2008

L'émergence des statistiques du travail entre 1891 et 1967
ou la construction d'une réalité économique, politique et sociale

Cahier n°11

Septembre 2009

Journée nationale du Centenaire de l'inspection du travail
19 janvier 1993

Cahier n°12

Avril 2010

La direction générale du travail, de la législation ouvrière
et des assurances sociales
au commissariat général d'Alsace-Lorraine :
laboratoire du droit social
(1919-1925)

Colloque du 11 décembre 2009.

Cahier n°13

Décembre 2010

Hommage à Claude CHETCUTI

Cahier n°14

Mai 2011

Les mondes du travail de 1800 à nos jours

Cahier n°15-16

Décembre 2012

L'organisation des services centraux
du ministère du Travail de 1945 à 2012

Tome I 1945-1989

Tome II 1990-2012

Cahier n°17

Novembre 2013

L'égalité d'emploi hommes/femmes et la "fabrique" du droit

Journée d'étude du 10 juin 2013

Cahier n°18

Décembre 2014

Les Chinois en France

Journée d'étude du 12 juin 2014

Cahier n°19

Décembre 2015

Hommage à Michel LUCAS

Cahier n°20

Novembre 2016

Recueil de discours « marquants » prononcés par des ministres du travail

1906-1958

Cahier n°21

Novembre 2017

Recueil de discours « marquants » prononcés par des ministres du travail

1958-2002

Cahier n°22

Décembre 2018

De la politique de la main-d'œuvre à la politique de l'emploi : cent ans de placement

Colloque du 20 octobre 2017

Cahier n°23

Décembre 2019

La dérogation, le droit et le travail (XIXe-XXIe siècle).

Journée d'études du 21 septembre 2018

Cahier n°24

Novembre 2020

L'inspection du travail et la main-d'œuvre
sous l'Occupation
(1940 – 1944)

Une administration singulière à l'épreuve
de la collaboration d'État

Cahier n°25

Décembre 2021

Recueil de discours « marquants » prononcés par des ministres du travail

2002-2021

Cahier n°26

Décembre 2022

Des sans-travail aux chômeurs :

deux siècles de mouvements

Colloque des 10 et 11 mars 202

Cahier n°27

Janvier 2023

L'action de médiation de l'inspection du travail sous le Front populaire (1936-1938)

Suppléments :

Décembre 1999

- 1892 – 1913, l'inspection du travail française et le travail des enfants.

Janvier 2000

- Les politiques du travail et de l'emploi de Vichy.

Mars 2000

- Biographies des ministres chargés du travail de 1891 à 1988.

Avril 2001

- Les enfants et les jeunes au travail.

AUTRES DOCUMENTS HORS SERIE :

- Sommaires des bulletins de l'inspection du travail de 1893 à 1940 ;
- index alphabétiques annuels des matières des bulletins de l'office du travail ;
(1894 à 1912) ;
- annuaire du ministère du travail, année 1933.

**La prévention s'affiche. 100 ans pour convaincre
1906-2006**

Catalogue de l'exposition organisée dans le cadre
du colloque scientifique international

"Élaborations et mise en œuvre des politiques du travail :
le ministère du travail et la société française au XXème siècle"
Paris les 18 et 19 mai 2006.

Vidéothèque

Centenaire du ministère du travail

25 octobre 2006

Carrousel du Louvre

Coffret de 4 DVD

La documentation Française 2007

ISBN : 978-2-11-006619-0

Présidente :

Agnès Jeannet

Tél : 01 44 38 37 80

agnes.jeannet@travail.gouv.fr

Secrétaire général

Cheikh Lo

tél : 07 61 44 25 16

cheikh.lo@travail.gouv.fr

Secrétaire

Christophe Bizet

tél : 07 61 43 59 27

histoire@travail.gouv.fr

Internet – intranet

**Rubriques en ligne sur les sites
du ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social :**

C.H.A.T.E.F.P. :

Internet : <http://travail-emploi.gouv.fr/ministere/acteurs/instances-rattachees/article/chatefp-comite-d-histoire-des-administrations-chargees-du-travail-de-l-emploi>

PACO : <https://paco.intranet.social.gouv.fr/transverse/ministeres-sociaux/CHATEFP/Pages/default.aspx>

Les cahiers du CHATEFP

(anciennement "*Études et documents pour servir à l'histoire de l'administration du travail*")

sont publiés par

Le Comité d'histoire des administrations
chargées du travail, de l'emploi
et de la formation professionnelle
39-43 quai André-Citroën
75902 Paris cedex 15
téléphone : 01 44 38 35 48

courriel : comite.histoire@travail.gouv.fr

Directrice de publication : Agnès Jeannet

ISSN : 1628-2663