

En avoir ou pas

Pour les jeunes, il convient de l'acquérir, pour les adultes de la valider et de la valoriser ou de la transférer, pour les plus anciens de la maintenir, voire de la transmettre. L'expérience au travail est multiple. Encore ne suffit-il pas d'agir, d'expérimenter pour que cela se transforme en expérience, puis que cette expérience se distille en un acquis. Du vécu aux acquis de l'expérience prend place une alchimie qui dépend de la personne et son histoire, et des possibilités ouvertes par sa situation.

La question de l'expérience est relancée avec la loi sur la validation des acquis de l'expérience. Désormais, les diplômes pourront être obtenus par la formation (initiale, continue) ou par les acquis de l'expérience.

Comme nous le rappellent Ch. Labruyère et J. Rose, cette nouvelle forme de certification réinterroge les concepts concernant la relation formation-emploi, mais aussi la place des institutions et le rôle des diplômes pour les individus.

A. Baba-moussa nous montre comment la validation des acquis de l'expérience redistribue les cartes entre les institutions concernées dans un jeu encore largement ouvert.

Pour Ph. Astier, loin d'être une panacée, parfois l'expérience contrecarre les évolutions du travail, comme ces dernières contrecarrent la construction de l'expérience. Dire son expérience devient alors un moyen de construire l'expérience empêchée.

Développer son expérience dépend aussi des conditions de travail. S. Caroly et Y. Clot nous révèlent comment l'existence d'un collectif de travail permet à l'expérience de se développer, et comment l'absence de collectif se traduit par une anomie délétère pour la santé.

Comment évaluer l'expérience, les compétences acquises ? Quels enjeux y a-t-il à les mesurer ? C. Frétygné aborde ces questions, et leurs impensés, au travers de la formation en entreprise d'entraînement. Les chômeurs y acquièrent une expérience dans une entreprise virtuelle qui reproduit une activité réelle, hors production.

Après un numéro spécial sur les compétences, et le présent dossier, la multidimensionnalité de la question des acquis de l'expérience nous conduira à prolonger la réflexion dans un autre numéro consacré à la transmission et au maintien des acquis pour les travailleurs les plus anciens.

Hors dossier, I. Borrás nous rappelle comment les trajectoires professionnelles s'inscrivent dans des institutions : entreprises, État... mais aussi intermédiaires de l'orientation et de l'emploi. Face aux contraintes que peuvent faire peser ces intermédiaires sur les jeunes, certains d'entre eux adoptent des stratégies opportunistes. Ils détournent les dispositifs d'insertion de leurs objectifs initiaux, et amènent à questionner la construction même des politiques d'orientation et d'emploi.

Bonne lecture à tous,

Jean-Frédéric Vergnès, rédacteur en chef

Sommaire

DOSSIER « AUTOUR DE L'EXPÉRIENCE ET DE SA VALIDATION »



Accès à l'emploi et insertion

71 L'ORIENTATION DES JEUNES PEU QUALIFIÉS, UNE LIBERTÉ CONTRAINTE

Au lieu de subir le système d'aide et d'orientation pour l'emploi, certains jeunes l'utilisent à leur guise

Isabelle Borrás

101

Lectures

Résumés

97

VERSION ANGLAISE

99

VERSION ALLEMANDE

109

Index des numéros 1 à 88

133

Index des auteurs

139

Index des matières

143

Note aux auteurs

146

Bon de commande

NB : les articles n'engagent que leurs auteurs et non pas le Céreq.



DOSSIER

« AUTOUR DE L'EXPÉRIENCE ET DE SA VALIDATION »

5

INTRODUCTION

Patrick Mayen

7

LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE, NOUVEAUX ENJEUX, NOUVEAUX DÉBATS

Entretien avec Chantal Labruyère et José Rose, réalisé par Jean-Frédéric Vergnies

17

LES STRATÉGIES D'ACTEURS FACE À LA VALIDATION DES ACQUIS EN BASSE-NORMANDIE

Le principe de la validation de l'expérience fait l'unanimité ; pourtant, sa mise en œuvre est âprement négociée.

Abdel Rahamane Baba-Moussa

33

PARLER D'EXPÉRIENCE

Dire son expérience peut permettre de la construire, voire de la capitaliser.

Philippe Astier

43

DU TRAVAIL COLLECTIF AU COLLECTIF DE TRAVAIL : DÉVELOPPER DES STRATÉGIES D'EXPÉRIENCE

L'expérience a une dimension collective, pour peu qu'un collectif de travail existe et fonctionne.

Sandrine Caroly et Yves Clot

57

LES ENJEUX DE LA MESURE DES ACQUIS EN ENTREPRISE D'ENTRAÎNEMENT

Que signifie mesurer les compétences acquises par des chômeurs qui enrichissent leur expérience en simulant un travail dans une entreprise virtuelle ?

Cédric Frégné

89

BIBLIOGRAPHIE



INTRODUCTION

À propos de l'expérience...

Par Patrick Mayen*

L'expérience, ce qu'elle est, comment elle se construit, à quoi elle sert, comment et pourquoi on la reconnaît et on la valide sont des thèmes récurrents abordés dans la revue *Formation Emploi*.

Le dossier présenté dans ce numéro s'inscrit dans la continuité des publications précédentes consacrées à l'expérience et ce, à plusieurs égards :

Tout d'abord, il s'inscrit dans l'actualité. En l'occurrence, celle de la validation des acquis de l'expérience (VAE), avec l'article d'Abdel Rahamane Baba-Moussa consacré aux stratégies d'acteurs dans l'organisation de la validation des acquis et avec l'entretien entre Chantal Labruyère et José Rose sur les enjeux de la VAE. Mais il rappelle opportunément que les problématiques rattachées à l'expérience continuent d'exister en dehors de la VAE. C'est ce que montrent l'article de Cédric Frétygné sur la validation des acquis en entreprise d'entraînement ou celui de Sandrine Caroly et Yves Clot. À partir d'investigations conduites à La Poste, ils examinent les conditions pour que l'expérience du collectif de travail constitue une ressource pour les professionnels qui en font partie. Enfin, à contre-courant des assertions les plus répandues, Philippe Astier pointe la face négative de l'expérience afin d'en examiner le potentiel pour le développement des personnes.

Il aborde ensuite différentes dimensions de l'expérience et de ses usages sociaux, selon des approches disciplinaires différentes.

Expérience individuelle au sein de l'expérience du collectif de travail dans l'article de S. Caroly et

Y. Clot pour qui les aptitudes à agir efficacement et à préserver sa santé dépendent de l'existence d'un collectif de travail qui démultiplie les possibilités d'agir tout en constituant un cadre de stabilisation pour chacun. L'ergonomie et la psychologie du travail soulignent la valeur de l'expérience dans le travail quotidien et sa dimension collective, trop vite oubliée dans les débats et pratiques de VAE souvent très orientés vers les parcours et les acquis individuels.

Expériences douloureuses, de l'échec et de la souffrance, ruptures d'expériences vécues puis exprimées par les personnes elles-mêmes à propos des transformations de leurs activités et de leur contexte professionnel. Philippe Astier, en analysant les propos tenus par des professionnels exerçant leur activité dans une blanchisserie industrielle met lui aussi en évidence les faillites de l'organisation. Entre l'expérience avant les changements et celle de l'après, les personnes expriment l'absence de lien entre les deux univers d'expériences qui se succèdent. La dynami-

* Patrick Mayen fait partie de l'Unité propre « Développement professionnel et formation », Équipe Didactique professionnelle ENESA (Établissement national d'enseignement supérieur agronomique), DIJON. Il a notamment publié : Mayen P. et Mayeux C. (2003), « Expérience et formation », *Savoirs* 1, pp. 15-56. Mayen P. (2004), « Caractériser l'accompagnement en VAE. Une contribution de didactique professionnelle », *Éducation Permanente* 159, pp. 7-21.

que de l'expérience est alors « immobilisée », et se traduit par l'impossibilité d'agir. L'expérience devenant, de fait, inutilisable, mais continuant cependant à peser sur les professionnels qui ne se reconnaissent plus dans la nouvelle organisation.

Expérience du travail hors du travail dans cet environnement « reconstitué » que constitue une entreprise d'entraînement. Ici, C. Frégné montre comment des promoteurs de cette « forme pédagogique » tentent d'évaluer les acquis des stagiaires qui en bénéficient. Il s'agit pour eux de démontrer à leurs financeurs l'intérêt de ce type de dispositif, au-delà du seul critère d'insertion dans l'emploi. Cependant, à la lumière de l'analyse sociologique réalisée par l'auteur, il apparaît, que les modes et critères d'évaluation choisis réduisent considérablement la portée des bénéfices effectivement retirés par les personnes ; et ce, en décomposant les capacités et en les rapportant à des tâches et opérations techniques, d'une part, à des caractéristiques qualitatives générales d'autre part.

Dans ces trois textes, et pour revenir aux préoccupations actuelles, l'analyse intéresse en premier lieu ceux qui sont engagés dans le chantier de la VAE. Tout d'abord, parce qu'ils conduisent à réinterroger les implicites du débat et des pratiques, ensuite, parce qu'ils soulignent la pluralité des significations, des manifestations et des usages possibles de l'expérience. En somme, ils contribuent à répondre aux questions essentielles : qu'est-ce que c'est que qu'est l'expérience ? Que représente-t-elle pour ceux qui l'ont vécue et l'expriment ? Que produit-elle ? Comment les « impensés » de l'expérience sont-ils et peu-

vent-ils être traités par les dispositifs de certification ?

L'analyse intéresse aussi ceux qui ont pour fonction d'organiser les conditions du travail et les conditions des mutations. L'expérience, au-delà de la valorisation dont elle semble faire l'objet, ne se forme, ne se développe, ne s'exprime pas sans mal. Les conditions de sa production, de son utilisation, de son réinvestissement, de sa valorisation, peuvent et doivent être objets des réflexions et des pratiques de gestion des personnes, des parcours, des compétences.

Pour A. Baba-Moussa, pour Ch. Labryère et J Rose, les questions sur la nature de l'expérience, de sa reconnaissance et de sa validation sont évoquées à travers le défi que cela représente pour les acteurs et les institutions, à travers les transformations de pratiques comme à travers les rapports de force et de positionnement entre les institutions. Si l'on peut observer d'un consensus évident entre les différents acteurs sur l'intérêt de la VAE, il faut aussi constater que chacun d'entre eux ne privilégie pas obligatoirement les mêmes intérêts. Par ailleurs, la mise en place effective et l'ajustement nécessaire que cela implique révèlent toutes les conséquences engendrées par la mesure : sur les relations entre l'État et les régions, entre les ministères, entre professionnels et formateurs, sur la valeur et la hiérarchie des certifications, des savoirs et de l'expérience. Mais cela met aussi en lumière la transformation des pratiques, celles des emplois et des formes d'organisation du travail du très grand nombre des professionnels engagés dans ce que l'on peut appeler le processus de travail collectif de certification par la voie de la VAE.



DOSSIER

La validation des acquis de l'expérience, nouveaux enjeux, nouveaux débats

Entretien avec Chantal Labruyère et José Rose*
réalisé par Jean-Frédéric Vergnies

*En quoi consiste le pari de la validation des acquis de l'expérience ?
Comment les protagonistes : individus, entreprises, organismes d'orientation,
de formation et organismes valideurs vont-ils ou non s'en saisir ?
Quels en sont les enjeux ? Ch. Labruyère et J. Rose nous font part
de leurs réflexions à l'occasion de la publication d'un rapport du Haut Comité
Éducation-Emploi.*

Jean-Frédéric Vergnies

Les débats sur la validation des acquis de l'expérience (VAE) portent essentiellement sur son rôle et sa mise en œuvre ; avant de les aborder, pouvez-vous présenter les grands enjeux de cette nouvelle forme de certification, notamment sociaux, économiques, politiques d'une part et scientifiques d'autre part ?

José Rose

La VAE soulève au moins deux questions : l'accès à la formation et à la certification, et la mobilité.

D'une part, la thématique de la société de la connaissance et de la nécessité d'un accès plus général à des niveaux de formation plus élevés sont à l'ordre du jour depuis plusieurs années. Cet objectif quantitatif passe aussi par des modifications qualitatives,

notamment des formes de certification, et la VAE participe de cette diversification. Ainsi, elle concerne autant les personnes que les responsables du système éducatif. D'autre part, la validation est une forme de repérage qui permet d'améliorer l'information disponible et peut donc favoriser la mobilité des personnes et la transférabilité des qualifications.

* Chantal Labruyère, sociologue de formation, est actuellement chef du Département travail et formation. Elle s'intéresse depuis quelques années aux différents modes de reconnaissance de la qualification (dont la VAE) et au rôle des partenaires sociaux dans le développement de nouvelles modalités de certifications professionnelles. Elle a publié récemment : « Certification professionnelle : les partenaires sociaux impliqués dans la construction de l'offre », *Bref-Céreq*, n° 208, mai 2004.

José Rose est économiste de formation et professeur de sociologie. Il est directeur adjoint du Céreq. Il a développé ses recherches dans le champ des relations formation-emploi et a notamment publié : *Les jeunes face à l'emploi*, Desclée de Brouwer.

Ensemble ils ont publié : « Validation des acquis de l'expérience : objectif partagé », pratiques diversifiées, Note Emploi Formation n° 15 Céreq, mai 2004, 37 p et sont co-auteurs de la seconde partie du rapport du Haut Comité Éducation-Emploi sur la validation des acquis de l'expérience, paru en 2004 à La Documentation française.

Sur ces questions, les positions des différents acteurs ne sont pas nécessairement les mêmes. Les uns souhaitent que les salariés soient mobilisés mais sans que les qualifications soient garanties, tandis que les autres souhaitent pouvoir négocier leurs compétences.

Chantal Labruyère

La VAE est en effet l'un des outils qui devrait contribuer à la sécurisation des trajectoires, dans un contexte où l'incertitude du lendemain en matière d'emploi tend à se généraliser. Elle doit permettre aux individus de mieux affronter des situations de repositionnement sur le marché du travail, qu'elles soient volontaires ou contraintes.

J.R.

La VAE joue un rôle dans les deux registres. Elle améliore l'information et en même temps, si l'on veut une validation, il faut rester un certain moment dans l'entreprise pour acquérir de l'expérience.

J.F.V.

D'où un certain consensus sur le principe...

J.R.

En revanche, sur la reconnaissance de la validation, tout commence à diverger. La validation débouche-t-elle sur un simple signe donné ou sur une amélioration en termes de salaire, de statut, de promotion ?

Ch. L.

Pour les partenaires sociaux, le cœur du débat est bien là : quelle reconnaissance professionnelle après

la reconnaissance académique ? Sur le principe d'une reconnaissance de la qualification à travers la délivrance d'un diplôme ou d'un titre professionnel, on constate un large accord de principe. Il en va autrement quant aux conséquences que devrait avoir la délivrance de ce diplôme pour les salariés concernés : comme pour les diplômes acquis en formation continue, les employeurs ne se sentent en rien engagés en termes d'évolution de carrière des nouveaux diplômés, et les salariés attendent une reconnaissance par leur entreprise de cette qualification attestée au dehors d'elle. Ils attendent un retour de leur investissement... Car une démarche VAE est une véritable épreuve pour les candidats, coûteuse en temps personnel et en énergie.

J.R.

Les débats au sein des institutions certificatrices sont différents. L'enjeu principal est le lien entre certification et formation. Ce lien apparemment évident – la plupart du temps la certification n'est que la conclusion d'un processus de formation – est en effet mis en discussion avec le développement de nouvelles formes de certification et la diversification de leurs modes d'acquisition, scolaires ou non.

J.F.V.

Qu'en est-il des enjeux dans le domaine de la recherche ?

Ch. L.

Ils sont pluriels : les uns ont trait aux usages qui seront faits de ce dispositif dans le cadre de la formation tout au long de la vie, usages individuel et collectifs, en lien avec la construction des mobilités professionnelles. Les autres touchent à la question du lien entre expérience et savoir, activité et savoirs, compétences et savoirs etc.. Aujourd'hui, la principale question à laquelle sont confrontés les acteurs de la VAE et les chercheurs est souvent posée en ces termes : valide-t-on les mêmes savoirs à travers la voie de la formation et celle de la validation des acquis, alors que l'on délivre le même diplôme ? Selon moi, un diplôme professionnel se caractérise par un référentiel d'activités qui délimite les emplois potentiels que le titulaire va pouvoir exercer grâce à la validation de ses savoirs.. Le principe de la VAE

repose sur l'hypothèse que l'expérience d'un ou plusieurs de ces emplois permet, dans certaines conditions, de développer des compétences et des savoirs d'action qui ont la même valeur, en termes de capacité d'action et de potentialité de développement, que les savoirs acquis en formation. Je serai donc de ceux qui disent qu'on n'évalue pas la même chose dans les deux situations (formation formelle et expérience), mais qu'on valide la même capacité d'action, le même potentiel de développement. Mais cette hypothèse fait l'objet de controverses. Toutes les notions manipulées depuis des années sont réinterrogées, et notamment celles de compétences et de savoirs d'action ou de savoirs d'expérience, mais aussi les opérations de traduction des descriptifs d'activités en référentiels de compétences, puis de déclinaison des compétences en connaissances requises. Un vaste chantier est donc ouvert pour les chercheurs de différentes disciplines.

J.R.

Un des enjeux théoriques essentiels est en effet celui de la définition même de l'expérience. Comme on avait eu l'occasion de l'expliquer dans un article antérieur de cette revue, la notion d'expérience fait question. Elle n'est pas acquise automatiquement comme on le postule en l'assimilant, pour des raisons pratiques compréhensibles, à l'ancienneté. En effet, les situations d'activité sont, selon leur complexité et leur répétitivité, plus ou moins porteuses d'expérience potentielle. De même, les individus sont plus ou moins en mesure, selon leurs acquis antérieurs et leurs compétences personnelles mais aussi selon les possibilités d'autonomie et d'enrichissement que leur offrent les emplois occupés, de réaliser ce « retour réflexif » nécessaire à la construction de l'expérience. Enfin, les entreprises elles-mêmes, à travers leurs choix organisationnels, la définition des postes de travail, leur politique de formation, créent ou non les conditions de production de l'expérience.

*« Un des enjeux
théoriques
essentiels est celui
de la définition
même de
l'expérience »*

J.F.V.

N'est-ce pas une question d'emblée pluridisciplinaire en raison de la multiplicité des dimensions ?

Ch. L.

L'apprentissage et l'évaluation interpellent les psychologues et les spécialistes de la didactique professionnelle. Les parcours de mobilité interpellent les sociologues qui travaillent sur les biographies, les identités professionnelles, etc.,... Les spécialistes de l'analyse du travail sont sollicités pour expliciter les conditions dans lesquelles les situations de travail sont formatrices, etc.

J.F.V.

Qu'en est-il des débats sur la validation des acquis en Europe ?

Ch. L.

Le débat est ouvert dans la plupart des pays européens, mais en termes de mise en œuvre, la France est en avance, indéniablement. De nombreuses expérimentations sont cependant en cours en Europe, parfois sur des bases assez éloignées de celles de notre dispositif, plus dans une logique de portefeuille de compétences par exemple.

J.R.

Cela est paradoxal, car la France est le pays où la forme scolaire est la plus développée, contrairement à d'autres pays où la voie professionnelle est plus importante. En revanche, la France possède une tradition ancienne de formation continue, mais qui débouche peu sur des formations diplômantes.

La VAE est aussi une façon d'affermir le rôle du diplôme et de relancer le thème de la seconde chance destinée à « rattraper » une formation initiale diplômante insuffisante.

J.F.V.

La VAE apparaît comme un dispositif compliqué ; comment les individus en ont-ils connaissance ?

Ch. L.

Des moyens importants ont été mis en œuvre pour faire connaître la VAE au plus grand nombre. À

l'inverse, la VAP était restée confidentielle, sans grande campagne de communication. Probablement parce que le système n'était pas prêt à accueillir un public important et que trop de questions se posaient. Le nombre des demandes d'informations émanant du public a explosé en 2003, l'ampleur du phénomène a même inquiété les ministères concernés.

Le taux de progression semble se ralentir, mais la dynamique de développement persiste. Sous l'impulsion du ministère de l'Emploi, une politique de première information a été mise en place dans tous les points d'accueil du public : ANPE, PAIO¹, mission locale, etc. Et un réseau spécifique d'accueil, d'informations et d'orientation a été structuré, dans le cadre d'un partenariat avec les régions. Ce réseau accueille les candidats en amont de leur demande et de leur projet de validation, les aide à formaliser leur projet et à choisir le diplôme le plus adapté... Les professionnels attendent beaucoup du Répertoire national des certifications en cours de construction, pour éclairer ces choix, en fonction de l'usage que le candidat souhaite faire du titre visé : toutes les certifications n'ouvrent pas les mêmes espaces de reconnaissance, les uns sont surtout professionnels, les autres sont principalement académiques, d'autres sont sur les deux registres... Un effort de formation a été engagé en direction des personnes qui animent les cellules d'informations ; en effet, rares sont celles qui maîtrisent l'ensemble de l'offre de certifications alors que cette connaissance est souhaitable si l'on veut que ces professionnels conseillent les candidats de façon neutre par rapport aux différents certificateurs.

J.F.V.

Une fois cerné le diplôme possible, qu'en est-il du montage du dossier ?

Ch. L.

Aujourd'hui, la majorité des dispositifs prévoient deux grandes étapes : l'examen de la recevabilité administrative de la candidature puis la constitution du dossier pour le jury. À la première étape correspond un premier dossier dans lequel le candidat pré-

¹ respectivement Agence nationale pour l'emploi et Permanences d'accueil, d'information et d'orientation.

sente son parcours professionnel et les formations suivies. Sont ici examinés la durée de l'expérience et le lien entre les emplois occupés et le diplôme visé. Déjà, à ce stade, des interprétations différentes des textes peuvent apparaître d'un dispositif à l'autre... Mais de nombreux services valideurs fournissent en outre un « avis de faisabilité », à titre indicatif : c'est un pronostic sur les chances de réussite du candidat, compte tenu de son profil (durée et nature de l'expérience, niveau de formation initiale etc.). Il a pour objectif d'éliminer du dispositif ceux qui courent à l'échec, car celui-ci peut avoir des conséquences graves pour les candidats, à la fois en termes identitaires mais aussi en termes de crédibilité professionnelle. C'est une manière aussi sans doute d'éviter des coûts jugés inutiles dans ce cas. Mais la notion même de réussite ou d'échec est sujette à débat : pour ceux qui considèrent que la logique de la VAE, c'est l'obtention, par cette voie, de la totalité du diplôme, tout pronostic de validation très partielle est interprété comme un risque d'échec. Pour ceux qui considèrent que dans la VAE, comme dans la VAP précédemment, une articulation validation/formation peut être recherchée, une validation partielle peut être considérée comme positive pour le candidat. Les résultats affichés par les différents certificateurs, sur la part de diplômes entiers délivrés, ne sera probablement pas totalement indépendante de la stratégie de gestion des candidatures en amont du dispositif...

J.R.

Cette phase apparemment purement administrative est en fait très influencée par les représentations du dispositif. Au-delà de la distinction entre validation complète et partielle, l'essentiel est l'opposition entre deux visions de la validation, l'une comme simple constat des qualités acquises, l'autre comme parcours destiné à expliciter ces qualités et, se faisant, à les conforter. Or, les différentes institutions n'auront pas toute la même représentation.

J.F.V.

Cela renvoie à la qualité de l'accompagnement, d'autant qu'il ne suffit pas de posséder une expérience, encore faut-il savoir en rendre compte, généralement par écrit ?

Encadré 1

Tableau récapitulatif sur l'évolution de la demande de validation des acquis de l'expérience (VAE)

L'évaluation statistique de la VAE et de son évolution est complexe. Selon le type d'indicateur retenu, les taux de progression sont variables : on peut mesurer les demandes d'information sur la VAE, les retraits de dossier, les accompagnements, les dépôts de dossier. À l'intérieur de cette dernière catégorie, on peut mesurer les réussites et les échecs, mais comment prendre en compte des réussites partielles et leur ampleur ?

	2000	2001	2002	2003
Ens. professionnel				
Candidats accompagnés	6487	9127	12824	~
Dossiers déposés	4600	5396	7459	14170
Dont diplôme entier obtenu	~	~	~	6958 (49 %)
Enseignement supérieur				
Dossiers déposés VA 85	11 684	13 881	16 363	~
Dossiers déposés VAP/VAE	1727	2163	2371	~
Ministère de l'Emploi				
Accompagnés	~	~	~	3440
Présentés	~	~	2800	5500
Titre entier délivré	~	~	~	950 (17 %)

Source : Notes d'information, DEP, n° .03.04 ; 03.56 ; 04.13 et Dares, Premières synthèses 2004, n° 41.1

Ch. L.

L'accompagnement se situe généralement dans la deuxième étape : la candidature a été jugée recevable et le candidat a décidé de poursuivre la démarche. Il doit, dans la grande majorité des cas, constituer un dossier pour le jury, qui l'évaluera sur cette base, exception faite du ministère de l'Emploi qui évalue en situation de travail (réelle ou reconstituée). Malgré les efforts d'explicitation des consignes, la rédaction de ce dossier demeure un exercice difficile, car les candidats peinent à comprendre la nature exacte de l'exercice à réaliser. Sans un accompagnement méthodologique, qui peut pour une part être collectif, le candidat risque de ne pas répondre aux attentes du

jury... et cela quel que soit son niveau de qualification !

Mais comme cet accompagnement n'a pas été rendu obligatoire par la loi, la plupart des certificateurs le présentent comme optionnel et le facturent à part. Les candidats salariés pourront le faire financer par leur entreprise ou un organisme mutualisateur, au titre de la formation continue, à condition toutefois de faire connaître leur projet dans leur milieu professionnel. C'est un risque que tous ne voudront pas prendre. Quant aux demandeurs d'emploi, les possibilités de prise en charge par les Assedic² de

² Association pour l'emploi dans l'industrie et le commerce.

l'accompagnement, mais plus généralement des dépenses de VAE, seront très variables selon les régions. Il en va de même pour les Conseils régionaux, qui choisissent les catégories qu'elles souhaitent aider et les modalités de cette aide... les chômeurs candidats à la VAE n'auront donc pas partout les mêmes facilités pour engager une démarche de validation d'acquis !

J.F.V.

Aujourd'hui, la phase d'orientation est bien mieux assurée que lors de la VAP, mais la question de l'accompagnement reste ouverte...

J.R.

La constitution du dossier est une phase essentielle car le dossier formalise les expériences et leurs acquis. Sans cette formalisation, on pourrait entre-

nir l'illusion qu'un savoir-faire maîtrisé, dans une situation professionnelle particulière, peut être instantanément utilisable dans d'autres circonstances de travail. L'expérience n'existe qu'avec un minimum de retour réflexif et de distanciation. Elle exige un travail d'objectivation, de mise en forme des acquis susceptible de leur donner un certain degré de généralité, de les rendre opératoires dans des situations variées. Sans ce travail, on a de l'ancienneté mais pas véritablement d'expérience.

« Sans un minimum de retour réflexif et de distanciation, on a de l'ancienneté mais pas véritablement d'expérience »

Ch. L.

Un dossier de VAE ne peut pas être un Curriculum Vitae amélioré, même accompagné de certificats de travail attestant de la réalité des expériences successives ! Ce n'est pas de son expérience que le candidat doit attester, mais des acquis de celle-ci !

J.F.V.

Venons en maintenant au jury, son fonctionnement, sa composition, aux différences selon les niveaux de formation et aux rapports entre jurys, accompagnateurs et bureaux assurant la recevabilité des dossiers.

Ch. L.

Il est nécessaire que les accompagnateurs et les jurys partagent la même conception du diplôme, le même attachement au maintien de sa valeur, et qu'ils s'accordent sur les critères d'évaluation des candidats. Ceci milite pour que l'accompagnement soit réalisé par des personnels appartenant aux ministères certificateurs, plutôt que par des entreprises extérieures se positionnant sur ce marché potentiel de l'accompagnement. Comment un accompagnateur privé peut-il poser des limites à son intervention si sa crédibilité, en tant que prestataire de service, est liée à sa performance, c'est-à-dire en définitive, au taux de réussite des candidats qu'il accompagne ?

J.R.

Deux conceptions de l'accompagnement sont envisageables. Selon la première, l'accompagnement est un service avec un prix comme tout service marchand ; tandis que l'autre l'envisage comme une simple étape d'un processus pris en charge par des institutions et des organisations.

Ainsi les différences de conceptions sur les jurys entre enseignement secondaire et supérieur ne sont ni politiques, ni idéologiques mais bien institutionnelles. Les conditions de fonctionnement de l'enseignement supérieur impliquent en effet que les mêmes personnes sont à la fois formateurs et valideurs. Elles assurent à la fois la définition des objectifs de formation, l'enseignement et l'attribution du diplôme. La VAE se pose alors très différemment au regard de situations où ses différentes étapes sont prises en charge par des personnes différentes. Le problème de la VAE ne se posera pas dans les mêmes termes dans les milieux où les deux se distinguent.

Ainsi, il est normal que les conceptions de la VAE soient différentes selon les ministères ou selon les niveaux de formation.

J.F.V.

Nous étions partis sur un accord général de principe ; dans la mise en œuvre, cela paraît plus diversifié, notamment pour la question de la composition du jury et de la présence de professionnel. Comment seront recrutés ces jurés ?

Ch. L.

Cela soulève des questions de mise en œuvre redoutables, notamment quantitatives. Il paraît souvent difficile de faire siéger des représentants es qualité des employeurs et des salariés, et il est tentant pour ceux qui organisent les jurys de jouer la carte des réseaux interpersonnels, de valoriser les contacts noués avec les entreprises grâce à l'alternance notamment. Dans ce cas, on assure d'abord la présence de professionnels reconnus, sans privilégier la dimension paritaire de la représentation. Dans le supérieur, la tentation peut être forte aussi de mobiliser des professionnels qui ont par ailleurs une charge d'enseignement ... Ce n'est pas sans poser de problème, car il peut y avoir une ambiguïté sur la place d'où ils évaluent !... D'une manière générale, avec la multiplication des jurys commence à se poser la question de la prise en charge de cette activité pour les professionnels qui la tiennent (quelle indemnité à titre personnel ? Quelle contrepartie pour l'entreprise qui les libère, etc. ?). D'autant plus que si on veut des jurés formés, on a sans doute intérêt à faire appel à un noyau relativement stable, qui risque alors d'être très sollicité. C'est le cas notamment quand sur le même métier plusieurs certificateurs peuvent délivrer des diplômes, comme pour les aides à domicile par exemple ! Si chacun des trois ministères concernés veut tenir deux jurys par an, les mêmes professionnels risquent d'être sollicités pour six sessions !

J.R.

Il y a là certainement un point de fragilité du dispositif, que l'on a déjà observé dans le domaine de la formation en alternance. Le paritarisme a du sens au niveau des principes, mais devient une fiction si on l'applique en toute rigueur, bloquant ainsi tout développement quantitatif de la VAE. Certains domaines ou niveaux (CAP-BEP)³ risquent alors d'être inexistant dans cette voie de certification.

Ch. L.

Au-delà des professionnels peut se poser aussi le problème des enseignants avec la multiplication des jurys avec en général deux sessions par an. En même

³ Respectivement certificat d'aptitude professionnelle et brevet d'enseignement professionnel.

temps, on recentre la mission des enseignants sur le travail en classe face aux élèves, d'où un problème quantitatif. En outre, la participation au jury de VAE doit-elle faire partie de la mission de tout enseignant (avec donc une préparation en IUFM) ou faut-il favoriser une certaine professionnalisation, qui suppose un minimum de pérennisation de cette activité ? Il me semble préférable, dans la phase actuelle, de fidéliser un noyau permanent d'enseignants dans cette fonction de membre de jury de VAE, de manière à faciliter la construction d'un socle de culture commune en matière d'évaluation .

J.F.V.

Qu'en est-il des réflexions sur l'après jury ?

Ch. L.

D'une manière générale, les jurys de l'enseignement professionnel considèrent que leur rôle s'arrête à l'énoncé des compétences manquantes en cas de validation partielle. À l'université en revanche, les jurys proposent aux candidats d'acquérir les compétences qui leur manquent : il peut s'agir d'énoncer des modules de formation à suivre ou d'envisager un complément d'expérience professionnelle associé à la rédaction d'un mémoire, type rapport de stage ou retour d'expérience. Ce genre de proposition, qui paraît plus en cohérence avec l'idée que la VAE serait une voie d'accès autonome au diplôme, peut s'avérer délicate à mettre en œuvre : le candidat doit engager une négociation avec son employeur pour qu'il lui confie une mission sortant de son champ habituel d'intervention... Quant aux demandeurs d'emploi, s'ils doivent tenir compte de ce type de préconisation pour cibler leurs recherches, ça peut les fragiliser un peu plus. Sauf à utiliser l'intérim comme solution provisoire pour élargir rapidement la gamme de leurs compétences.

J.F.V.

Que peut-on dire aujourd'hui sur les relations entre les différentes phases de la VAE et notamment de la circulation de l'information, en particulier sur les critères de sélection des jurys ?

J.R.

Cela renvoie à l'hypothèse, héroïque, parfois présente dans le domaine de l'orientation, selon laquelle l'information est largement partagée, la connaissance des débouchés approfondie et les acteurs dotés d'une grande capacité de réflexivité sur leur propre pratique.

Si les textes sur la validation de l'expérience sont parfois très subtils dans la définition des démarches, ils oublient la réalité concrète de l'exercice même des tâches à mettre en œuvre. Par exemple, fixer comme objectif aux jurys de brosser à grand trait la manière dont ils ont fonctionné est déjà très ambitieux.

Or, on fait l'hypothèse que l'information circule, sans savoir comment, et cela soulève la question de l'égalité d'accès. Vouloir élargir au plus grand nombre l'accès à des niveaux de formation plus élevés dépend de la diffusion de l'information (notamment sur les pratiques des jurys et les chances d'obtenir tel ou tel diplôme) et du jugement des acteurs à chaque phase. Il semble plus important de travailler sur ces sujets que sur les détails de l'évaluation proprement dite.

J.F.V.

Cela signifie-t-il que les jurés ont eux-mêmes besoin d'être formés, voire accompagnés ?

Ch. L.

On constate aujourd'hui que tous les ministères s'efforcent de former les protagonistes aux différents niveaux. Leurs programmes de professionnalisation sont d'ailleurs l'occasion d'échanges de pratiques et donc de connaissance partagée sur les méthodologies d'accompagnement et d'évaluation, sur la culture des différents types de jurys. En revanche, dans l'enseignement supérieur, la formation dépend des établissements. Le réseau inter-universitaire des directeurs de formation continue a été sollicité pour offrir des formations transversales et des lieux d'échange de pratiques au travers de groupes de travail nationaux. Plusieurs centaines d'acteurs de la VAE ont ainsi pu être sensibilisés à la problématique VAE, mais un énorme travail reste à faire pour diffuser cette culture auprès des enseignants du supérieur.

*« La convergence
des intérêts des
différents acteurs
sera décisive »*

J.R.

On en revient toujours au fonctionnement en réseau.

J.F.V.

Le réseau est donc une des réponses possibles à la circulation de l'information et à la professionnalisation des acteurs. Dans ce tour d'horizon, reste encore à savoir qui prend en charge le parcours des candidats : qui a la responsabilité d'accompagner le candidat après sa VAE, pour accéder au diplôme entier ?

Ch. L.

Pour l'instant, ce n'est ni le rôle des cellules d'accueil, ni celui des accompagnateurs du montage du dossier, ni celui du jury. Certains pensent que le candidat en revient à une situation classique de formation. Il s'agit alors pour le candidat de compléter sa validation partielle par une formation. Il peut alors s'adresser à son employeur ou à l'organisme mutualisateur des congés individuels (Fongecif)⁴ pour trouver un financement. Mais vers qui doivent se tourner les non-salariés ? Vers les conseillers ANPE ? Ceux-ci ont probablement un rôle à jouer, mais l'offre de formation continue disponible ne se prête guère à des demandes individualisées de ce type, qui portent sur quelques unités de formation seulement. Les formations qualifiantes sont en effet encore très peu modularisées. Dans ce contexte, il est souhaitable que le candidat bénéficie d'un conseil de professionnel pour organiser son parcours jusqu'au diplôme. Reste à définir clairement qui doit assurer ce conseil « après-vente » de la VAE !

J.R.

À quelles conditions va pouvoir se développer l'ensemble de ce processus ? L'amélioration des procédures, la convergence des interprétations, l'accroissement des moyens humains et financiers peuvent y contribuer. Pourtant, au-delà, la convergence des intérêts des différents acteurs sera décisive ; cela ne pourra pas fonctionner si un seul

⁴ Fonds de gestion du congé individuel de formation.

des acteurs tire le processus. Il est alors essentiel de comprendre les logiques propres à chacun d'eux. Les personnes doivent être intéressées, et, pour cela, elles doivent constater que cela débouche sur une reconnaissance supplémentaire, une valorisation réelle. Il faut des garanties à ce niveau en termes de carrière, de parcours professionnel et pas seulement en termes de diplôme ou d'études. Les employeurs peuvent percevoir la VAE comme un moyen d'accompagner la mobilité ou d'assurer la fidélisation de leurs salariés. Ils l'inscriront alors dans leur plan de formation comme un outil économique efficace, et non comme un instrument plaqué ou une obligation, voire seulement une pratique vertueuse. Pour les organismes de formation, la VAE peut apparaître comme une opportunité de développement supplémentaire. S'ils font l'analyse inverse, et craignent d'être dessaisis d'une fonction vitale, de perdre une partie de leur public, ils ne participeront pas à la validation des acquis de l'expérience. Sans oublier tous les professionnels de la validation qui peuvent aussi avoir des positions plus ou moins motrices.

Il conviendrait d'analyser plus méthodiquement les stratégies de tous les acteurs impliqués, de cerner leur logique propre et l'intérêt de la VAE pour chacun. Cela permettrait de construire la VAE à partir d'une cartographie qui s'étende au-delà des seuls organismes directement concernés par la validation.

Cette question est politique mais aussi très théorique. Le dispositif de la VAE apparaît alors comme une construction sociale produite par des logiques d'acteurs. Ceux-ci peuvent posséder de bonnes raisons d'avoir un discours général commun, tout en ayant de grandes différences d'interprétations. Notre rapport a justement essayé de formuler ces différences d'interprétation pour rendre le débat entre les acteurs le plus riche possible et surtout ne pas masquer les divergences, même d'intérêts.

Ch. L.

Pour le dire autrement, il ne suffira pas, même si cela est indispensable, d'allouer les moyens nécessaires au fonctionnement des services chargés de la VAE pour réussir le pari de la validation des acquis ! Il faut d'abord que les personnes aient un intérêt effectif à faire valider leurs acquis d'expérience, et que les autres acteurs, entreprises, organismes de formation, certificateurs, y aient aussi un intérêt. La massification de la VAE a été annoncée par certains comme presque inéluctable ... Certains envisagent même des accompagnements par Internet qui seraient moins coûteux pour faire face à un raz-de-marée prévisible... Malgré le succès du dispositif, on est encore loin d'une banalisation de la démarche et le traitement des candidatures relève plus de l'artisanat que de l'industrie, même si les certificateurs ont amélioré les procédures de traitement. Au-delà du suivi global des effectifs, il faudra être attentif à la qualité des candidats : on voit en effet monter les demandes de personnes disposant déjà de diplômes à bac + 3 ou 4 qui cherchent un bac + 5, voire de bac + 5 qui visent un diplôme d'ingénieur ! Or la cible principale de la VAE sont les personnes qui ne disposaient pas de signaux de qualification. Comment s'assurer que ce dispositif ne dérive pas, lui aussi, comme celui de la formation continue, au bénéfice des plus qualifiés ? C'est l'un des enjeux des années à venir qui interpelle aussi bien les certificateurs, qui devront peut-être adapter leurs procédures, que les financeurs, les branches professionnelles, l'État et les collectivités territoriales.

*« Comment
s'assurer que ce
dispositif ne
dérive pas,
comme celui de
la formation
continue, au
bénéfice des plus
qualifiés ? »*



DOSSIER

Les stratégies d'acteurs face à la validation des acquis en basse-normandie

Par Abdel Rahamane Baba-Moussa*

La validation des acquis de l'expérience est une nouvelle opportunité d'accès au diplôme. Chacun espère qu'elle constituera une deuxième chance, pour peu qu'elle soit accessible au plus grand nombre. Dans la pratique pourtant, la coordination des différents institutions engagées dans ce dispositif relève plus du défi que du consensus.

En instituant la validation des acquis de l'expérience (VAE), la loi de modernisation sociale de janvier 2002 introduit un bouleversement dans le champ de l'éducation et de la formation, notamment en ce qui concerne l'accès à la certification. En effet, alors que la formation initiale et la formation continue constituaient le moyen privilégié d'accès à la certification, la VAE offre aux individus une nouvelle possibilité : faire valoir l'expérience acquise pour obtenir, de façon partielle ou totale, un diplôme ou un titre professionnel. La validation des acquis professionnels (VAP), (cf. **encadré 1**), permettait seulement de valider l'expérience professionnelle pour obtenir une dispense pour certaines épreuves préalables à l'obtention d'un diplôme ; la VAE, quant à elle, introduit bien une rupture importante (certains évoquent même une « révolution », (Thibault, 2002), tandis que d'autres parlent plutôt de nouvelles potentialités, (Labruyère et Rose, 2004). Ce nouveau dispositif a inspiré une abondante littérature visant à en

expliquer les enjeux dans le monde de l'éducation et de la formation (Cherqui Houot, 2001 ; Bonami, 2000), à s'interroger sur les implications pédagogi-

* **Abdel Rahamane Baba-Moussa** est maître de conférences en STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives) et membre du Centre de recherches en activités physiques et sportives (CRAPS) de l'université de Caen Basse-Normandie. Ses recherches portent, d'une part, sur les politiques d'éducation et de formation dans les pays en développement, la formation professionnelle et l'éducation tout au long de la vie ; d'autre part, sur l'organisation et l'enseignement des activités physiques et sportives. L'auteur est membre de l'Association francophone d'éducation comparée (AFEC). Il a publié récemment : La Validation des acquis de l'expérience en Basse-Normandie. Stratégies d'acteurs dans l'élaboration d'une politique publique régionale, Rapport de recherche, université de Caen (2003) ; « Système éducatif ou contexte d'action éducative : quelle organisation de l'éducation pour répon-

dre aux exigences du développement ? », in Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, Vol. 36, n° 3 pp. 103-129, (2003) ; Éducation et développement au Bénin : le rôle des dispositifs d'éducation non formelle, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 348 p. (2002).

ques pour la prise en charge des candidats (Kirsh et Savoyant, 1999 ; Triby, 2003 ; Feutrie, 2003) ou encore à cerner l'impact pour les entreprises et les branches professionnelles (Parlant, 2003).

En revanche, la dimension organisationnelle semble laissée dans l'ombre, comme si tout irait de soi dès lors que serait défini (par des textes officiels) le cadre institutionnel approprié. Or, l'élaboration de ce cadre institutionnel peut être elle-même problématique, d'autant plus qu'elle coïncide avec une phase de la décentralisation en France. Dans ce contexte, les régions se voient attribuer la charge de la formation professionnelle et par conséquent celle de l'application de la VAE. Ainsi, alors que l'Éducation nationale détenait le quasi-

monopole de la VAP – par le nombre de ses diplômes et son rôle prépondérant dans la formation et la certification –, elle doit le partager au niveau régional avec d'autres acteurs : Conseil général, autres valideurs, acteurs économiques et sociaux, etc. Cela implique donc une concertation entre ces acteurs pour définir un cadre commun de collaboration.

En effet, toute politique publique suppose, dans sa conception et sa mise en œuvre, l'élaboration d'un « référentiel ». Selon Muller (1995), le référentiel correspond à la conception qui prévaut chez les acteurs concernés par le champ d'application, le problème ou les bénéficiaires. Selon l'auteur, la construction porte sur des valeurs et des normes et se traduit par des algorithmes et des images ; elle amène ainsi les acteurs à négocier. Dans cette situation, chacun tente de faire valoir sa vision du problème et d'occuper une position favorable dans le dispositif. Cela engendre en général des stratégies de pouvoir, des conflits ou des alliances. Ainsi, la mise en œuvre de la validation des acquis de l'expérience implique la coopération d'acteurs et d'organisations initiale-

Encadré 1

De la validation des acquis professionnels (VAP) à celle de l'expérience (VAE)

La validation des acquis désigne en général les « *procédures visant à valider l'expérience du candidat en vue de lui délivrer une certification* » (Blachère, 2002). Cela peut se faire de deux façons :

– la validation des acquis professionnels (VAP), qui permet de *dispenser* le candidat des titres ou diplômes requis pour entrer dans une formation (loi Savary n° 84-52 du 27 janvier 1984), voire de *raccourcir* la durée de formation par dispense d'enseignements ou d'épreuves relatifs au diplôme (loi n° 92-678 du 20 juillet 1992), sans dispenser de la formation.

– La validation des acquis de l'expérience (VAE), loi de modernisation sociale de janvier 2002, offre la possibilité de *délivrer* en totalité ou en partie un diplôme ou un titre professionnel en validant l'expérience acquise (professionnelle, bénévolat, etc.). Elle introduit une rupture, puisque toute la certification est concernée (diplômes, titres et certificats professionnels), toute expérience est sujette à validation (professionnelle, personnelle et bénévole) à condition qu'elle dépasse trois ans ; par ailleurs, la formation n'est plus une condition *sine qua non* de l'obtention du diplôme (Feutrie, 2003).

Dans les deux cas, le candidat doit réaliser un dossier mettant en valeur les acquis de l'expérience prouvant son « potentiel de réussite » pour le diplôme demandé. La liste des diplômes concernés par la VAP (liste d'homologation) était définie par une Commission technique d'homologation (CTH). Dans le cadre de la VAE, ces diplômes sont retenus selon des critères précis (élaboration dans le cadre de Commissions professionnelles consultatives : CPC) par une Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) et « enregistrés » (et non plus homologués) dans un répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Alors que les Rectorats étaient les principaux interlocuteurs pour la VAP, la VAE exige la coopération de différents acteurs au sein de Cellules régionales interservices.

ment indépendants (en tout cas pas nécessairement en relation) : Direction régionale du travail, Conseil régional, représentants des ministères valideurs, organismes paritaires collecteurs agréés, chambres consulaires, entreprises, etc.

Dès lors, comment se construit le référentiel de politique publique entre les différents acteurs de la VAE en Basse-Normandie ? En effet, les valeurs fondamentales et la réglementation de la VAE sont définies au plan national par des lois et décrets ; cependant, du fait de la décentralisation, l'application de ceux-ci suppose une réorganisation au niveau régional. Face à l'augmentation du nombre de certifications et d'acteurs concernés, on peut s'attendre à des changements dans l'organisation et les hiérarchies existantes, et par conséquent à des stratégies de positionnement des acteurs. Autant d'éléments que l'on tente de saisir

ici à travers le double éclairage de la science politique et de la sociologie des organisations¹.

Une enquête qualitative a été réalisée auprès des principaux acteurs concernés par la validation des acquis au niveau de la région (cf. **encadré 2**). Un consensus est alors apparu autour de l'idée que les valeurs de la VAE s'inscrivent dans le cadre des objectifs européens

¹ L'analyse stratégique vise à saisir, derrière le système formel des organisations (affiché par les textes officiels et organigrammes), le fonctionnement réel ou « *système d'action concret* » (Crozier et Friedberg, 1977). Selon Friedberg (1993), les organisations se distinguent des formes plus diffuses d'action collective par le caractère intentionnel de leur structuration, et toute action collective génère un « *noyau dur organisationnel* » autour duquel peuvent s'agréger les actions. Les modèles et concepts utilisés pour étudier les organisations peuvent donc s'appliquer à toute forme d'action collective... L'analyse s'appuiera ici sur le concept d'acteur qui désigne un individu – ou un groupe construit autour d'intérêts communs qui lui confèrent cohérence et capacité d'action (Friedberg, 1993) – capable, tout en s'adaptant aux règles, de les interpréter et les modifier selon ses intérêts.

Encadré 2

Une enquête qualitative : analyse de documents et entretiens avec les acteurs

Des entretiens ont été réalisés avec les représentants :

- de la coordination régionale : Conseil régional, Direction régionale du travail (DRTEFP), Cellule régionale interservices (CRIS) ;
- des valideurs : Direction régionale des affaires sanitaires et sociales (DRASS), Dispositif académique de validation des acquis (DAVA), Service universitaire de formation continue (SUFOCEP), Association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) ;
- des syndicats : Confédération française Démocratique du travail (CFDT), Confédération générale du travail (CGT) ;
- du patronat : la Confédération générale des petites et moyennes entreprises (CG-PME) et l' Association pour la gestion de la formation des salariés des petites et moyennes entreprises (AGEFOS-PME) ;
- des organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA), financeurs de la formation de différents secteurs : Association régionale pour la formation continue dans le bâtiment et travaux publics (AREF-BTP), Fond d'assurance formation des salariés du secteur sanitaire et social (PROMOFAP), Fonds de gestion du congé individuel de formation (FONGECIF).

Une analyse de contenu thématique (Huberman et Miles, 1991) a permis de condenser leurs discours autour de trois rubriques. Celle des « valeurs », centrée sur la portée sociale de la VAE (référence à l'éducation tout au long de la vie) et ses avantages pour les acteurs (candidats, entreprises, financeurs). Celle des « normes », portant sur l'organisation (répartition des rôles, des ressources et du pouvoir) et les procédures de la validation (accompagnement, évaluation). Une troisième rubrique, plus transversale, concerne les stratégies des acteurs en vue d'occuper une position avantageuse ou d'imposer leurs points de vue. Pour chaque thème, on a relevé des portions de discours correspondant aux « algorithmes » énoncés par les acteurs sur les conditions d'application de la VAE. L'interprétation des données repose essentiellement sur les justifications que les acteurs fournissent au sujet de leurs actions. La référence aux travaux réalisés dans d'autres contextes permet de situer le cas bas-normand dans la dynamique nationale.

d'éducation et de formation tout au long de la vie avec des avantages divers selon les groupes d'acteurs. Ensuite, des divergences et des stratégies de pouvoir sont mises en évidence entre les acteurs du monde du travail et ceux du monde de la formation au sujet des normes (modalités d'application, répartition des rôles et des ressources). Enfin, les modalités d'évaluation de la VAE font l'objet d'opposition entre deux conceptions : celle qui repose sur un travail intellectuel de conception et celle qui suppose une mise en situation pratique de travail.

L'AMBIGUÏTÉ D'UN CONSENSUS AUTOUR DES VALEURS DE LA VAE

L'élaboration d'un référentiel de politique public suppose, selon Muller (1990), la définition de « valeurs » qui traduisent les « conceptions positives » des acteurs au sujet de la politique concernée (cf. encadré 3). Les investigations menées révèlent une ambiguïté quant à la perception qu'ont les acteurs des valeurs liées à la VAE. Cette ambiguïté concerne l'interprétation de la loi de janvier 2002. Cette loi pose la VAE comme un moyen de réduire les inégalités face à la certification ; or, pour les acteurs, la VAE participe à l'éducation et la formation tout au long de la vie. De même, certaines confusions entre formation et certification se répercutent dans la perception des avantages que comporte la VAE pour les différents acteurs.

La VAE, pour éduquer et former tout au long de la vie ?

L'article 133 de la loi de modernisation sociale mentionne que « toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification... ». L'objectif est l'obtention d'un diplôme ou d'un titre professionnel et non pas l'intégration dans un processus de formation. Or, l'ensemble des auteurs et des acteurs considère que la VAE s'inscrit dans un objectif plus large : l'éducation et la formation tout au long

Encadré 3

Le concept de référentiel comme éclairage d'une politique publique

La mise en œuvre d'une politique publique suppose l'élaboration d'un « référentiel » traduisant la vision globale que se font ces acteurs du problème. Le référentiel est « une structure de sens qui permet de penser le changement dans ses différentes dimensions » et qui vise, « à travers la production de normes globales, à introduire un minimum de cohésion dans la tendance à la segmentation administrative et sociale » qui caractérise les sociétés industrielles (Muller, 1995). Le référentiel comporte quatre dimensions :

- les « valeurs », c'est-à-dire les « représentations les plus fondamentales » définissant le cadre global de la politique en précisant « ce qui est bon ou mal, désirable ou à rejeter » (Muller, 1995) : en conférant à l'expérience un caractère formateur au même titre que la formation initiale, la VAE traduit bien un changement de valeurs au sujet des modes de certification.

- les « normes », qui relèvent des « principes d'action » (Muller, 1995). Pour la VAE, elles peuvent concerner les modalités de validation (conditions de candidature, accompagnement, évaluation, etc.) ou les principes d'organisation (répartition des rôles, relations entre acteurs, etc.).

- les « algorithmes », qui sont « des relations causales qui expriment une théorie de l'action » (Muller, 1995) et s'énoncent sous forme d'hypothèses anticipées ou de prescriptions au sujet des conditions d'application de cette politique (exemple : seule une expérience d'au moins trois ans peut être validée).

- les « images », qui résument les représentations des acteurs au sujet de certains aspects de la politique concernée et qui « font sens immédiatement sans passer par un long détour discursif » (Muller, 1995).

de la vie. Selon la Commission européenne (2002), celui-ci englobe « toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi ». Ainsi, pour Cherqui Houot (2001), la VAE traduit la volonté de l'État de substituer l'idée de « formation tout au long de la vie » à la dualité entre formation initiale et formation continue qui prévaut actuellement (souvent en opposition) au sein des universités².

La plupart des acteurs régionaux relèvent aussi le lien entre la VAE et l'éducation tout au long de la vie. Le responsable du Dispositif académique de validation des acquis (DAVA : service compétent du Rectorat de Caen) affirme par exemple : « il ne faut pas oublier que la VAE, c'est la première application française d'un concept européen de formation et d'éducation tout au long de la vie ». Pour le représentant de la Confédération française démocratique du travail (CFDT), la VAE est « un outil parmi d'autres pour la formation tout au long de la vie ».

Cette situation peut relever d'une interprétation hâtive de l'article 134 de la loi qui mentionne que « le jury peut attribuer la totalité du diplôme ou du titre » et qu'en cas de validation partielle, il se prononce sur « la nature des connaissances et aptitudes devant faire l'objet d'un contrôle complémentaire ». Cette disposition peut conduire le candidat à suivre un complément de formation, mais elle ne suffit pas à assimiler la VAE à une démarche de formation. Cela d'autant moins que le candidat peut choisir d'acquiescer ce complément de connaissances à travers d'autres expériences. La VAE ne se substitue donc pas à la formation elle-même. Elle reste avant tout un moyen de certification. Elle ne peut être considérée comme la panacée, même si les acteurs y voient, de façon quasi-unanime, des avantages qui rejoignent

² De même, un rapport du Rectorat de Caen mentionne : « Il y a une filiation directe entre la loi de modernisation sociale, la VAE et l'objectif européen d'éducation et de formation tout au long de la vie » (Rectorat de Caen, 2002). Dans un article collectif Kirsch, Savoyant et al. (1999) relèvent que la VAE introduit une rupture dans l'accès à la certification par la reconnaissance que les savoirs s'acquièrent autrement que dans un cursus de formation. Nicole Pery (1999) insiste dans son livre blanc sur le caractère social de la VAE en tant qu'élément de lutte contre les inégalités face à la qualification (notamment en permettant à une population âgée non diplômée, de combler, par la formation continue, son handicap face aux jeunes diplômés).

les enjeux sociaux de l'éducation tout au long de la vie tels que soulignés par la Commission européenne dans un rapport rédigé en 2002 (Commission européenne, 2002).

Des avantages pour les candidats, les entreprises et les organismes financeurs

Promotion et sécurité de l'emploi pour les candidats

Pour les personnes interrogées, la VAE, contrairement à la VAP, offre aux candidats une ouverture en concernant « tous les champs d'action et tous les diplômés » et en constituant une voie d'accès au diplôme, alternative à la formation initiale : « il n'y a pas que le bachelage qui permet d'avoir un papier ». Ensuite, elle permet aux salariés des entreprises d'évoluer ; ils peuvent ainsi solliciter des postes de niveau supérieur. Elle leur confère la sécurité de l'emploi en facilitant leur mobilité en cas de licenciement ou de fermeture d'entreprise. Enfin, au-delà du diplôme, elle permet la formation personnelle du candidat par l'implication dans la réalisation du dossier. Comme l'écrit Aribaud (2002), la VAE, « par les méthodes et les instruments qu'elle mobilise (la constitution du dossier, la lecture de sa propre expérience, la confrontation avec les exigences du diplôme, etc.), est en elle-même une occasion de développement des compétences ». C'est ce que déclarent aussi certains anciens candidats à la VAP en Basse-Normandie pour qui l'élaboration du dossier est l'occasion de « faire le point sur leur parcours » et celle d'une « revalorisation personnelle » (Busiaux, Troalen, Baba-Moussa et al., 2003). L'idée selon laquelle la VAE favoriserait la sécurité de l'emploi est souvent évoquée par les acteurs, en référence aux statistiques régionales qui révèlent que 39 % de la population active de Basse-Normandie occupent un poste sans posséder le diplôme correspondant (Baba-Moussa, 2003). Dès lors, certains acteurs considèrent que cette catégorie de la population des actifs bas-normands pourrait chercher à accéder au diplôme requis pour leur poste par le biais de la VAE afin de conserver leur emploi. Le fonctionnement du marché de l'emploi est en réalité plus complexe. Selon la théorie du capital humain, la formation diplômante ne comporte

d'intérêt que si elle permet d'augmenter la capacité productive des individus (Becker, 1962). Le diplôme a peu de sens si cette capacité est déjà reconnue dans le cadre du travail. La capacité productive reconnue par les employeurs, plus que la possession du diplôme, motive le recrutement des individus ou le maintien sur leur poste. De même, après une analyse des théories économiques relatives à l'utilité sociale du diplôme, Annie Vinokur montre qu'avec les transformations actuelles du marché du travail, le diplôme garantit moins l'accès à l'emploi qu'il ne permet de juger de la qualité d'un système éducatif (Vinokur, 1995). L'idée selon laquelle, en permettant l'accès au diplôme, la VAE assurerait la sécurité de l'emploi, est donc à nuancer.

Un instrument de gestion des ressources humaines

Pour les chefs d'entreprises, la VAE apparaît comme un moyen d'améliorer l'image sociale de leurs entreprises en l'intégrant dans la gestion des ressources humaines : « *cela donnerait aux salariés l'assurance d'une prise en compte de leurs problèmes sociaux et de leur évolution* » (CFDT). Dans une version plus collective, elle pourrait être utilisée par les entreprises pour la gestion de la pyramide des âges et du choc démographique lié aux nouvelles lois prolongeant la durée du travail. En effet, comme l'affirme un responsable d'organisme financeur de formations, « *ces dispositions conduiront, dans les années 2006-2008, au maintien sur le marché du travail, des cinquantenaires qui auront nécessairement besoin d'une reconnaissance et d'une valorisation de leurs compétences* ». Ces propos rejoignent ceux d'une étude du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) qui montre que le fonctionnement de certaines entreprises les conduit à envisager le tutorat de nouveaux employés par des anciens expérimentés mais sans qualification. La VAE permettrait à ces derniers d'acquérir la certification nécessaire à leur (re)mobilisation comme tuteur (Labruyère, Padeu, Savoyant et al, 2002). En revanche, certains évoquent de possibles réticences des entreprises en raison des incidences financières liées au fait de rémunérer les salariés selon leurs nouvelles certifications. Ainsi, un rapport du MEDEF (Mouvement des entreprises de France) précise que la démarche de

validation reste « *une initiative personnelle du salarié que parfois l'entreprise accompagne et soutient en fonction de la stratégie qu'elle a adoptée* », sinon elle ne l'engage pas (Actes de la journée de réflexion de Deauville, 1998). Ainsi, les conceptions des acteurs quant à l'intérêt de la VAE pour les entreprises sont duelles. Cela traduit là encore le paradoxe entre l'optimisme de certains acteurs et les réalités régionales. Certains acteurs syndicaux de la région rompent d'ailleurs avec ces discours optimistes : ils s'indignent de l'absence réelle d'une volonté politique qui aurait permis, par exemple, d'utiliser la VAE pour la réinsertion des salariés licenciés lors de la fermeture de l'usine Moulinex.

Économie de temps et d'argent pour les financeurs

La VAE offre aussi aux organismes financeurs l'occasion de faire des économies de temps et d'argent : on évite d'engager les personnes dans des formations longues, lourdes et coûteuses (par exemple, celles dispensées par l'Éducation nationale ou l'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes – AFPA). À l'inverse, on privilégie une individualisation de la formation et de la prise en compte de l'expérience. Le représentant d'un organisme financeur affirme à ce sujet que « *les centres de formation qui étaient réticents seront bien obligés de tenir compte des "bouts de diplômes" qui leur seront présentés* ». Ces propos des acteurs contrastent une fois de plus avec les réalités régionales ; en effet, d'après les chiffres de la Cellule régionale interservices et de la Direction régionale du travail, les coûts estimés de la VAE sont variables selon les valideurs. Ils peuvent parfois atteindre des montants exorbitants, dépassant parfois les coûts de la formation initiale pour le même diplôme. C'est ce que relève la chargée de mission de la Direction régionale du travail en ces termes : « *nos diplômes sont décomposés en certificats. Si on nous dit qu'un certificat coûte 300 euros, s'il y en a quatre, ça fait déjà 1 200 euros uniquement pour les certificats auxquels vont se rajouter les 500 euros ou 550 euros d'accompagnement. Pour l'obtention du titre, on arrive facilement à 1 500 euros. L'Éducation nationale est autour de 800 euros, l'Enseignement supérieur on tourne autour de 1 000 euros, l'Agriculture, je crois qu'ils sont autour*

de 500 à 600 euros [...]. On en arrive à ce que l'obtention d'un diplôme par la VAE va coûter aussi cher que par la voie de la formation... ». Compte tenu de ces estimations, il n'est pas possible d'en déduire une économie financière aussi bien pour les valideurs que pour les candidats. Par ailleurs, l'obtention d'un diplôme dans sa totalité par le biais de la VAE n'est pas automatique, et le processus de validation peut requérir un complément de formation ou nécessiter l'acquisition d'une expérience complémentaire ; dès lors, un gain systématique de temps est exclu.

Ainsi, les acteurs bas-normands et différents auteurs soulignent bien l'existence d'un lien entre la VAE et l'objectif d'éducation et de formation tout au long de la vie, autant dans les principes qui la fondent que dans les avantages qui lui sont associés. Cependant, la réflexion menée révèle que les propos des acteurs interrogés traduisent une vision idéalisée d'un dispositif nouveau à caractère social sur lequel une partie importante de la population fonde des espoirs importants d'accès à la qualification. Pourtant, il s'agit d'un dispositif dont les exigences de la mise en œuvre restent à préciser. Par conséquent, ce consensus qui émerge autour des valeurs qu'il comporte ne doit pas conduire à occulter la possibilité d'antagonismes quant à ses modes d'application. M. Feutrie (2003) écrit à ce sujet que s'il existe une « *unanimité, principalement pour souligner l'intérêt de ces mesures pour les personnes, il n'en reste pas moins que, comme lors de toute période de changement profond, les propositions contenues dans les textes, et surtout leur interprétation par les différentes catégories d'acteurs (partenaires sociaux, représentants des ministères, institutions de formation, etc.), et la construction des dispositifs concrets destinés à prendre en charge les candidats font l'objet de questions nouvelles que nous pouvons commencer à repérer à l'analyse des premières réalisations et à la lecture des réactions des usagers* ». Cela s'illustre bien dans le rapport des acteurs avec les normes.

■ DES OPPOSITIONS SUR LE LEADERSHIP

La VAE est préconisée comme un droit social individuel qu'il revient à l'État de garantir à tous par une

législation appropriée. Comme toute politique publique, son application pose le problème de l'articulation entre un « référentiel global » définissant la politique de VAE au niveau national et un « référentiel local » qui en précise les conditions de mise en œuvre par les acteurs au niveau régional (Muller, 1990). En effet, à la suite de la loi de modernisation sociale, la circulaire DGEFP n° 2002/24 du 23 avril 2002 précise le pilotage conjoint de la VAE par l'État et la région par le biais des Cellules régionales interservices (CRIS). Il revient donc aux acteurs régionaux d'élaborer le dispositif de VAE, et cela peut entraîner des enjeux de pouvoir. Comme le montre Muller, l'élaboration d'un référentiel de politique publique place les acteurs dans « un espace de sens où vont se cristalliser les conflits » au sujet de leur positionnement ou de la répartition des ressources (Muller, 1995). Les investigations menées en Basse-Normandie révèlent en particulier des oppositions entre l'Éducation nationale et la Direction régionale du travail qui tentent d'imposer leurs conceptions de l'organisation souhaitable.

■ L'Éducation nationale revendique une place digne de ses compétences

Une conception « méritocratique » de la certification

Selon le représentant de l'Éducation nationale, celle-ci ne peut être considérée comme un acteur parmi d'autres dans le dispositif de VAE dans la mesure où « *tout le monde semble s'accorder pour dire que de toutes les façons, quelle que soit la manière dont on organise la validation et les relations partenariales, au bout du bout du compte, on fera le bilan : sur 100 validations, il y en aura 80-90 qui seront autour des diplômes de l'Éducation nationale. Donc, ce n'est pas une volonté hégémonique. La situation de fait, c'est qu'aujourd'hui, c'est le diplôme national qui est structurant pour l'essentiel de conventions collectives d'organisation du travail* ». L'Éducation nationale ne peut donc être, au niveau régional, l'exécutant d'une politique de VAE définie par d'autres ; d'une part, à cause de la valeur de ses diplômes par rapport aux autres titres ; d'autre part, du fait de ses compétences et de son expérience en matière de qualification. C'est ce qu'affirme le responsable du DAVA en

ces termes : « *les autres titres n'ont pas la dimension du diplôme. D'abord, ils sont essentiellement, voire exclusivement, professionnels... Tout le monde gagnera à essayer de mieux les articuler, de faire en sorte que dans leur construction et dans leurs contenus, ils puissent se compléter et qu'une personne puisse dans un premier temps (et ça lui est utile professionnellement) se contenter d'une validation professionnelle à partir d'un titre, charge à nous de veiller à ce que le titre obtenu par validation soit construit pour être une partie du diplôme* ». Cet ensemble « d'algorithmes » (cf. encadré 3), formulés par le responsable du DAVA pour exprimer ses conceptions sur la position qui lui revient dans le dispositif régional de VAE, illustre bien ce que Troger (2003) appelle une « *culture méritocratique* » ; cette culture ayant historiquement conduit le système éducatif français à positionner le diplôme acquis en formation initiale (en situation de face-à-face pédagogique) au faîte de la hiérarchie des qualifications. Or, la VAE introduit une rupture par rapport à cela. La Commission européenne (2002) relève à ce sujet que l'éducation tout au long de la vie implique des changements dans le système éducatif par l'implication plus importante des entreprises dans la certification. Ces dernières apparaissent désormais comme des lieux d'apprentissage et de formation (« *entreprise apprenante* ») et le statut des salariés s'enrichit d'une double dimension de « *formateur* » et « *d'apprenant* ».

La légitimité par la compétence ?

Au-delà de la valeur des diplômes de l'Éducation nationale, c'est sur son expérience et ses compétences que repose également la volonté du Rectorat d'occuper un rôle primordial dans le dispositif régional de validation des acquis de l'expérience. Ainsi, dans un rapport, le Rectorat affirme le caractère « *incontournable* » de son rôle en déclarant que l'Éducation nationale doit « *continuer d'affirmer ce qu'elle reste fondamentalement : non pas un valideur parmi d'autres, mais un pôle d'expertise et de compétence, une référence utile pour l'ensemble des acteurs* » (p. 12). Pour cela, une réorganisation interne du Rectorat devrait permettre au DAVA d'accéder à « *une responsabilité stratégique mêlant pilotage (définition d'une politique académique) et*

coordination » (mise en synergie des compétences de l'Éducation nationale dans le conseil, l'accompagnement, la formation et la certification) ; contrairement au rôle de « *service gestionnaire de mesures* », sans budget propre, qu'il jouait dans le cadre de la validation des acquis professionnels (p. 16). Il s'agit bien de donner au DAVA les moyens d'être un interlocuteur incontournable face aux autres acteurs et d'occuper ainsi une position identifiable à celle du « *médiateur* », c'est-à-dire, « *l'acteur, groupe ou individu qui crée le référentiel, la vérité du moment* » (Muller, 1990). Cela suppose aussi de peser sur l'organisation régionale de la VAE. Le rapport propose dans ce sens, avant même la création de la Cellule régionale interservices, la mise en place de treize points relais-conseil³, et annonce la création de 70 à 80 commissions d'examineurs afin d'afficher « *une grande rigueur pour répondre à l'inquiétude de ceux qui craignent qu'un diplôme VAE ne devienne un diplôme au rabais* » (p. 8). En plus d'une position forte, le pouvoir du médiateur (tel que défini ci-dessus) repose d'une part sur un couple de dimensions « *cognitive/normative* » ; il consiste à aider les autres acteurs à comprendre le monde en définissant les critères qui permettent d'y agir (valeurs, normes) ; d'autre part, sur un couple « *champ intellectuel/champ du pouvoir* » qui suppose de prendre la parole pour produire du sens tout en structurant le champ des forces à son avantage (Muller, 1995). La démarche du DAVA semble traduire cette volonté à la fois de partir d'une réflexion sur la VAE pour proposer une organisation cohérente – dans un contexte porteur d'incertitudes pour les autres acteurs – tout en s'y accordant une position favorable, et d'utiliser cette compétence comme ressource du pouvoir dans les négociations avec les autres. Ainsi, les discussions engagées avec les autres acteurs (ministère du Travail, région, autres valideurs, organismes paritaires collecteurs agréés, chambres consulaires, entreprises, etc.) « *doivent aboutir progressivement à des conventions fixant des objectifs communs et le partage des moyens nécessaires à leur mise en œuvre* » (Rectorat de Caen, 2002).

³ Ils constituent, selon la loi de janvier 2002, les structures clés du processus de VAE chargées de l'orientation des candidats vers de potentiels valideurs. Le DAVA propose de les choisir parmi des GRETA (Groupements d'établissements) et centres d'information et d'orientation répartis harmonieusement sur l'ensemble de la région.

Dans un premier temps, on peut considérer qu'il s'agit de la démarche légitime d'une administration de l'État qui veut s'adapter au changement pour mieux accomplir sa mission de service public. En effet, le responsable du DAVA affirme : « j'ai été dans l'obligation administrative de répondre à un appel d'offre pour avoir des financements européens, alors je l'ai construit. Ce n'est pas une volonté de poser un acte d'hégémonie, c'est une volonté de prendre une posture cohérente. » En temps normal, cela aurait pu susciter l'approbation des usagers du service public mais, dans un contexte d'action collective auxquels participent d'autres acteurs avec leurs propres attentes, cela peut apparaître comme une quête d'hégémonie.

Les compétences de l'Éducation nationale sont reconnues, pas son hégémonie

Les points de vue des autres acteurs régionaux au sujet du DAVA oscillent entre la reconnaissance de l'importance du rôle qui lui revient, eu égard à son expérience et à ses compétences, et la crainte de le voir conserver, de ce fait, la position hégémonique qu'il détenait dans le cadre de la VAP. En effet, la plupart d'entre eux considèrent que l'Éducation nationale (donc le DAVA qui est son représentant régional) bénéficie incontestablement de l'expérience acquise dans le cadre de la VAP : « l'Éducation nationale a une antériorité par rapport à la validation des acquis puisqu'elle a eu l'occasion de travailler sur la validation des acquis professionnels ; son expérience, du coup, est très importante » (Cellule régionale interservices).

Par ailleurs, par rapport aux autres valideurs, elle conserve une avance dans le dispositif de la VAE en bénéficiant de « l'inscription de ses diplômes dans le répertoire national des certifications » (un financeur de formation du secteur social). Ces éléments semblent expliquer la crainte suscitée auprès de certains : « Le DAVA a présenté un schéma d'organisation et un schéma de fonctionnement très tôt, couvrant en plus l'ensemble de la prestation possible. Cela a donné l'impression que le DAVA voulait tout faire, tout manger, tout régenter, ce qui a suscité la méfiance de certains partenaires » (un financeur du congé individuel de formation). Cette méfiance con-

cerne le risque de le voir imposer son hégémonie sur le dispositif de la VAE en étant à la fois juge et partie : « C'est bien que l'Éducation nationale soit bien structurée, mais en même temps cela est contesté car elle est à la fois juge et parti : informateur, conseiller, valideur » (un financeur de formation dans les PME) ; « L'Éducation nationale doit occuper une place importante, vu le nombre de ses diplômes, mais il ne faut pas qu'elle ait un comportement hégémonique et qu'elle accepte que les règles du jeu sont les mêmes pour elle » (CFDT). La crainte concerne aussi la prépondérance des référentiels des diplômes de l'Éducation nationale dans le répertoire national des certifications professionnelles, au détriment de titres reconnus par des conventions collectives : « on ne peut se permettre de faire la courte échelle à l'Éducation nationale car il n'y a pas que les diplômés référencés Éducation. Il y a les autres diplômés et les autres qualifications et on ne peut pas laisser faire l'Éducation nationale » (financeur de formation dans les PME). Certes, l'avance de l'Éducation nationale est appelée à se réduire avec l'enregistrement des certifications d'autres valideurs dans le répertoire national en cours d'élaboration ; cependant, l'attitude du DAVA est perçue par une partie des acteurs comme une volonté d'hégémonie et suscite la méfiance de leur part. Ces propos tenus par les autres acteurs au sujet du DAVA évoquent « l'image du mammoth » (**encadré 3**) à laquelle on identifie l'Éducation nationale, notamment dans les périodes de crise. Cette vision est partagée en réalité par des structures qui avaient antérieurement recours aux diplômes de l'Éducation nationale pour la VAP et qui souhaitent profiter de l'ouverture créée par la loi pour se positionner dans le nouveau dispositif de la VAE. Les autres valideurs (autres ministères et universités) y sont moins sensibles. Par exemple, le représentant de l'AFPA témoigne d'une coopération triangulaire entre son organisme, le service universitaire de formation continue et le Rectorat. De même, le représentant de la Direction régionale des affaires sanitaires et sociales (DRASS), dont certains diplômes sont co-délivrés avec l'Éducation nationale (éducateur spécialisé, moniteur éducateur), affirme intervenir auprès du Rectorat pour les aider à traiter de la recevabilité des dossiers. Cependant, les craintes formulées par certains acteurs au sujet de l'hégémonie de l'Éducation nationale se doublent d'une

contradiction entre les démarches adoptées respectivement par le DAVA et la coordination régionale.

Le ministère du Travail et l'affirmation d'un pouvoir institutionnel

La Direction du travail, un pouvoir lié à une position de « relais »...

Pour justifier le rôle qui revient à la Direction du travail dans le dispositif régional de la VAE, en relation avec le Conseil régional, son représentant s'appuie sur le statut officiel de la Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (DRTEFP) : « dans la loi de modernisation sociale, la partie qui traite de la VAE a été écrite par notre ministère. Dès le début, c'est lui qui a porté la loi et ses services déconcentrés ont en charge la formation professionnelle, l'insertion etc. On est en plein dans le champ de compétence de la formation professionnelle ». De même, pour la représentante de la Cellule régionale interservices : « le financement des points relais-conseil et de la cellule régionale est fait par l'État et la Région. Donc, c'est normal qu'ils soient dans leur rôle quand ils déterminent ce que doivent être les points relais-conseil ». Cette légitimité institutionnelle de la Direction régionale du travail n'empêche pas pourtant son représentant de reconnaître la particularité de sa position : « on nous dit d'organiser ce travail interministériel et en même temps, on est nous-mêmes ministère valideur ».

Cette position, qui peut être identifiée à celle des « relais » – acteurs appartenant doublement à une organisation (ou une action collective) et à un segment influent de l'environnement (Crozier et Friedberg, 1977) – lui confère du pouvoir face aux autres acteurs, notamment le DAVA. En effet, pour réduire les susceptibilités liées à sa position, la Direction régionale du travail prétend laisser la chargée de Mission de la Cellule régionale interservices assurer la coordination des actions et la concertation de tous les acteurs ; cependant, il semble que pour le représentant du Rectorat la réalité soit différente : « On est dans un dossier dans lequel théoriquement l'animateur en chef, c'est le Préfet. Puisque ça intéresse plusieurs services, l'habitude, c'est que le Préfet délègue à un directeur régional cette fonction de pilotage pour définir la politique de l'État avec l'ensemble des

services concernés. En fait, ce n'est jamais ce qui se passe. La Direction du travail ne pilote pas mais se substitue à l'interministériel. » Ces propos se fondent principalement sur la procédure de désignation des points relais-conseil qui révèle bien l'existence d'un conflit de leadership entre les deux acteurs.

... qui se concrétise dans le choix des points relais-conseils

Selon la circulaire DGEFP, les points relais-conseil doivent être indépendants des valideurs potentiels. Les propositions du DAVA concernant la désignation de points relais-conseil (essentiellement parmi des structures dépendant de l'Éducation nationale) ne font pas l'unanimité au sein de la cellule régionale interservices. Aussi une autre procédure a-t-elle été adoptée. Elle implique la concertation de l'ensemble des acteurs : « l'hypothèse que j'avais proposée, c'était que les points relais-conseil soient mis en place par les services valideurs en construisant un point multiservices, un lieu où les différents services s'entendraient pour venir délivrer des prestations de conseil à tour de rôle... On avait questionné les différents services de l'État pour voir si cette idée les intéressait et comment ils pouvaient s'y inscrire. Tous se sont prononcés favorablement, sauf le DAVA qui ne nous répondait pas. Comme on n'avait pas de réponse très favorable du Rectorat, on a décidé de laisser tomber cette hypothèse et de travailler plutôt sur une ouverture à d'autres organismes. » (Direction régionale du travail)

Pour le représentant de l'Éducation nationale, en procédant ainsi, la Direction régionale du travail outre-passe ses attributions puisque, « au lieu de se réunir entre services de l'État pour définir le cahier des charges d'un appel d'offre à lancer, la Direction du travail a rédigé toute seule le cahier des charges et met en demeure l'Éducation nationale de répondre comme les autres à l'appel d'offre, alors même que l'éducation nationale aurait pu être un de ces partenaires qui auraient dû participer à l'élaboration ». Sachant que le DAVA avait très tôt anticipé sur la mise en place des points relais-conseil chargés de l'orientation des candidats vers de potentiels valideurs, la remise en question de ses propositions pourrait être perçue comme une perte importante de monopole dans le dispositif régional de VAE. Face

aux difficultés de communication avec la Direction régionale du travail et la Cellule régionale interservices, l'ultime stratégie du DAVA est de se retirer de la cellule régionale interservices. Le représentant de l'Éducation nationale affirme en effet : « *j'ai décidé que dans leur cellule régionale, le DAVA n'y va pas. Puisque les points relais-conseil, on en avait structuré 14, ils n'en veulent pas* ». Cependant, le pouvoir est une relation dans laquelle chacun des acteurs en cause retire quelque chose, même si l'un en retire d'avantage que l'autre (Friedberg, 1993) ; ainsi cette attitude semble purement stratégique. Elle vise à mettre en évidence l'importance des ressources dont dispose l'Éducation nationale et qui feront dès lors défaut dans le dispositif régional de VAE. Toujours est-il que ces divergences entre deux acteurs importants de la VAE traduisent sinon une incompréhension, du moins un réel conflit d'attributions. En tout cas, ils révèlent une relation de pouvoir entre deux acteurs dont l'un possède l'expérience et les compétences comme ressources et l'autre détient une légitimité conférée par son statut officiel.

« *on assiste bien à un changement quant au rôle social du diplôme et de la qualification, et aux modalités de leur reconnaissance* »

En définitive, la VAE confronte deux acteurs situés jusque-là aux deux pôles d'un même processus : d'une part, l'Éducation nationale représente le monde de la formation qui se situe en amont du processus ; d'autre part, le monde du travail qui, au bout du processus, utilise les personnes qualifiées issues du monde de la formation.

L'interpénétration de ces deux champs suppose, pour réduire les antagonismes, la redéfinition des rôles et positions de chacun. En Basse-Normandie, il en découle des stratégies de pouvoir entre les acteurs. Cependant, au-delà de ces stratégies de positionnement, on assiste bien à un changement sur le rôle social du diplôme et de la qualification, ainsi que sur les modalités de leur reconnaissance.

DES DIVERGENCES SUR LES MODES D'ÉVALUATION

La deuxième cause de divergences entre les acteurs concerne les normes relatives à la validation des acquis proprement dite, notamment les modes d'évaluation. Là encore, les divergences mettent en cause les pratiques traditionnellement attribuées respectivement au monde de l'éducation et au monde du travail ; de même, les propos des acteurs sont essentiellement constitués « d'algorithmes » traduisant leurs représentations anticipées des modes d'évaluation pertinentes en matière de VAE et du statut du diplôme délivré par ce biais au sein du marché de l'emploi.

De la dualité entre travail cognitif et expérience pratique...

La plupart des acteurs craignent de voir les modes d'évaluation de la VAE reproduire des procédures fortement empreintes de la culture de l'Éducation nationale et en vigueur pour la VAP. Ces procédures exigeaient un travail intellectuel perçu comme inaccessible à certains candidats. Plusieurs points soulèvent des difficultés. D'abord, la lourdeur du dossier, dont les exigences seraient trop élevées, notamment pour les candidats de faible niveau de qualification : certains parlent d'un « *dossier effrayant* ». Ensuite, la répartition des coefficients entre les composantes des référentiels de diplôme qui, comme l'affirme le responsable d'un organisme financeur du congé individuel de formation, placerait les salariés et les organismes qui les accompagnent « *en situation très défavorable par rapport à une situation normale de passation de diplôme : on nous validait des choses sur lesquelles on était forcément meilleur et on obtenait pour cela un dix sans compensation* ». Pour certains, la solution résiderait dans un accompagnement plus important des candidats et une évaluation combinant le dossier et la mise en situation de travail.

Les avis sont aussi partagés quant à la constitution des jurys de validation entre, d'une part ceux qui insistent sur la prépondérance des formateurs pour assurer l'indépendance des jurys – « *La qualification appartient au salarié et non à l'entreprise. Donc, il est important que des personnes extérieures à l'entre-*

prise puissent délivrer les diplômes et maintenir le lien avec la formation initiale ; sinon un titre ou un diplôme n'aurait plus de valeur » (CFDT) – ; et d'autre part ceux qui considèrent qu'il appartient à l'organisme valideur de décider : « le gardien du temple, c'est le valideur. C'est lui qui est garant que le diplôme qu'il est en train de délivrer à une personne a bien la même valeur que le diplôme délivré suite à des apprentissages dans une salle de cours » (Cellule régionale interservices). Ces divergences et réticences quant aux modes de validation traduisent bien tout le poids d'une conception particulière de l'accès au diplôme qui fonde le système éducatif français et que la VAE vient remettre en cause. En effet, selon Troger, en France, l'histoire de la formation professionnelle est marquée par des facteurs sociaux qui l'ont amenée à s'inscrire dans le système scolaire. Alors que les apprentis représentent à peine 10 %, « à peu près partout en Europe, la grande majorité des ouvriers et des employés sont formés dans et par les entreprises » (Troger, 2003). L'auteur explique cette situation par l'existence, en France, d'une « convention méritocratique » selon laquelle « le diplôme scolaire est perçu comme le seul repère susceptible de garantir une compétition équitable entre les individus pour l'accès à l'emploi ». En conséquence, toute formation ou tout diplôme obtenus en dehors du système éducatif est « suspecté d'être inéquitable » (Troger, 2003). La VAE remet en cause cette tradition. De même, l'opposition entre deux modes de validation (travail intellectuel ou expérience pratique) peut être perçue comme l'expression de résistances du système éducatif. En effet, si l'Éducation nationale valorise l'évaluation basée sur le travail cognitif, le ministère du Travail, tout comme les entreprises, préfère la mise en situation de travail.

« le fait que l'on puisse apprendre ailleurs que dans une salle de classe reste encore souvent une vue de l'esprit »

L'impression d'ensemble, selon Bonami, c'est que « le système actuel de validation des acquis et de certification des compétences est lourd, compliqué et surtout cloisonné » et mérite simplification. Cette complexité serait liée à une culture faite de « conflits pour la défense de valeurs et d'intérêts » autour de deux représentations fortes. La première confère au

diplôme un rôle de filtre pour l'emploi, notamment pour les niveaux supérieurs (cadres et ingénieurs) dans l'esprit des années 70, la seconde fonde la norme d'accès au diplôme sur la formation, avec des programmes, un face-à-face pédagogique, des modes d'évaluation particuliers (épreuves affectées de coefficients). C'est pour cela que « la diversification des voies d'accès au diplôme pénètre difficilement les milieux enseignants et les milieux de l'entreprise » et que « le fait que l'on puisse apprendre ailleurs que dans une salle de classe reste encore souvent une vue de l'esprit » (Bonami, 2000). Ces considérations amènent à s'interroger sur le statut social des nouveaux « diplômes de l'expérience ».

■ ... à l'interrogation sur la valeur du diplôme de l'expérience

D'un point de vue légal, le diplôme obtenu par la VAE « est absolument le même que celui qui aurait été obtenu à la suite d'une formation. Matériellement, rien ne permet de les distinguer » (Leplâtre, 2003). Les acteurs interrogés considèrent aussi que les diplômes acquis par la VAE ont d'autant plus de valeur que l'employeur sait que le titulaire a de l'expérience : « un diplôme, si on valide l'expérience, c'est un diplôme qui a la même valeur. Là-dessus, il n'est pas question qu'on accepte la moindre différence » (CGT – Confédération générale du travail). Cependant, ils soulèvent la crainte d'une dévalorisation qui dépendrait surtout des jurys – « si les jurys n'attribuent pas effectivement des diplômes à tout bout de champs » (un financeur de formation du secteur social) – et, dans une moindre mesure, d'un effet pervers qui conduirait au « bradage des diplômes universitaires... cela peut être, dans le cadre de l'autonomie des universités, une source de financement facile » (CFDT). Face à cette crainte quant à la valeur du « diplôme de l'expérience », l'accueil qui lui sera réservé dépendrait des secteurs professionnels. Ainsi, le secteur sanitaire où « les diplômes font l'objet d'une codification qui exclue l'exercice du métier sans obtention du diplôme » (Direction régionale des affaires sanitaires et sociales) et le secteur social pour le diplôme d'Assistant social répondant aux mêmes critères, sont perçus comme peu ouverts à la VAE. En revanche, sont cités parmi les secteurs porteurs : le tertiaire, qui fait l'objet de nombreuses

demandes (secrétariat, assistante de direction, etc.) auprès des financeurs ; le social où de nombreux « *faisant fonction* » voudront « *valider leurs expériences pour être rémunérés à leur juste besoin* » (un financeur de formation du secteur social) ; l'industrie, avec des « *ouvriers spécialisés, manœuvres et autres* » en quête de reconnaissance (CFDT).

Pourtant, la question de la valeur du diplôme obtenu par le biais de la VAE par rapport à ceux obtenus en formation initiale reste fortement tributaire du fonctionnement du marché de l'emploi. Ces débats sur la valeur du diplôme ainsi obtenu ou sur le rôle du diplôme dans la sécurisation des carrières, évoqués ci-dessus, traduisent bien les espoirs ou les inquiétudes des acteurs. Par ailleurs, les différentes théories économiques relatives au statut du diplôme montrent bien que les diverses représentations que l'on s'en fait sont le reflet de la relation formation/usage de la main-d'œuvre (Vinokur, 1995). Le diplôme est un révélateur de la qualification dont la validité est garantie par les pouvoirs publics. En période de rationnement de l'emploi – comme c'est le cas actuellement en France – il répond au besoin de mobilité des employeurs, qui peuvent ainsi opérer des licenciements et restructurations, et des salariés, dont il augmente les capacités de négociation. De ce fait, en permettant de diversifier les modes d'accès à la certification, la VAE participe bien à cette logique. Cependant, dans une société où le système éducatif a longtemps détenu le monopole de la certification, elle provoque un bouleversement important dans la structure de la relation formation-emploi.

* *
*

CHANGEMENT DE RÉFÉRENTIEL ET STRATÉGIES DE LEADERSHIP

L'élaboration d'un référentiel de politique publique (au sens où le définit Muller, 1990) pour conduire la VAE en Basse-Normandie induit, de la part du DAVA, qui détenait le quasi-monopole de la VAP, des stratégies pour conserver une position importante

(voire dominante) dans le nouveau dispositif. Cette stratégie rencontre de nombreuses résistances ; d'une part, certains syndicats patronaux et d'entreprises souhaitent coopérer avec le DAVA pour bénéficier de son expérience, sans pour autant être des exécutants ; d'autre part, la Direction régionale du travail (en relation avec le conseil général et la cellule régionale interservices) tente de contrôler les actions des autres acteurs régionaux ; pour cela, elle s'appuie sur la légitimité que lui confère sa position officielle de représentant de l'État pour la coordination du dispositif régional de validation des acquis de l'expérience.

Les stratégies d'acteurs s'élaborent en fonction du flou (ou de l'absence) d'une réglementation en construction dont ils souhaitent influencer la définition à leur avantage. L'enjeu de la VAE, c'est qu'en dehors du fait que « *ça a un impact financier important, c'est un thème qui est très porteur. Donc, un chef de service régional est tout à fait satisfait d'avoir à porter un thème comme celui-là, c'est-à-dire la responsabilité d'un dispositif qui va permettre à ce droit [de la VAE] de s'exercer pleinement* » (Direction régionale du travail). Ainsi s'expliquent les relations de pouvoir mises en évidence, d'autant plus que, comme le montre Muller (1990), c'est souvent parce qu'il définit le nouveau référentiel (c'est-à-dire la vision du monde en rapport avec le problème concerné) qu'un acteur prend le leadership du secteur et affirme son hégémonie mais, en même temps, c'est parce qu'il affirme son hégémonie que sa vision du monde devient peu à peu la nouvelle norme.

« *En donnant au travail un caractère formateur [...], la VAE constituerait une véritable révolution dans la structure de la relation formation-emploi* »

La présente recherche visait à comprendre les mécanismes du changement dans le domaine de la validation des acquis en Basse-Normandie. Il s'agissait d'identifier à la fois comment se construisait le dispositif permettant de conduire la VAE et comment les acteurs procédaient pour s'y positionner. L'utilisation du schéma d'analyse proposé par Muller (autour des valeurs, normes, algorithmes et images) et des concepts d'acteur, stratégie et pouvoir, empruntés aux sociologues des organisations, a permis de révéler l'existence d'un consensus sur les valeurs : la VAE

répond à l'objectif européen d'éducation et de formation tout au long de la vie. En revanche, les normes, qui concernent les positions des acteurs, font l'objet de conflits de pouvoir : refus d'une « hégémonie » de l'Éducation nationale autant dans l'organisation que pour les modes d'évaluation. Cette divergence au sujet des normes traduit la collision de deux champs jusque-là distincts mais complémentaires : la formation et l'emploi. En donnant au travail un caractère formateur, au même titre que la formation initiale, la VAE constituerait une véritable révolution dans la structure de la relation formation-emploi ; elle ouvre par la même occasion une zone de conflit entre les deux institutions qui portent traditionnellement les prérogatives respectives de la formation (Éducation nationale) et de l'emploi (ministère du Travail). Cependant, l'existence d'un consensus sur les valeurs et l'intérêt que comporte la VAE pour les acteurs ne permet pas aux conflits de paralyser le fonctionnement du dispositif. L'élaboration d'un référentiel pour la politique régionale de VAE relève bien d'un processus de « médiation », c'est-à-dire un « *mécanisme un peu mystérieux par lequel s'articulent et sont mis en sens les actes les plus quotidiens et la construction d'une politique* » (Muller, 1990). La présente recherche permet de révéler les éléments de cette médiation en vue d'aider à la prise de décision dans une phase transitoire. Pour autant, ce processus de médiation nécessaire à l'élaboration d'un cadre global pour la mise en application de la VAE repose sur des mécanismes différents d'une région à l'autre. En Basse-Normandie, cela se traduit par des conflits entre l'Éducation nationale et le monde du travail, alors que l'université reste en marge (un valideur parmi d'autres) ; cependant, la situation est différente dans d'autres régions. Ainsi, on observe une harmoni-

sation des procédures sous le contrôle du Conseil régional dans la région Nord-Pas-de-Calais, alors qu'en Alsace le processus laisse apparaître, entre autres, une implication importante des universités qui mettent en place un cadre commun d'intervention (*Entreprises et Carrières*, 2003). De même, la validation des acquis a constitué un outil privilégié de l'université de la Rochelle, dont le développement repose en partie sur l'accueil d'adultes en formation initiale (Bonami, 1997). L'un des objectifs du sociologue des organisations consiste à « *produire une connaissance concrète sur une réalité humaine sous-jacente à un champ d'action donné, en vue d'assister les acteurs de ce champ à développer et à acquérir les capacités individuelles et collectives leur permettant de structurer autrement leur interaction et de jouer – il faut l'espérer, mieux – le jeu de leur coopération conflictuelle* » (Friedberg, 1993). Ainsi, la confrontation du cas bas-normand avec d'autres contextes régionaux pourrait permettre de faire émerger des éléments susceptibles d'éclairer le processus de VAE en Basse-Normandie. Par exemple, l'investissement de certaines universités dans la mise en œuvre de la VAE laisse penser que l'université pourrait jouer un rôle plus important dans la mise en œuvre de la VAE dans cette région. Face aux confusions relevées dans les représentations des acteurs et aux stratégies institutionnelles parfois conflictuelles, l'université pourrait en effet constituer un cadre de réflexion et d'analyse sur l'évolution du dispositif, la définition des critères d'évaluation, la formation des conseillers en VAE, etc. Sans compter que la réforme LMD (Licence–Master–Doctorat) entraîne des transformations structurelles importantes ; ce qui nécessite une réflexion importante sur les conditions d'obtention des diplômes universitaires par la VAE.

Bibliographie

- Aribaud M. (2002), « VAE / Dix ans d'expérience à l'Éducation nationale », in *Actualité de la Formation Permanente*, n° 177, pp. 107-109.
- Baba-Moussa A. R. (2003), *La Validation des acquis de l'expérience en Basse Normandie. Stratégies d'acteurs dans l'élaboration d'une politique publique régionale*, Mémoire DESS-IEPSL, SUFOCEP, Université de Caen, 101 p.
- Bonami J.-F. (2000), *Valider les acquis professionnels*, Paris, Éditions d'Organisation, 260 p.
- Busiaux P., Troallen Y., Baba-Moussa A.R., Busiaux M. (2003), *Appui à la mise en œuvre du dispositif de validation des acquis de l'expérience*, Rapport d'étude pour le Rectorat, Caen, ETHEIS Conseil, 54 p.
- Cherqui Houot I. (2001), *Validation des acquis de l'expérience et université. Quel avenir ?* Paris, L'Harmattan, 176 p.
- Commission Européenne (2002), *Un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*, Luxembourg, Office des publications de la Communauté Européenne.
- Crozier M., Friedberg E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil 440 p.
- Demol J.-N. (2002), « L'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du travail à l'université », in *Éducation Permanente*, n° 153, pp. 129-136.
- Feutrie M. (2003), « La mise en œuvre de la VAE : vers un débat de société ? », in *Actualité de la Formation Permanente*, n° 182, pp. 24-32.
- Friedberg E. (1993), *Le Pouvoir et la règle*, Paris, Seuil.
- Huberman A. M., Miles M. B. (1991), *Analyse de données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck.
- Labruyère C., Paddeu J., Savoyant A., Tessier J., Rivoire B. (2002), « La Validation des acquis professionnels », in *Cereq-Bref*, n° 185, 4 p.
- Labruyère C., Rose J. (2004), « Validation des acquis de l'expérience : objectif partage, pratiques diversifiées », *Note Emploi Formation*, n° 15, Céreq, mai.
- Muller P. (1990), *Les politiques publiques*, Paris, Puf, Collection « Que sais-je ? », 27 p.
- Muller P. (1995), « Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde », in Faure, Pollet, Warin, *La notion de référentiel dans les politiques publiques*, Paris, L'Harmattan, pp. 153-178.
- Rectorat de Caen (2002), *Aide au développement des dispositifs académiques de validation*, Dossier de candidature, appel à projet FSE, Caen, Rectorat, 30 p.
- Thibault M.-C. (2002), « VAE et Université : Vers de nouvelles figures d'accompagnement », in *Éducation Permanente*, n° 153, pp. 121-128.
- Triby E. (2003), « La VAE à l'Université : la question du prix », in *Actualité de la Formation Permanente*, n° 182, pp. 76-79.
- Troger V. (2003). « La formation professionnelle des jeunes en question », in *Sciences Humaines*, n° 140, pp. 16-20.
- Parlant C. (2003), « Comment intégrer la validation des acquis de l'expérience dans les politiques des ressources humaines des entreprises ? » in *Personnel*, n° 440, pp. 43-47.

Pery N. (1998), *La formation professionnelle : diagnostic, défis et enjeux, livre blanc*, Paris, La Documentation française.

Vinokur A. (1995), « Réflexion sur l'économie du diplôme », in *Formation Emploi*, n° 52, octobre-décembre, pp. 151-183.

Résumé

Les stratégies d'acteurs face à la validation des acquis en Basse-Normandie

par Abdel Rahamane Baba-Moussa

La validation des acquis de l'expérience (VAE) offre aux individus la possibilité d'obtenir un diplôme ou un titre professionnel en faisant valider toute forme d'expérience. Son application au niveau des régions qui en ont la charge suppose l'élaboration d'un cadre de concertation commun aux différents acteurs concernés. L'étude de l'élaboration de ce cadre à partir du cas de la Basse-Normandie montre que si la question des valeurs (portée sociale, avantages pour les acteurs) fait l'objet d'un consensus autour de la nécessaire formation tout au long de la vie, celles des normes (modalités d'application, répartition des rôles et ressources) et des modalités d'évaluation génèrent des d'oppositions et des stratégies de pouvoirs entre les acteurs institutionnels concernés.

Mots-clés

Validation des acquis, partenaires sociaux, formation tout au long de la vie, politique publique, pratique de GRH, Basse-Normandie.

Classification *Journal of Economic Literature* : J 29



DOSSIER

Parler d'expérience

Par Philippe Astier*

L'expérience est bien souvent vantée et assimilée à une dynamique. Si cette dynamique est souvent effective, elle est parfois bloquée. L'attention est ici concentrée sur cette autre face de l'expérience. L'expérience passée devient alors un frein au changement. Comment peut-elle tout de même se poursuivre, notamment à travers le discours ?

Depuis quelques années, l'expérience professionnelle fait l'objet d'une considération renouvelée. En effet, en France, dans les années 80, le secteur industriel et celui des services ont connu d'importantes transformations ; celles-ci ont affecté les processus de production et les modèles d'organisation du travail, et alimenté les débats relatifs à un éventuel « dépassement du taylorisme ». Ces éléments ont questionné et parfois mis en cause l'expérience des opérateurs acquise dans le cadre de modes de production en déclin. Les conséquences de ces évolutions sur la nature du travail lui-même ont fait l'objet de nombreux travaux (Durand, 1993 ; Zarifian, 1990). Dans le même temps, des « modèles de la compétence » se sont développés comme outils d'analyse de ces transformations ou d'intervention dans les pratiques de gestion des ressources humaines. Certaines stratégies d'entreprise ont alors organisé le départ des opérateurs les plus anciens et leur remplacement par de jeunes titulaires de qualification plus élevées. Il nous semble ainsi que, malgré le lustre que l'on reconnaît aujourd'hui à l'expérience, le temps n'est pas loin où celle-ci pouvait constituer un handicap, synonyme d'obsolescence.

Parallèlement, les travaux en ergonomie soulignaient les différences entre « novices » et « experts », imputant l'optimisation des pratiques des seconds à leur expérience et à la possibilité d'élaborer des modèles des situations et des actions permettant des prélèvements, analyses et traitements des informations particulièrement efficaces. D'autres travaux, croisant approche cognitive et méthode ethnographique, indiquaient combien, certains groupes professionnels confrontent chaque apprenant à des situations variées, le conduisant à élaborer les compétences requises. L'affectation à différents postes de travail assure alors le développement professionnel, en l'absence de toute formation instituée (Delbos, Jorion, 1984 ; Lave, 1991). L'expérience ainsi

* Philippe Astier est maître de conférences en sciences de l'éducation (université de Lille1 / CNAM). Thèmes de recherche : analyse du travail et formation. Il a publié récemment : « VAE, épreuves de commensurabilité », *Éducation Permanente* n° 158, 2004 ; « la communication des savoirs d'action » in Barbier, Galatanu (dir.) *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences*, l'Harmattan, 2004.

organisée semble favoriser le développement des compétences dans et par les situations de travail, même si, tant du côté du management que de celui de la recherche, les processus en demeurent, pour une bonne part, opaques.

On envisage cette question en définissant l'expérience par la valorisation qu'elle opère, pour ensuite aborder, au travers d'un cas singulier, les situations ne correspondant pas à ce cadre, notamment lorsque l'expérience antérieure ne peut plus être réinvestie dans l'action professionnelle. L'hypothèse d'un développement de l'expérience dans le discours est alors envisagée pour tenter de comprendre comment les sujets peuvent donner une issue à ce que l'organisation des processus de production semble avoir figé.

L'EXPÉRIENCE COMME OBJET DE DISCOURS

Les éléments précédents convergent pour aborder avec précaution la notion d'expérience et les valorisations/dévalorisations dont elle fait l'objet, selon les acteurs et les contextes. On retiendra, pour notre part, qu'elle désigne à la fois :

- un engagement dans l'action professionnelle dont on valorise alors les aspects inédits pour le sujet (« faire une expérience ») ;
- le « vécu » comme éprouvé de cette action singulière et de ses effets (« vivre une expérience ») ;
- la transformation de soi résultant de cet engagement, dès lors que l'on considère la trajectoire professionnelle du sujet et sa biographie (« avoir une expérience »). Dans celle-ci, toute expérience se relie (s'articule, s'adosse, s'oppose, répète...) à d'autres, vécues par le sujet ou dont il a élaboré une représentation grâce à ses contacts avec la culture du groupe dans lequel il se situe. En ce sens, l'expérience désigne toujours à la fois l'instant de l'action et l'histoire des sujets et des contextes.

Le développement contemporain de dispositifs de prise en compte de l'expérience, sous des dénominations diverses (bilan de compétences, validation des acquis professionnels ou de l'expérience, histoire de vie, analyse des pratiques, débriefing...), reprend

cette variété de désignation. Néanmoins, dans tous les cas, l'expérience doit être dite et même écrite, adressée à autrui et se prêter, dans cette forme langagière, à un certain nombre d'opérations (classement, valorisation, évaluation, ...). C'est de ce point de vue que l'on va envisager la question de l'expérience, non comme optimisation des pratiques constatables dans l'action mais comme objet d'un discours.

Ce discours est, de façon très récurrente, un discours du succès. Cela tient, pour une part, à la notion même d'expérience qui bénéficie de connotations positives : l'expérience est considérée comme un bien, apportant connaissance, sagesse, prudence et nombre d'autres vertus à placer au panthéon de la pragmatique. Il en va ainsi même dans le cas de situations difficiles ou pénibles auxquelles sont confrontés ceux qui les évoquent : comme le suggèrent l'étymologie et le dit le langage courant, il s'agit d'abord de traverser une épreuve, de « s'en sortir » et « en tirer quelque chose ».

L'expérience ainsi considérée est alors la valorisation des effets de la part inédite de l'action sur les personnes. Les travaux scientifiques, inspirés notamment par les théories cognitives, apportent leur contribution à ce processus de valorisation. Ainsi, ils mettent en exergue, par exemple, les « *savoirs d'action* » (Barbier, Galatanu 2004) « *les compétences incorporées* » (Leplat 1997), « *les concepts pragmatiques* » (Pastré 1999), « *les genèses instrumentales* » (Rabardel 1995). Les enjeux des personnes dans les situations où elles sont conduites à formaliser et à communiquer cette expérience contribuent également à cette valorisation : depuis l'entretien d'embauche jusqu'aux dossiers de validation des acquis, ce point est toujours présent et influence les discours tenus par les intéressés à l'occasion de cette présentation de soi. Tout ceci rend compte du fait que la notion d'expérience soit elle-même objet de valorisations et qu'il en aille de même pour ce qu'elle désigne (les fameux « acquis »).

On envisagera l'expérience sous un autre aspect : non plus comme un « acquis », un développement mais comme une difficulté voire une souffrance. Si l'on propose cette approche, c'est qu'il n'y a aucune raison de penser que, puisque toutes les actions ne sont pas bénéfiques, tous leurs effets le soient ; il faut

donc considérer ce qu'il en est de ces effets négatifs que la notion d'expérience écarte mais dont on doit considérer le statut et les dynamiques dans l'histoire des personnes et l'élaboration des actions. On doit alors envisager les situations où, à l'inverse du modèle évoqué, développement des compétences et conduite de l'action ne vont pas de pair.

On aborde cette dimension à partir d'un témoignage, dont on ne présente qu'un fragment. La validité des lignes qui suivent ne tient pas à la représentativité du cas évoqué ou même du discours présenté. Leur intérêt nous semble double :

- en ce qu'elles évoquent un vécu rarement formalisé et tout aussi rarement pris en compte par les dispositifs dédiés à la reconnaissance de l'expérience ;
- en ce qu'elles fournissent, pour une part, un accès aux représentations et relations d'un sujet au travail et, par là, contribuent à rendre compte de la double singularité de sa position et des significations qu'il attribue à ses actions, sans lesquelles il nous semble délicat de comprendre la réalité de l'activité en situation de travail.

QUAND L'ORGANISATION PRODUIT DES RUPTURES D'EXPÉRIENCE

On présentera d'abord le contexte de l'expérience évoquée par un opérateur pour envisager, ensuite, comment à la fois il rend compte du vécu de l'action professionnelle passée et comment il le restitue dans son discours.

Adapter le réel à l'automatisme

Durant les années 80, la blanchisserie industrielle où se déroula l'étude fit l'objet d'importants investissements automatisant une partie des opérations (lavage, finition) et recomposant les postes de travail, certains évoluant vers des activités de surveillance, de diagnostic et de conduite de lignes automatisées, d'autres se trouvant cantonnés dans des tâches répétitives (tri du linge, alimentation des machines notamment). De plus, l'ensemble de la production fut réorganisé grâce à un pilotage des installations par un

système informatique contrôlant la circulation de « *slings*¹ » sur un circuit de rails installé en hauteur.

On soulignera l'ampleur et la rapidité du phénomène : l'ensemble de l'usine et tous les aspects du travail ont été affectés² et notamment la phase du lavage : dans l'organisation initiale, le linge, préalablement trié par catégorie, était acheminé vers des laveuses dont les opérateurs assuraient l'alimentation, la conduite et l'entretien, puis vers les essoreuses où leurs collègues prenaient le relais. Entre les deux, le linge circulait sur des tapis roulants ou en chariots et était manipulé par les agents. Les machines disposaient d'automatismes, mais les opérateurs pouvaient également régler différents paramètres de ces opérations (la température de l'eau, la durée du cycle de lavage, la quantité de produits ...) pour les cas spécifiques. De nombreux indices leur permettaient d'opérer des diagnostics sur les processus en cours, à partir des salissures observées lors des manutentions et des eaux rejetées lors du mouillage, pré-lavage et lavage. L'usine comprenait ainsi une succession de laveuses et d'essoreuses. Cette organisation se trouve bouleversée par la mise en place de « tunnels de lavage » : il s'agit d'un ensemble de machines dans lequel le linge sale est déversé à une extrémité et ressort, lavé et essoré, à l'autre. La progression du linge à l'intérieur du tunnel est assurée par un automatisme régulé par un dispositif informatique qui regroupe tous les programmes de lavage en fonction des différentes catégories de linge et qui dose durée, température, produits. Chaque tunnel de lavage, dès qu'il peut accueillir une nouvelle charge, permet le déclenchement d'un automatisme qui achemine, depuis une nappe de stockage, le « *sling* » de la catégorie de linge considérée. Deux opérateurs assurent la surveillance de cette installation, depuis un pupitre où ils peuvent suivre l'évolution des processus sur chaque « tunnel »³. On est toutefois loin d'un pilotage « dans un fauteuil » : en effet, l'installation

¹ Sac muni d'une armature dans lequel sont regroupés 50 kilogrammes de linge d'une même catégorie, devant donc subir un traitement identique.

² Au point qu'un atelier organisé encore selon l'ancien modèle (pliage manuel des petites pièces) est dénommé usuellement, « Musée Grévin ».

³ Il n'y a plus de possibilités d'accès direct au processus. Toutefois les opérateurs utilisent encore des indices sensoriels (odeurs, sons, température et couleur des eaux rejetées par l'installation) pour se représenter les processus en cours dans l'installation.

Encadré 1

Pour une analyse du travail fondée sur la singularité

L'analyse du travail, dès lors qu'elle s'attache à l'action professionnelle conduite par un agent particulier dans un environnement spécifique, est confrontée à la double singularité des sujets et des situations, les premiers n'étant jamais identiques et les secondes ne se répétant pas exactement. Dès lors, l'analyse de la singularité de l'action devient une des voies d'accès à la compréhension de l'activité que les sujets développent dans les contextes où ils interviennent. La dynamique cognitive est ainsi reliée aux dimensions subjectives, contextuelles, instrumentales et coopératives de ces activités situées.

La prise en considération de l'expérience professionnelle nous semble doublement solliciter une telle approche au travers

- de l'action professionnelle passée ;
- de l'élaboration qu'un sujet a pu en effectuer, au fil du temps et de ses engagements professionnels.

Dans le tutorat, les débriefings ou la validation des acquis et, plus largement dans toutes les formes d'énonciation de l'expérience, le sujet, comme ses partenaires, est toujours confronté à cette singularité redoublée de la situation de référence et de celle d'énonciation.

Toutes ces raisons conduisent à considérer le discours tenu dans certaines conditions comme fournissant un des accès possible à la compréhension de l'expérience, telle que le sujet l'a vécue et/ou telle qu'il l'a élaborée, telle, en tout cas, qu'il la communique. Cette singularité fournit un éclairage sur ce qui peut être analysé du point de vue psychologique en termes de développement, c'est-à-dire avant tout d'une transformation de soi, au fil de la dynamique biographique. Elle conduit à des choix épistémologiques et méthodologiques qui font considérer le discours singulier comme non seulement illustratif mais permettant une compréhension des dynamiques analysées

Le témoignage que l'on présente ici a été recueilli dans le cadre d'un entretien réalisé lors de la première phase d'une étude conduite au sein d'une blanchisserie industrielle. Elle visait à l'amélioration des conditions de travail en lien avec la prévention de certaines maladies professionnelles. Il s'agissait alors de réunir des éléments sur l'expérience des opérateurs dans un contexte professionnel ayant été profondément transformé.

L'étude a duré deux ans au sein de l'entreprise. Les entretiens (25) ont concerné la moitié des personnes affectées à cet atelier de production. Il s'agissait d'entretiens dirigés préalables à une analyse de l'activité conduite par auto-confrontations croisées. Les résultats ont été exploités en interne au sein d'un groupe de travail réunissant représentants des opérateurs, et membres de Comités d'hygiène et de sécurité et des conditions de travail.

présente de nombreux dysfonctionnements⁴ ; les opérateurs doivent très fréquemment courir le long des trains de machines ou monter sur les passerelles pour pallier ces difficultés. Ainsi, l'automation a effectivement réduit la manipulation de linge, mais requiert en permanence l'action humaine pour satisfaire aux ré-requis de son intervention : elle ne remplace finalement le travail des hommes qu'en le déplaçant pour partie.

On notera, enfin, que la période d'installation de cette nouvelle organisation a coïncidé avec le développement de conflits du travail, importants, répétés et aboutissant à la création d'un statut particulier au sein de l'organisation (celui de « blanchisseur ») avec une amélioration de rémunération et un départ en retraite possible à 55 ans du fait de la pénibilité particulière du travail qui est ainsi reconnue par l'employeur.

⁴ Il s'agit notamment du blocage des *slings* sur les rails. Les opérateurs doivent alors les pousser à l'aide de longues perches ou les déplacer manuellement à partir des passerelles.

Ruptures et dynamique de l'expérience

Cette mutation ayant été des plus rapides, nombre d'opérateurs ont connu les deux systèmes de fonctionnement. C'est de cette expérience-là, que traite l'un d'entre eux dans un entretien conduit à ce propos⁵, sur lieu du travail :

« C'est la seule chose que je pourrais dire. Avec la modernisation qu'il y a on perd du terrain, on perd le savoir-faire parce que tout est électronique à présent, pour travailler là on va te dire : il faut mettre un code, il faut savoir, tu as tant de produit là, tant de produit là, tandis qu'avant c'était pas ça, avant on savait laver le linge, on savait quel produit, on savait à quel moment il faut mettre le produit, à quel moment il ne fallait pas le mettre. C'est-à-dire qu'il y avait des boutons et on savait à quel moment il faut le mettre. À présent, avec le système informatique, ça se fait automatiquement. À présent c'est deux choses différentes parce qu'il suffit d'appuyer sur un bouton et tout se fait. Tout est électronique, sauf pour l'engagement des draps, le tunnel, il prend lui-même ses produits, lorsque quelque chose ne va pas on téléphone à un technicien, il vient avec son matériel et il nous fait les programmes [...] moi je n'ai pas le droit de toucher à ça. S'ils doivent être modifiés c'est lui qui vient pour modifier son programme. Il faut rentrer dans l'ordinateur pour faire son programme et c'est pas tout le monde qui peut entrer là-dedans. [...] nous on dit qu'on est blanchisseurs, mais à présent on n'est plus blanchisseurs, on est là simplement pour surveiller... Quand on dit qu'on est blanchisseur et que c'est la machine qui fait tout, on n'est pas blanchisseur, parce que n'importe qui peut venir et peut le faire. »

On désigne par le terme de « rupture d'expérience » le fait que le sujet, dans son discours et dans les actions qu'il évoque, ne puisse établir de lien entre les deux univers d'expériences qui se succèdent, qu'il juxtapose en les opposant. La dynamique de l'activité est alors rompue du fait des changements techni-

⁵ Il s'agit d'entretiens de type semi-dirigés, conduits sur le thème de l'expérience professionnelle des opérateurs. Ayant lieu après seulement trois mois de présence dans l'entreprise, l'intervenant est encore perçu largement comme « tiers », étranger aux situations, mais mobilisé, avec les acteurs, autour de la question de la préservation de la santé au travail.

ques et organisationnels. Si cette rupture a de telles conséquences c'est que le sujet est « engagé » dans l'activité et qu'il n'y est pas seulement « situé ». Ainsi, dans l'opposition « Avant/à présent », la capacité d'agir est présentée comme empêchée par le dispositif technique (« le tunnel, il prend lui-même ses produits ») et l'organisation du travail (« lorsque quelque chose ne va pas, on téléphone à un technicien, [...] moi je n'ai pas le droit de toucher à cela »).

Cette représentation d'une confiscation du pouvoir d'agir (Clot 2001) nous semble relever pleinement de l'expérience du travail (Schwartz, 1988). Toutefois, elle est présentée ici comme une double impossibilité :

- impossibilité d'agir (de par l'organisation technique du système de production) ;
- impossibilité d'agir sur cette impossibilité (de par l'organisation sociale du travail).

Par là, chaque action effective dans le nouveau processus est liée à une action qui ne peut avoir lieu du fait de la nouvelle organisation : elle marque ainsi une double marginalisation tant vis-à-vis d'autres corps professionnels investissant l'espace du travail (les « informaticiens » principalement) que vis-à-vis de la compétence centrale du métier de blanchisseur qui n'a plus d'objet. Ainsi, ces transformations du monde et transformations de soi, que postule l'expérience, sont immobilisées, prenant le sujet « en otage » de son propre engagement au travail. En effet, c'est parce qu'il ne se dégage pas de la situation professionnelle, que cette question de l'action qui ne peut avoir lieu vient faire expérience pour lui et constituer le cadre de sa relation au travail. Dès lors, se découvre un aspect tout à fait spécifique : l'action qui ne peut avoir lieu n'a pas disparu pour autant ; elle hante tous les actes professionnels que requiert l'organisation : la surveillance du dispositif, chaque opération du train de lavage mais aussi et surtout chaque dysfonctionnement, manifestent cette exclusion du métier⁶ et fait retour sur le sujet lui-même, qui redéfinit alors sa propre identité (« on n'est pas blanchisseurs⁷ »).

⁶ Cette exclusion est double, autant par les actions compétentes qui ne sont plus possibles que par les actions que « n'importe qui ... peut faire », selon la formule de l'opérateur, qui sont nécessaires.

On ne peut pour autant conclure que le sujet refuse un changement présenté comme inéluctable. En effet, ce qui est retenu du passé c'est bien le savoir et la compétence (« *il faut savoir... on savait...* »), fondant l'action efficace et pertinente (mettre le bon produit au bon moment). Du présent, ce qui est rendu manifeste c'est bien que tout ceci est laissé en jachère, écarté de la dynamique productive et constructive (Rabardel ; Samurçay 2004) parce qu'exclu de l'activité (« *À présent, avec le système informatique, ça se fait automatiquement.... Nous on dit qu'on est blanchisseur, mais à présent on n'est plus blanchisseurs, on est là simplement pour surveiller* »).

On soulignera que cette expérience ne s'est donc pas achevée avec le mode de production auquel elle s'accordait. Elle continue à produire des effets dans le sujet, jouant contre les dynamiques nouvelles que le système technique requiert (surveiller). Dans une telle perspective, l'expérience n'est pas principalement un répertoire des actions efficaces, une liste des réussites et des échecs, une nomenclature des savoirs, mais d'abord une dimension de l'activité qui n'est pas supprimée lorsque son issue dans l'action est, en quelque sorte, « en souffrance ». Elle se développe, dans tous les cas, sur différents registres, et notamment ceux de l'action à conduire, des connaissances construites et de la représentation de soi. Ceci conduit à concevoir l'expérience comme une dynamique (et non un état) à trois dimensions :

- pragmatique, en ce qu'elle se définit comme résultant d'une action passée et ressource pour des actions futures ;
- cognitive, en ce qu'elle propose des connaissances relatives aux actions et à leurs effets dans les contextes de travail ;
- identitaire, en ce que le sujet y est mobilisé comme agent de l'action évoquée, comme détenteur de ces connaissances et comme garant des discours tenus.

Une telle dynamique se manifeste dans les engagements du sujet dans le monde et dans la relation à soi et à autrui. C'est une telle définition que l'on propose, à l'écoute de ce fragment d'entretien, à la fois

⁷ On mesure la dimension paradoxale de cette situation où la reconnaissance du travail par le statut intervient au moment où le travail fait, en quelque sorte, défaut.

comme rendant compte de la dimension singulière de l'expérience du travail mais aussi d'une prise en compte des ruptures et des revalorisations que l'action professionnelle et le discours à son propos peuvent apporter.

Lorsque cette mobilisation de l'expérience pour les actions futures n'est plus possible, plus pertinente ou plus souhaitable, ces trois dimensions sont alors dissociées et n'ont plus à se combiner chaque fois pour agir. Ce qui a été construit dans l'expérience antérieure est, ainsi, non plus étayage mais obstacle pour les élaborations futures. Cette expérience en quelque sorte inachevée entrave, pour une part, l'engagement dans des expériences futures. Elle oblitère ainsi le développement du sujet dans le champ de l'action, des connaissances et de la représentation de soi. Ainsi, dans ce cas, ce n'est pas tant l'expérience qui est un handicap, comme pouvaient le laisser supposer certains modèles de gestion des ressources humaines, que sa dissociation de l'action, l'impossibilité de la transformer et de poursuivre son élaboration par l'activité.

COMMENT PARLER D'EXPÉRIENCE CONSTRUIT L'EXPÉRIENCE

Il semble alors que cette « expérience privée d'action » produise, chez le sujet, d'autres effets, internes, dans le domaine des affects et des représentations. Ceci n'a rien de surprenant : si l'activité produit des transformations du monde et de soi, rien n'empêche, lorsque la première issue est impossible (« *moi je n'ai pas le droit de toucher à ça* ») que la seconde existe, sous la forme d'une transformation à contre-temps de l'action, prenant soi-même pour objet.

Ceci contribue à expliquer que les discours d'expérience soient empreints, parfois, de fortes charges affectives sur le registre de l'exaltation, de l'affirmation, du doute de soi ou de l'idéalisation des contextes passés. On peut imputer ces phénomènes à une défaillance du sujet dans le compte rendu des situations, analysé comme un effet du contexte de remémoration. Nous proposons de les interpréter comme la marque de l'activité du sujet pour tenir un discours

sur cette action passée qui ne « passe pas » mais se poursuit et se transforme⁸. On peut envisager alors deux autres aspects :

- le fait que l'activité impossible dans l'action professionnelle puisse se poursuivre dans l'action discursive ;
- le fait qu'elle puisse également constituer une ressource pour une autre action.

« Le récit d'expérience » comme genre spécifique

Cette remarque invite à revenir sur les relations entre l'expérience et le discours. Si l'on suit notre proposition de définition, dire « *on n'est pas blanchisseurs* » produit un triple effet :

- pragmatique (sur celui à qui l'on s'adresse) ;
- cognitif (mobiliser une catégorie « blanchisseur » construite dans l'expérience, distincte de la catégorie administrative du « statut de blanchisseur » et dont on rend manifestes des traits permettant de distinguer et d'opposer, l'une de l'autre : la compétence perdue, les savoirs négligés) ;
- identitaire (en se définissant comme projeté hors d'un groupe, d'une histoire, d'une culture⁹).

Un tel discours n'est ni celui du souvenir ou du témoignage, ni celui du récit des actions, qui supposent que les faits relatés soient configurés dans une organisation discursive prenant forme d'histoire (Ricœur, 1985). En effet, l'expérience est toujours doublement orientée vers le passé où elle affirme s'être construite et vers le futur pour lequel elle se propose comme ressource. Il n'est pas non plus celui de la description historique, de l'analyse sociologique et ne s'apparente à aucun discours scientifique sur la situation évoquée. Il ne prétend pas davantage à une quelconque invitation à l'action et ne se situe pas dans les discours de mobilisation qui, dans cette entreprise comme ailleurs, ne manquent pas d'être tenus par la direction, certains groupes professionnels (les blanchisseurs eux-mêmes mais aussi

d'autres tels les informaticiens, les mécaniciens et électriciens affectés à la maintenance des lignes de production, les couturières...) ou encore les syndicats. C'est pourquoi on envisage que le discours d'expérience relève d'un genre discursif spécifique marqué à la fois par

- la mobilisation subjective comme sujet énonciateur adressant à autrui une présentation de soi comme détenteur de connaissances ;
- l'affirmation référentielle par laquelle le discours se définit comme fondé sur l'engagement dans l'action passée et affirme un lien entre ce dernier et le discours tenu ;
- le triple étayage : pragmatique (il vise à agir sur celui à qui il s'adresse en construisant l'engagement passé en argument garantissant le discours tenu), cognitif (il propose des connaissances relatives à l'action ayant une validité plus large que leur contexte d'élaboration), identitaire (il constitue une présentation de soi dans le triple statut du sujet agissant dans le passé, du sujet détenant des connaissances pour les actions futures ou des raisonnements à leurs propos et du sujet énonciateur dans la situation de communication).

Cette spécificité a une conséquence importante pour notre propos : parler c'est s'engager dans une action permettant de représenter ce qui est évoqué c'est-à-dire, à la fois :

- le rendre présent dans l'échange, le « présenter » à autrui ;
- le présenter à nouveau, c'est-à-dire dans une occurrence nouvelle.

Mais la notion de récit d'expérience suppose que le passé et le présent relatés ne soient pas seulement des histoires que l'on peut raconter mais aussi des éléments d'une activité qui se poursuit dans le discours¹⁰. C'est dire que ce discours est occasion d'une action spécifique qui reprend l'action évoquée (objet du discours). On doit alors envisager le statut d'une telle « reprise » d'une action par l'autre, et notamment examiner si le discours peut fournir une issue que l'action évoquée ne pouvait trouver c'est l'objet de la partie suivante.

⁸ Rien ne garantit, nous semble-t-il, que l'expérience se transforme toujours. On admet, pour notre part, l'hypothèse d'expériences inassimilables produisant des effets désorganisateur pour le sujet.

⁹ Qu'est-ce qu'un blanchisseur par le statut qui n'est plus blanchisseur par le travail ? A cette question, le discours tenu nous semble répondre : « n'importe qui ».

¹⁰ En ce sens, le récit d'expérience est distinct d'autres formes comme le témoignage notamment.

« Action discursive » et développement de l'expérience

C'est ainsi que l'on peut comprendre que les débriefings, analyses de pratiques et autres dispositifs de verbalisation de l'action aient des effets d'apprentissages (Pastré, 1999 ; Blanchard Laville, 1999) : chaque fois, il s'agit d'une mise en représentation des actions et d'une élaboration de ces représentations. Mais pour que ceci ait des effets de transformations de soi, notamment dans la conduite des actions, il faut que les sujets se situent dans le genre discursif considéré et notamment dans les trois traits que l'on a

évoqués (mobilisation subjective, affirmation référentielle, triple étayage). Il en résulte que bien des discours d'autres genres peuvent parler du passé du travail, sans doute sur d'autres registres et avec d'autres effets, et que l'expérience ne produit les siens, dans l'action ou dans le discours, qu'à certaines conditions.

Le cas évoqué par cet extrait d'entretien permet d'illustrer cette situation. On y trouve, en effet, les éléments que l'on a mentionnés et que l'on résume dans le **tableau 1**.

Tableau 1
Éléments du discours d'expérience

Mobilisation subjective	Affirmation de soi en référence au collectif d'appartenance	«... la seule chose que je pourrai dire... .on/moi je...nous/on »
Affirmation référentielle	Comparaison de l'action professionnelle avant et après l'installation du nouveau mode de production	« Avant on savait laver le linge, on savait quel produit, on savait à quel moment... à présent c'est deux choses différents parce qu'il suffit d'appuyer sur un bouton et tout se fait »
Étayage sur la dimension pragmatique	Mobilisation du destinataire dans l'évocation de l'action	« à présent, pour travailler là, on va te dire il faut mettre un code, tu as tant de produit là, tant de produit là... »
Étayage sur la dimension cognitive	Évocation des raisonnements et connaissances liés aux actions conduites	« on savait quel produit, on savait à quel moment... »
Étayage sur la dimension identitaire	Affirmation et rejet d'une identité professionnelle (blanchisseurs/ surveillant)	« ... nous on dit qu'on est blanchisseurs, mais à présent on n'est plus blanchisseurs, on est là simplement pour surveiller »

Dès lors, on peut se dire que certains dispositifs, comme ceux proposés par la didactique professionnelle (Pastré 1999, Mayen1999) ou la clinique de l'activité (Clot 2001) peuvent contribuer à ce que ces discours reprennent l'expérience là où elle fut arrêtée. Il s'agit d'articuler ce que l'on sait d'une action qui ne peut plus se faire à ce que l'on doit apprendre pour une action à découvrir. En ce sens, on peut s'interroger sur l'expression « simplement pour surveiller » utilisée dans l'entretien. Une « surveillance simple » accordée à une action élémentaire (« appuyer sur un bouton et tout se fait ») ne constitue pas la réalité du travail et cet opérateur sait mieux que quiconque, que ce n'est pas « la machine qui fait tout » même si c'est ce qu'il en dit.

Si la surveillance n'est pas simple c'est pour deux raisons convergentes : d'une part elle requiert une activité parfois complexe et soutenue, d'autre part elle ne peut s'exercer que si d'autres fonctions sont assurées et notamment les interventions manuelles pour pallier les dysfonctionnements. Si la surveillance est dite simple, c'est qu'elle est coincée entre les agents de maintenance et les techniciens en informatique. Rien toutefois n'empêche de considérer qu'il pourrait en aller autrement, que la surveillance pourrait être considérée dans sa complexité constituant une épreuve et une issue à l'expérience détenue. On en voit pour notre part une confirmation dans le fait que les indices sensoriels (odeurs, sons, température et couleur des eaux de rejet notamment),

construits dans l'expérience antérieure, sont toujours utilisés par les opérateurs pour diagnostiquer les processus en cours dans les trains de lavage et anticiper les pannes ou dysfonctionnement, doublant ainsi d'une supervision humaine le pilotage informatique. Cette présence de l'expérience est sporadique, marginalisée voire disqualifiée par la vocation du système technique à la rendre superflue. Elle demeure pourtant et démontre sa pertinence dans nombre de situations incidentielles. Elle constitue la marque à la fois de cette dynamique de l'expérience que l'on vient de tenter de décrire et de l'éventualité d'un développement.

Ces remarques permettent également d'envisager comment cette dimension singulière, ici d'un énoncé formulé dans des circonstances spécifiques, s'articule doublement à des éléments qui ne sont pas que singuliers :

– l'indication d'un genre dans lequel le style d'expression et la singularité d'expérience peuvent se communiquer ;

– l'évocation d'une dynamique de l'expérience, mobilisée ici dans la singularité d'un opérateur, mais ouvrant les voies d'une compréhension de phénomènes chez d'autres sujets dans d'autres situations, permettant ainsi de proposer une modélisation ne renonçant pas à la singularité.

* *
*

Le témoignage évoqué et les remarques développées nous incitent à considérer l'expérience comme une dynamique effective ou empêchée. Dans le second cas, le sujet n'est toutefois pas enfermé entre déni et dépit. Le discours et l'activité à laquelle il donne lieu fournissent un cadre et une occasion de reprendre et poursuivre ce qui a été arrêté, reliant les dimensions pragmatique, cognitive et identitaire qui sont au centre de l'activité de travail. En ce sens, parler d'expérience est une façon de remettre, une fois encore, l'ouvrage sur le métier.

Bibliographie

Barbier J.-M., Galatanu O. (coord.) (2004), *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris, L'Harmattan 324 p.

Blanchard Laville C., Fablet D. (coord.) (1999), *Développer l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 290 p.

Clot Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 243 p.

Clot Y., Faïta D. (2000), « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n° 4, pp. 7-42.

Clot Y. (2001), « Editorial. Psychopathologie du travail et clinique de l'activité », *Éducation Perma-*

nente, n° 146, *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, pp. 7-15-35-49.

Centre de Recherche sur la Formation (CRF) (2000), *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF, 265 p.

Delbos G., Jorion P. (1984), *La transmission des savoirs*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 310 p.

Durand J.-P. (1993), « Le vrai-faux changement dans l'entreprise française », in Durand J.-P. (dir.), *Vers un nouveau modèle productif ?*, Paris, Syros, pp. 125-165.

Durand J.-P., Stewart P., Castillo J.-J. (dirs.) (1998), *L'avenir du travail à la chaîne. Une comparaison internationale dans l'industrie automobile*, Paris, La Découverte, 398 p.

Lave J. (1991), *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge (USA), 129 p.

Leplat J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF, 263 p.

Mayen P. (1999), « Des situations potentielles de développement », *Éducation Permanente* n° 137, pp. 65-87.

Pastré P. (1999), « L'ingénierie didactique professionnelle » in Carré P., Caspar P. (dirs.) *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod, pp. 403-418.

Rabardel P. (1995), *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Colin, 239 p.

Rabardel P. (1999), « Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale élargie », in Clot Y. (dir.) *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, pp. 241-265.

Rabardel P. Samurçay R. (2004), « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions », in Samurçay, R., Pastré P. (dirs.) *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès, pp. 163-180.

Ricoeur P. (1983,1984,1985), *Temps et récit*, 3 vol., Paris, Seuil, 404 p., 298 p., 533 p.

Schwartz Y. (1988), *Expérience et connaissance du travail*, Paris, Messidor/Éditions sociales 907 p.

Zarifian P. (1990), *La nouvelle productivité*, Paris, L'Harmattan, 212 p.

Zarifian P. (1997), « La compétence, une approche sociologique », *L'orientation scolaire et professionnelle* 26, n° 3, pp. 429-444.

Résumé

Parler d'expérience

Par Philippe Astier

L'expérience professionnelle est principalement envisagée comme une dynamique de construction d'acquis (connaissances et compétences). Pourtant, les transformations des organisations peuvent introduire des ruptures qui disqualifient ces « acquis » et les empêchent de constituer des ressources pour des actions futures. Dès lors, cette « expérience sans issue » peut désorganiser non seulement l'activité mais encore les connaissances et l'identité professionnelle. Le discours tenu par le sujet à ce propos constitue un moyen de développer ce qui a été ainsi « suspendu », à condition de se situer dans un genre discursif spécifique liant mobilisation subjective, affirmation référentielle et effets pragmatiques, cognitifs et identitaires.



DOSSIER

Du travail collectif au collectif de travail développer des stratégies d'expérience¹

Par Sandrine Caroly et Yves Clot*

Au-delà du savoir faire individuel, l'expérience se construit sous certaines conditions. L'organisation du travail, le collectif de travail, le travail collectif rendent possible le déploiement de l'expérience ; à l'inverse, ils peuvent l'entraver au point que le travail devient pathogène et non plus producteur, fût-il d'expérience. La comparaison du fonctionnement de deux bureaux de poste en est une illustration.

Nous proposons d'explorer la fonction psychologique du collectif de travail. À partir de la comparaison entre deux bureaux de Poste, distincts par leur organisation collective du travail, nous chercherons à montrer des différences de mise en œuvre du travail collectif et d'élaboration du collectif de travail. On comprend dans ce qui suit à quel point la santé se dégrade en milieu de travail lorsqu'un collectif professionnel devient une collection d'individus exposés isolément, résultat maintenant bien acquis en clinique de l'activité. En effet, un collectif professionnel est une ressource potentielle pour le sujet qui travaille, car il offre des possibilités d'engagement de soi dans l'activité de travail. À l'inverse, la mise en défaut de

ce collectif professionnel peut se retourner en contraintes délétères pour le sujet. Mais on cherchera ici à franchir un pas supplémentaire. En quoi le travail collectif est-il une condition de construction d'un

* Sandrine Caroly est maître de conférences en ergonomie à l'université de Grenoble au Centre de recherche en innovation socio-technique et organisations industrielles (CRISTO-UPMF) et à Polytech'Grenoble (UJF), associé au Centre de recherches et d'études sur l'âge des populations au travail (CREAPT-CEE) à Paris.

Ses domaines d'investigation sont l'expérience, le travail collectif, les régulations, la gestion des risques.
Coordonnées : Sandrine Caroly – CRISTO- Université Pierre Mendès France- BP 47, F-38 040 Grenoble Cedex 9- tél : (33) 04 76 82 55 33- Email : Sandrine.Caroly@upmf-grenoble.fr

¹ Provenance de l'article : thèse de doctorat en ergonomie au Laboratoire d'ergonomie physiologique et cognitive (LEPC) de l'École Pratique des Hautes Études, Paris 5. Intitulée : « Régulations individuelles et collectives des situations critiques : cas des guichets de la Poste », 19 décembre 2001 (S. Flageul-Caroly). Lieu où se la procurer : CRISTO.

Yves Clot est professeur en psychologie du travail au Conservatoire national des arts et métiers, Paris. Ses domaines d'investigation sont le genre professionnel, la méthode d'auto-confrontation croisée, la fonction psychologique du travail. *Coordonnées* : Yves Clot – Laboratoire de Psychologie du Travail Conservatoire national des arts et métiers – 41 rue Gay Lussac, F - 75005 Paris - tél. : (33) 01 44 10 78 23. Email : Clot@cnam.fr

collectif de travail ? Ce collectif de travail est indispensable pour travailler, car il ouvre des marges de manœuvre grâce auxquelles les activités individuelles peuvent se construire. En retour, le développement de stratégies d'expérience pousse le collectif dans ses retranchements et permet de le rendre vivant.

Cette recherche menée à La Poste est issue d'une demande des chefs d'établissement sur la genèse de l'incapacité au travail². Cette recherche repose sur une approche pluridisciplinaire de la clinique de l'activité et de l'ergonomie. D'une part, les diverses disciplines portent un regard complémentaire sur l'activité. Traditionnellement, les psychologues du travail s'intéressent plutôt au vécu et au collectif de travail, les ergonomes aux conditions de travail et à la santé. Dans l'analyse du travail, la confrontation des points de vue conduit à jouer de cette complémentarité pour réinterroger les modèles de chacun (l'élaboration de l'expérience en psychologie et le travail collectif en ergonomie) et au-delà à aller puiser des ressources dans d'autres disciplines ; la sociologie, notamment, a été mobilisée, avec l'élaboration de règles en rapport avec l'utilisation et la construction de marges de manœuvre et le développement de l'organisation du travail.

Cette recherche a duré trois ans. Elle s'appuie sur la comparaison du travail des guichetiers dans deux bureaux de Poste, l'un situé en banlieue parisienne et l'autre en province (Flageul-Caroly, 2001). (cf. **encadré 1**). Les responsables de la Poste nous ont d'abord orientés vers le bureau de Poste en banlieue. Durant un an d'intervention (cf. **encadré 2**), sept

² considérée par eux comme le personnel incapable de tenir un guichet ; « personnes limites » ou « bras cassés », ayant des difficultés relationnelles avec la clientèle et faisant des erreurs à répétition, à cause d'une mauvaise maîtrise de l'utilisation de l'informatique, de la manipulation d'argent et de l'application des règles administratives.

Encadré 1

Présentation des deux bureaux de Poste

Le bureau de banlieue est situé dans une banlieue parisienne qui était classée en Zone Urbaine Sensible (*). Le bureau de province est situé à une dizaine de kilomètre d'une grande ville ; le public est également caractérisé par une clientèle en situation de précarité en raison de fermetures d'usines qui accentuent le chômage. Ce bureau en province présente la même configuration spatiale que celui de banlieue : guide file pour accéder au guichet, vitre séparant les guichets du hall d'accueil, bureaux en back office (**). Chaque guichet fait « toutes les opérations » et sur le côté on trouve le bureau du chef d'équipe. En banlieue, il existe quatre guichets pour une équipe de quinze guichetiers et trois conseillers financiers. Le bureau de province comporte trois guichets pour une équipe de douze guichetiers et deux conseillers financiers. Pour chaque bureau, l'encadrement est constitué d'un chef d'équipe et deux cadres pour l'ensemble du bureau, dont l'un est receveur – supérieur hiérarchique, désigné comme chef d'établissement et qui doit rendre des comptes sur les résultats du bureau à la direction de La Poste. Au-delà de la partie guichet, les bureaux de Poste possède à l'arrière une partie tri du courrier avec des facteurs : une trentaine de facteurs qui couvrent vingt tournées en banlieue, contre une vingtaine de facteurs sur quatorze tournées en province. Dans les deux bureaux, les femmes sont majoritaires. Selon les bureaux, les guichetiers présentent des caractéristiques d'âge et d'expérience variées. Cette population présente trois types de parcours : guichetier depuis l'entrée dans la vie active, guichetier après une reconversion à La Poste (ancien facteur, manutentionnaire au tri du courrier...), guichetier après avoir exercé un métier dans les services (banque, commerce, administration).

(*) : espace géographique où se concentre une population en situation de difficultés et en grande précarité : absence d'emploi et problèmes sociaux.

(**) : Les bureaux de la comptable, de la personne chargée de la caisse, et du chef d'établissement se situent à l'arrière du hall d'accueil.

Encadré 2

Méthodologie et protocole d'observation

Le plan d'observation a été le même dans les deux bureaux : observations de guichetiers volontaires, entretiens d'auto-confrontation simples et croisées, séances de co-analyse des résultats. Les observations ont porté sur les verbalisations échangées entre le guichetier et le client, en interaction avec les instruments de travail (ordinateur, papier administratif, argent, etc.) et les relations avec autrui (collègues de travail et hiérarchie) et le contexte de travail (nombre de personnes dans la file d'attente, etc.). Ces observations ont été réalisées à l'aide du papier-crayon, l'observateur se plaçant juste derrière le guichetier observé – situation qui ne devait pas créer trop d'interférences dans l'interaction car on la retrouve lors de formation en binôme sur le terrain. L'analyse approfondie des communications a porté sur 900 transactions guichetier-client-collectif. Seize guichetiers ont été observés, dont sept en banlieue et neuf en province. Parmi la population étudiée, nous avons pour l'analyse regroupé les guichetiers jeunes novices (quatre guichetiers au total) et âgés expérimentés (six) (*) dans les deux bureaux, des âgés novices (trois) en banlieue et des jeunes expérimentés en province (trois). Ces observations ont donné lieu ensuite à des entretiens d'auto-confrontation simples et croisées. L'entretien d'auto-confrontation consiste à reprendre avec l'agent observé des séquences d'activité pour susciter une verbalisation sur les difficultés rencontrées (contexte, conditions d'exercice de l'activité) et les moyens de les résoudre (explication des motifs des actions et de leur enchaînement). Il s'agit d'une activité réflexive sur sa propre activité de travail. La méthodologie utilisée pour réaliser ces entretiens d'auto-confrontation peut être simple ou croisée. Dans le premier cas, les verbalisations de l'agent sur sa conduite, ses stratégies de travail sont induites par des relevés d'observations, transmis par l'observateur sur un support papier ou vidéo. Dans sa forme croisée, l'entretien d'auto-confrontation consiste à provoquer une verbalisation de l'agent sur l'activité et le commentaire d'un pair concernant les difficultés dans la réalisation du travail et la manière de les gérer. Elle permet de mettre en évidence les aspects d'élaboration du collectif de travail par rapport à une démarche classique d'auto-confrontation simple.

(*) : Dans l'analyse, nous avons séparé les guichetiers selon leurs caractéristiques afin de pouvoir faire des comparaisons, en considérant qu'ils étaient « âgés » à partir de l'âge de 45 ans et « expérimentés » à partir de deux ans d'ancienneté.

agents sur douze ont quitté l'équipe. Ces départs (hors celui de la comptable, en congé maternité) ont quelques liens avec le travail : deux guichetiers, après un diagnostic officieux posé par les chefs d'établissement d'inaptitude relationnelle avec les clients, ont été mutés sur leur demande dans un centre de tri de nuit ; un autre est décédé d'un infarctus sur le lieu de travail ; un quatrième, victime d'une agression, a dû abandonner définitivement sa position au guichet, deux agents contractuels n'ont pas été reconduits dans leur fonction. Par ailleurs, la chef d'équipe « a fait une dépression ». Le turn-over observé en banlieue est spécifique à ce bureau. À la Poste, pour la plupart des guichetiers, la mobilité se caractérise par un premier emploi à Paris ou sa banlieue et un retour en province

après quelques années d'ancienneté ; cependant le renouvellement du personnel n'est pas aussi marqué dans les autres bureaux de la région parisienne. L'instabilité dans le bureau étudié en banlieue peut constituer une source de difficultés dans la construction du collectif de travail, mais, plus grave encore, elle peut être la conséquence d'un manque d'organisation collective du travail. Notre hypothèse a été de formuler les difficultés de construction de l'aptitude – possibilité d'élaborer des stratégies selon les contraintes de travail, développement des compétences – par la fragilisation des collectifs de travail. La demande initiale de La Poste a été reformulée au travers de la notion de handicap de situation, plutôt que de celle de handicap individuel. Le handicap de situation désigne toutes les

conditions de travail empêchant la mise en œuvre de compétences pour compenser les difficultés rencontrées quotidiennement dans son travail.

Pour vérifier cette hypothèse, nous nous sommes orientés ensuite vers un deuxième bureau à forte stabilité du personnel : sept guichetiers ont une ancienneté élevée (plus de cinq ans d'ancienneté), contre deux guichetiers en banlieue. Ce bureau en province diffère dans l'élaboration du collectif de travail (Flageul-Caroly, 2001, p. 140). Cette instabilité/stabilité du personnel distinguant les deux bureaux pouvait révéler des difficultés plus ou moins importantes d'organisation collective du travail, nous y reviendrons.

Dans le bureau de banlieue, on fait l'hypothèse que le collectif de travail est en panne de « genre professionnel », tandis qu'en province le collectif de travail repose sur un genre qui ne cesse de se renouveler. Le concept de « genre professionnel » est un système ouvert composé de règles « transpersonnelles » non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes (Clot, 2003). « *Ce sont des règles de vie et de métier pour réussir ce qui est à faire, des façons de faire avec les autres, de sentir et de dire, des gestes possibles et impossibles dirigés à la fois vers les autres et sur l'objet.* » (Clot, 1999, p. 44). « *Il transporte l'intégrale des équivoques que son histoire y a laissées persister et qu'elle ne cesse de renouveler ; ou encore tout ce sur quoi les générations successives de professionnels ont buté, obligeant chacun, dans cette œuvre d'interprétation collective et singulière, à y mettre du sien* » (Clot, 2002, p. 33). Il représente le système symbolique auquel l'action individuelle doit se rattacher.

Cet article, explorant les liens entre le travail collectif et le collectif de travail à partir de la comparaison entre deux bureaux de Poste, est organisé de la façon suivante : une première partie sur l'intérêt de concevoir le genre professionnel dans l'élaboration du collectif de travail, une deuxième sur le passage du travail collectif à l'organisation du travail, une troisième sur la fonction psychologique du collectif du travail dans le rapport aux règles et enfin une dernière partie sur la fonction sociale des stratégies individuelles.

UNE CONDITION D'ÉLABORATION DU COLLECTIF DE TRAVAIL : LE GENRE PROFESSIONNEL

La construction du collectif de travail est possible quand plusieurs conditions sont réunies : les règles de métier, la reconnaissance des compétences et la confiance (Flageul-Caroly, 2001). Les règles de métier analysées au travers du concept de genre professionnel d'Y. Clot sont une condition essentielle pour l'élaboration du collectif de travail. Cette donnée est déjà largement confirmée en clinique du travail. « *Quand l'histoire du genre professionnel se trouve suspendue, c'est-à-dire quand la production collective des attendus génériques du métier est mise en souffrance, chacun individuellement se trouve alors confronté aux mauvaises surprises d'une organisation du travail qui laisse "sans voix" face au réel* » (Clot, 2000b, p. 34). Autrement dit, lorsque le genre professionnel ne se renouvelle plus, il laisse chacun dans la solitude face à l'activité de travail, et la gestion individuelle des tensions provoquées par l'organisation du travail.

Le réel des guichetiers est fait de la confrontation quotidienne aux situations de précarité sociale. Il s'agit plus précisément de l'incompatibilité entre deux objectifs : répondre à la demande sociale de ce type de clientèle et réaliser un chiffre d'affaires, ce dernier objectif étant prescrit maintenant par la Poste (vente d'enveloppes timbrées, de paquet poste, de Chronopost, etc.). Dans le bureau de banlieue, les guichetiers se retrouvent seuls devant cette tension, caractérisée par un conflit de buts, ou cette antinomie professionnelle : l'organisation du travail les met en difficultés parce qu'ils ne parviennent pas à agir sur elle. Leur conception personnelle est fortement interpellée dans l'exploration des moyens d'affronter la situation, mais l'échec d'une œuvre commune et individuelle d'élaboration du genre professionnel les laisse à leur propre impuissance sans la possibilité de s'engager dans le développement du collectif de travail. Par exemple, les guichetiers doivent vendre des enveloppes pré-timbrées par paquet de dix, l'objectif fixé par l'entreprise étant de vendre deux paquets d'enveloppes par heure. Or le client peut n'en vouloir qu'une seule pour envoyer immé-

diatement un courrier. Le conflit se situe entre la pression commerciale, le besoin réel du client et les modalités de vente (par paquet) et l'intérêt du guichetier. Connaissant les contraintes de cette tâche, le guichetier peut chercher à faire des compromis en adaptant les moyens d'exécution au besoin de la clientèle.

Pour les guichetiers de banlieue, le choix de vendre une enveloppe à l'unité (un paquet ouvert) et d'encaisser par ordinateur plus tard (quand le paquet est écoulé) se réalise seul, à la responsabilité du guichetier, sans soutien des collègues, ni même de la hiérarchie – qui ne perçoit pas forcément l'intérêt de cette adaptation

« Les guichetiers ont initié un travail d'organisation du travail qui assure la « transfiguration » de l'organisation officielle afin de la maintenir face au réel »

comme un moyen de gérer le conflit entre vendre et rendre service au client. Dans le bureau de province, le réel se présente sous un autre visage. Devant les conflits de buts, présents ici aussi, la conception personnelle du guichetier trouve dans le collectif professionnel des références pour l'activité de travail. Reprenons cet exemple de la vente des enveloppes préimprimées, le guichetier peut vendre une enveloppe unique et le paquet ouvert est partagé entre les membres de l'équipe avec un objectif de concilier une adaptation du support de vente à la qualité du service rendu au client. « Sans omettre que l'action de civilisation du réel à laquelle doit procéder un collectif professionnel le met en découvert par les inattendus chaque fois du travail, le plaisir de la découverte l'emporte dans l'occasion qui s'offre à l'équipe d'éprouver collectivement son pouvoir d'agir dans le milieu et sur elle-même » (Clot, 2000b, p. 34). Autrement dit, les guichetiers ont initié un travail d'organisation du travail qui assure la « transfiguration »³ de l'organisation officielle afin de la maintenir face au

réel. Dans ce bureau de province, « il existe, entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels, une re-création de l'organisation du travail par le travail d'organisation du travail collectif » (Clot, 2000, pp. 273-274), ce que le genre professionnel cherche à saisir. Nous abordons à présent l'inventaire de ces réorganisations collectives de l'activité.

DU TRAVAIL COLLECTIF À L'ORGANISATION DU TRAVAIL

Nous faisons l'hypothèse que le travail collectif, couplé au collectif de travail, est plus efficace ? pour faire face aux perturbations de l'activité, qu'un travail collectif sans collectif de travail. L'efficacité désigne ici autant l'atteinte des buts (production) que les ressources mobilisées, c'est-à-dire l'efficacité pour y parvenir (santé au sens large). D'une part, le travail collectif a pour fonction la mise en œuvre de régulations de la production et de l'efficacité, par la mise en commun des connaissances et le développement de modes d'organisation de l'action. D'autre part, le collectif de travail caractérise la construction du genre professionnel, comme nous l'avons souligné précédemment, par l'élaboration de discours et de gestes du métier et la reconnaissance des compétences. L'analyse ergonomique de l'activité collective montre des différences de réorganisation du travail entre les deux bureaux, ou autrement dit de fonctionnement du travail collectif et d'élaboration du collectif professionnel.

La direction de La Poste a séparé la fonction de guichetier de celle d'agent de cabine ; la cabine étant le lieu d'enregistrement des lettres recommandées et des paquets contre remboursement. Cette séparation des fonctions est liée à la modernisation des statuts à La Poste : entre les services postaux et les services financiers, les guichetiers ont dû choisir un statut : guichetier, comptable, caissier, cabinard (celui qui fait la cabine) ou manutentionnaire au tri. Les enjeux de ces choix sont d'associer la classification des emplois (logique de rémunération), la gestion des ressources humaines (logique de compétence) et les

³ Il s'agit plus que d'adapter l'organisation du travail au réel mais de la transformer, de la recomposer et de la construire avec une nouvelle forme de l'action organisationnelle – innovante, créatrice, durable, et efficace.

évolutions de carrière (logique de mobilité)⁴. Dans le bureau de banlieue, une seule personne est affectée à la cabine ; à l'inverse, dans le bureau de province, plusieurs personnes peuvent faire la cabine selon un planning de rotation. Le maintien de cette polyvalence guichet-cabine-comptabilité, décidé collectivement, permet à chacun de s'extraire du guichet pour avancer sur le travail en cabine, qui reste ouvert durant toute la vacation (temps consacré au travail de guichet). Selon les guichetiers de province, « faire la cabine » permet de préparer la réponse à la demande du client. Lorsqu'il y a moins de monde en file d'attente, la circulation entre les deux fonctions est possible. On peut ainsi préparer – en vue des réclamations – des lettres recommandées dans un bac près du guichet. Pourtant, un vol a eu lieu récemment à la cabine, donnant l'occasion au responsable d'établissement de rappeler le règlement sur l'ouverture et la fermeture de la cabine. Cet incident pourrait s'interpréter par les guichetiers et leur encadrement comme une transgression individuelle, au risque de mettre en échec le collectif de travail. Il n'a pourtant pas remis en cause la construction collective de la polyvalence, qui est plus fonctionnelle pour la réélaboration des règles, nous y reviendrons. En banlieue, où une personne a été affectée « à la cabine », il n'y a pas de possibilité de réguler la charge de travail entre le guichet et la cabine. De même, les guichetiers ne peuvent pénétrer dans la caisse (lieu de réapprovisionnement en argent, en timbres, et en objets de valeur, situé en back office) ; ils attendent que le caissier soit disponible en cas de besoin pour utiliser le sas vitré afin d'échanger l'argent ou les produits. En province, les guichetiers entrent dans la caisse afin de réguler les situations critiques au guichet (temps d'attente, conflit client).

De même, La Poste tend aujourd'hui à séparer les fonctions de facteur et de guichetier. En banlieue, la porte blindée qui sépare les espaces entre eux s'oppose aux relations inter-métiers, au risque de réduire leur vue d'ensemble de l'activité. Dans le bureau de province, cet espace n'est pas fermé et permet aux guichetiers de répondre ou parer à une réclamation du client. En banlieue, à l'inverse de leurs

⁴ La Poste n'emploie plus de guichetier sur concours avec un statut de titulaire de la fonction publique, mais des contractuels salariés de droit privé.

collègues de province, les guichetiers ne résolvent pas les problèmes de cartes de retrait (adresses erronées, cartes cassées, puces électroniques usées, etc.) ou de chèques avec le client, même si la file d'attente le permet. Ils orientent le client vers le centre de chèques postaux. L'analyse de différentes formes de travail collectif (intra-équipe, inter-métier) montre des différences dans la gestion collective de la division du travail, en province, pour garder une vue d'ensemble du système et servir le client.

La règle officielle prévoit qu'il faut replacer immédiatement l'avis d'enregistrement d'une lettre recommandée dans le bac une fois cet enregistrement réalisé sur l'ordinateur, soit deux déplacements pour les guichetiers, ce qui réduit la disponibilité face au client. Dans le bureau de banlieue, chacun se mesure seul à cette astreinte. Une des guichetières expérimentées a développé une stratégie pour éviter de se déplacer : elle range sur le côté de son bureau l'avis d'enregistrement du recommandé et le dépose dans le bac uniquement lorsqu'un nouveau client demande à retirer une lettre recommandée. Cependant, cette stratégie n'est pas soutenue par le collectif de travail car elle devient une transgression de la règle officielle, aux yeux de la hiérarchie et même des collègues. En province, les guichetiers ont cherché et finalement mis au point, en essayant plusieurs solutions, une stratégie commune : puisque l'enregistrement de la première page écran permet de comptabiliser un lot, répondant à l'objectif de production, ils mettent sur le côté l'avis de distribution et l'enregistrent le soir au pistolet laser. Cette réorganisation collective de la règle est multifonctionnelle. Elle permet au guichetier de gérer un compromis entre plusieurs objectifs : se préserver de la fatigue (diminution des déplacements), gagner du temps (éviter l'augmentation de la file d'attente), rester disponible pour le client.

En province, afin de se préserver et gagner du temps, on « s'arrange » avec le collègue du guichet voisin quand on manque de timbres ou d'argent en sous-caisse ; on évite ainsi de se déplacer à la caisse en back-office. Dans le bureau de banlieue, il y a peu de régulations collectives à ce sujet. Les échanges entre collègues sont quasi-inexistants. De même, afin d'éviter le va-et-vient entre l'ordinateur et le bac contenant les fiches d'ouverture de compte, en pro-

vince un cahier a été élaboré collectivement, qui comporte les noms des clients et leurs numéros de compte ; rien de tel n'existe en banlieue. La réorganisation des procédures dans le bureau de province montre l'importance des coordinations entre guichetiers dans le travail collectif.

L'interruption du travail de l'autre est considérée comme un mode de gestion collective du bureau de province, et on met en commun également les connaissances acquises sur les usagers pour partager des diagnostics⁵ dans le feu de l'action face à la file. Par exemple, indiquer à sa collègue qu'un client habitué du bureau vient de retirer sa procuration et lui laisser un post-it pour le lui rappeler. Les interruptions sont moindres dans le bureau de banlieue : il est beaucoup moins fréquent qu'un guichetier apporte de l'aide à un collègue ou en reçoive. La mise en commun du diagnostic du client connu ne se réalise pratiquement pas. Une guichetière expérimentée disait à une novice lors d'une réunion de restitution des résultats « *j'aime pas quand tu me demandes si je connais le client* », sans toutefois en préciser les raisons. De plus, en banlieue, le chiffre d'affaires est individuel ; chacun peut ainsi se mesurer à l'autre (l'encadrement affiche les résultats de chacun sur un panneau). En province, le chiffre d'affaires réalisé par la vente au guichet est collectif et non pas individuel. Cette régulation collective a été décidée par l'équipe pour éviter la compétition. Cependant, elle peut être fragilisée par l'arrivée du nouveau directeur qui cherche à revenir à un système individuel de contrôle des ventes. Le collectif peut être mis à l'épreuve par la hiérarchie. Or, le travail collectif dans le bureau en province révèle une gestion collective du client.

Au-delà de cette gestion horizontale du travail quotidien, des différences existent dans la gestion verticale de l'équipe par l'encadrement. En banlieue, l'interdit prévaut pour la chef d'équipe de « fusionner » avec les guichetiers ; elle s'est fait critiquer par ses supérieurs hiérarchiques sur la bonne

⁵ En terme de traitement de l'information, le diagnostic du client dans la relation de service est un processus cognitif visant à construire une catégorisation sur le comportement du client, ses habitudes, sa manière de collaborer dans la réalisation de la tâche du guichetier, etc. Ce diagnostic peut être mise en commun entre les agents. Il est opératif, c'est-à-dire qu'il vise une action sur le client pour éviter des situations de tensions ou d'agressivité dans l'interaction avec l'agent.

distance à entretenir avec ses guichetiers car elle était jugée trop impliquée dans un comportement d'aide technique vis-à-vis de ceux-ci. Dans le bureau de province, la chef d'équipe se sent obligé de pallier les difficultés pouvant surgir au guichet, malgré la politique de la direction de la Poste de « ne pas se fondre avec les guichetiers » : par exemple, elle va chercher de l'argent à la caisse, classe les fiches de procuration, prépare des aides-outils pour les clients (Caroly, 2002). Précisons que l'équipe du bureau de province se réunit tous les quinze jours autour d'un repas et que ce moment informel est, entre autres, devenu un temps formel de confrontation sur le travail ; en banlieue, il existe seulement une réunion d'information de quinze minutes tous les samedis matin avant l'ouverture du bureau. Ainsi se dessinent les contours d'un genre professionnel traduisant un collectif de travail très différent d'un bureau à l'autre.

Un collectif de travail se construit au travers du travail collectif, caractérisé par des coordinations et de la concertation chez les guichetiers de province. Ce collectif de travail est indispensable pour travailler, tant avec des objectifs de performance que de santé. Comme il fait défaut en banlieue, les guichetiers sont renvoyés à une forme d'isolement, au risque d'y perdre leur santé.

Dans la partie suivante, nous allons détailler l'importance du collectif de travail dans la transmission du métier et la préservation de soi (engagement de soi dans le conflit de valeur).

« Ce collectif de travail est indispensable pour travailler, tant avec des objectifs de performance que de santé »

LE COLLECTIF DE TRAVAIL LIMITE LES TENSIONS LIÉES À LA TRANSFORMATION DES RÈGLES

L'analyse comparative permet de prendre en compte une indication précieuse dans l'élaboration collective de l'activité : le rapport aux règles. Deux grands types de relation aux règles – transgression et

réélaboration – vont être situés pour montrer une gestion différenciée de l'application des règles selon le bureau. On retrouve ici des résultats connus en ergonomie sur le rapport entre ajustement de la prescription et préservation de la santé. La transgression des règles correspond à la situation où l'agent enfreint la règle officielle, ou ne l'applique pas. Le jugement est négatif de l'adaptation de la règle par rapport à la norme non respectée, synonyme de « *violier une obligation* » (Girin et Grosjean, 1996). La réélaboration des règles ne serait pas une rupture de la règle et de son application, mais plutôt un mode permanent de régulation pour que la règle fonctionne, ou un mode d'élaboration de nouvelles règles. La réélaboration des règles est un moyen de résoudre des contradictions, des conflits, obligeant le guichetier à trouver des compromis entre rendre service au client et vendre des produits à la clientèle. Cette réélaboration est possible selon les marges de manœuvre disponibles ou octroyées par l'entreprise. Ces marges dépendent de l'organisation du travail par l'entreprise et du collectif de travail. Il semble possible de les augmenter par « *une organisation du travail qui propose, face à la diversité des opérateurs, une diversité de situations de travail, c'est-à-dire une organisation qui favorise la régulation des tâches entre les salariés suivant leur état, leur expérience, leur compétence* » (Laville, 1995).

L'absence de production collective d'obligations partagées entre professionnels pour se mesurer aux épreuves du réel conduit au contournement transgressif du règlement. Ce contournement amène chacun à « *errer tout seul devant l'étendue des bêtises possibles* » (Darré, 1994, p. 22) et ce aux prix de risques coûteux, à tous les sens du terme. À propos par exemple de l'échange de monnaie au guichet, la transgression de la procédure officielle expose alors les guichetiers du bureau de banlieue aux « ruses » malveillantes d'une partie de la clientèle. Quand le client veut échanger des billets de banque en monnaie, la règle officielle est que le guichetier ne doit opérer cette échange que lorsque le client souhaite acheter des timbres à la machine à affranchir située dans le hall d'accueil. Lorsque le guichetier refuse, le client mécontent peut tricher avec la règle en mentant. Cette situation crée une relation de méfiance entre le guichetier et le client. En province, les gui-

chetiers se sont concertés autour des difficultés à gérer l'ambiguïté de cette règle : ils se sont mis d'accord pour lâcher prise sur la règle quand le client entre en conflit avec le guichetier. Plusieurs réélaborations des règles, construites pour faire face au réel et non pas comme une non-application du prescrit, se développent en province. Par exemple, ne pas demander la pièce d'identité à un client connu pour un retrait, vendre un produit en fonction du besoin du client et de ses possibilités financières, traiter globalement la demande du client en fonction des contraintes de fonctionnement de l'ordinateur, remplir les chèques ou les recommandés à la place du client quand la file d'attente est longue... Ces ré-élaborations des règles donnent aux guichetiers le pouvoir d'agir individuellement sur la transformation des règles officielles pour gérer les conflits potentiels avec les clients et les conflits de buts, sans être coûteux cognitivement et psychologiquement.

Entre les deux bureaux, le contenu de l'apprentissage des gestes de métiers s'oppose. En banlieue, l'apprentissage porte sur les règles prescrites et non sur les moyens de réguler les perturbations de l'activité. Par exemple, pour éviter de faire des erreurs dans la manipulation de l'argent, les guichetières ayant de l'ancienneté comptent les billets par tranche de mille lors d'un retrait d'argent du client, au lieu de suivre la règle qui stipule de compter au fur et à mesure les billets. Mais elles ne transmettent pas cette stratégie aux novices lors de l'apprentissage. Dans le bureau de province, les guichetiers transmettent leurs astuces et « ficelles de métier » aux novices. Il y a là une étrange coïncidence entre sacralisation du règlement et transgression. En effet, en banlieue la transmission porte sur les consignes officielles d'autant plus sacralisées que c'est dans l'ombre et dans l'inquiétude qu'elles sont contournées par chacun. Alors que dans le bureau de province, ce qui est transmis c'est l'histoire à poursuivre des rapports qu'on entretient au réel par l'entremise des « obligations » qu'on se donne. Par exemple, dire au novice qu'on ne vérifie pas les pièces d'identité des clients habitués du bureau s'inscrit dans une histoire des relations entre les guichetiers et la clientèle. Cette transmission donne au novice la possibilité d'utiliser des stratégies d'application des règles par rapport à des perturbations possibles, et l'autorise à

interroger le guichetier plus l'ancien sur sa connaissance des clients. Dans le premier cas, la « pétrification » du règlement et des procédures s'allie à des transgressions qui ne sont jamais que l'envers de la prescription et se retournent contre la transmission elle-même. En revanche, dans le deuxième cas, pour le novice, la transmission consiste à prendre part à une histoire et à un travail de transformation des règles déjà commencé par d'autres et à poursuivre. On est bien ici dans une « appropriation générique du réel » (Clot, 2000b, p. 8) pour simplifier. « Avoir du métier » suppose de s'affranchir du travail des autres, de se ressaisir vis-à-vis d'autrui (Clot, 2000b, p. 9). Au bout du compte, c'est en apprenant à distinguer les autres entre eux que je parviens à me distinguer d'eux. Pour parvenir à l'activité individuelle, le nouvel arrivant doit parcourir un long chemin – parvenir à ses propres buts demande du temps ; il faut passer par des étapes d'intégration des buts communs pour arriver à s'en dissocier et en reconstruire de nouveaux en interdépendance avec autrui. Devenir un professionnel à titre personnel, c'est élaborer son expérience grâce à cette « répétition sans répétition » (Bernstein, 1996). Par exemple, arbitrer à sa manière propre entre chiffre d'affaires et intérêt du client s'élabore avec l'expérience, avec le temps. Car identifier un conflit de buts et le résoudre n'est pas d'emblée personnel. Il est d'abord l'objet d'une activité collective inscrite dans l'histoire du bureau, que le novice fera sien après l'avoir regardé, habité, décortiqué au travers de son activité individuelle. Celle-ci ne sera une activité propre qu'en se retirant des activités avec autrui où elle s'est trouvée nécessairement engagée. Par exemple, si l'on reprend la transmission de la non-application de la règle « vérification de la pièce d'identité » pour les clients connus, l'activité individuelle autour de la gestion de cette règle ne sera possible qu'après avoir constitué sa propre connaissance des clients, en référence à la connaissance que les collègues ont de la clientèle.

Mais sans le travail des autres, le risque de ne pas pouvoir élaborer son expérience n'est pas étranger à la souffrance vécue aux guichets du bureau de Poste de banlieue parisienne, qui sert ici de référence à notre analyse. Dans le bureau de province, les antinomies de métiers, les conflits de buts qui travaillent la

conscience professionnelle sont tout aussi présents. S'ils sont moins ravageurs pour la santé c'est que chacun a pu mieux les domestiquer, c'est que chacun a pu les faire siens.

En clinique de l'activité, « le genre professionnel, en définissant les frontières mouvantes de l'acceptable et l'inacceptable dans le travail, en organisant la rencontre du sujet avec ses limites, sollicite le style personnel » (Clot, 1999, p. 43). Le style concerne les antécédents génériques de l'activité réelle : une action se libère de l'action des autres non pas en la niant mais par la voie de son renouvellement. C'est ainsi, au bout du compte, qu'il faut sans doute comprendre la conception bakhtinienne selon laquelle agir c'est opposer à l'activité d'autrui une contre-activité⁶. Le travail des guichetiers du bureau de banlieue, en panne de genre professionnel, ne peut se développer dans cette contre-activité. On en veut pour preuve que l'apprentissage par les novices des gestes du métier ne se réalise que dans la forme unique et répétitive de l'application des règles officielles, laissant chacun prisonnier de l'alternative entre prescription officielle et transgression individuelle. Ici les règles officielles servent à se défendre du réel, laissant la porte ouverte à de nouvelles épreuves par le risque d'infraction du côté des usagers. « Confronté à des usagers qu'il soupçonne de frauder, l'agent peut devenir méfiant, voire répressif. Il n'est plus alors tant question de conseiller l'assuré et de prendre sa défense que d'appliquer la règle, et toute la règle, sans s'autoriser des marges d'appréciation ou d'ajustement qu'il aurait pris dans d'autres situations » (Weller, 1994, p. 30).

On l'aura compris, la transgression et le style ne se superposent pas. Là où la première révèle un écart à la règle officielle, le second concerne la réélaboration de cette règle. La stylisation du genre montre le pouvoir d'agir d'un collectif sur l'organisation officielle du travail. Ce travail d'organisation repose sur une « répétition sans répétition » qui soutient l'affirmation d'un

« L'autonomie ne se construit pas en tournant le dos aux obligations collectives mais par le renouvellement de ces obligations »

⁶ Une contre-activité définit une activité qu'on fait sienne en l'opposant à celle d'autrui. Cf. Bakhtine, 1984.

collectif et l'oppose, comme tel, à chacune des expériences particulières et successives où le réel le mêle et l'entraîne (Clot, 2002). L'autonomie ne se construit pas en tournant le dos aux obligations collectives mais par le renouvellement de ces obligations. En effet, quand la transgression individuelle est une manière de maintenir la prescription officielle face au réel, la contribution individuelle peut être vécue comme un problème de conscience, aux risques de désordres graves et simultanés du corps et de l'esprit : l'activité est affectée par des conflits de buts. Au contraire, quand la réélaboration des règles prend forme dans une activité collective, l'engagement de soi trouve du sens dans le travail avec une résolution de ces conflits de but.

LES STRATÉGIES INDIVIDUELLES ENRICHISSENT LE COLLECTIF

L'activité collective est une source de développement des ressources lorsque le sujet individuel affronte les conflits de buts. Mais le renouvellement de l'activité ne s'arrête pas là et donne aussi l'occasion de franchir un pas supplémentaire. Aux prises avec le réel, le guichetier développe des stratégies d'expérience qui sont source d'enrichissement du collectif. Il existe un retour des régulations individuelles mises en œuvre sur l'élaboration du collectif de travail. Cette contribution individuelle pousse le collectif dans ses retranchements, le remet en question, le déséquilibre, selon les circonstances toujours uniques de son action dans le réel.

Ici, le développement de stratégies d'expérience sert de référence à l'analyse. Ces stratégies d'expérience visent à résoudre des conflits de buts et évoluent en fonction de l'expérience. Elles émergent avec l'ancienneté mais pas seulement ; en effet, elles supposent que les personnes aient tiré des leçons de situations vécues professionnelles, souvent plus relatives à des échecs qu'à des réussites. Confrontés à des conflits de buts, les guichetiers pourraient chercher à concilier des logiques contradictoires, à faire des compromis relativisant l'importance des conflits par la mise en œuvre de régulations de perturbations de leur activité, évoluant avec leur expérience profes-

sionnelle (gestion temporelle des situations, réorganisation des actions, gestion de la relation au client) et avec leur âge (émergence de stratégies multifonctionnelles, visant plusieurs objectifs dont l'efficacité du système et la qualité de la relation au client et la préservation de soi). Notre analyse des stratégies d'expérience porte uniquement sur le bureau en province, où précisément un genre professionnel s'est construit ; en effet, les marges de manœuvre ouvertes par l'organisation collective du travail y offrent plus de possibilités de développement et de mise en œuvre de régulations individuelles. Ainsi, les modes de gestion des conflits diffèrent davantage selon l'expérience et l'âge des guichetiers.

Par exemple, pour faire face à une réclamation du client, les guichetiers de ce bureau ont élaboré une organisation collective du travail (cahier de compte, possibilité d'accéder à l'arrière dans l'espace des facteurs, à la cabine, etc.) ; les guichetiers se sont mis d'accord et l'encadrement considère qu'ils peuvent résoudre seuls des problèmes, qu'ils ne sont pas là uniquement pour réaliser des opérations financières. Grâce à ce collectif générique, les guichetiers développent des styles, qui sont propres à chacun dans l'activité. Autrement dit, il y a plusieurs façons de répondre à la réclamation d'un client. Selon l'âge et l'expérience, des différences apparaissent dans la mise en œuvre de régulations de la situation-problème. À propos de la relation avec le facteur, les guichetiers jeunes novices indiquent au client les moyens de se mettre en contact avec celui-ci ; les guichetiers jeunes expérimentés demandent de l'aide aux collègues ou laissent un message au facteur quand les guichetiers âgés expérimentés expliquent au client la situation du facteur-remplaçant pour éviter de nouvelles réclamations. Ici, les stratégies individuelles permettent d'entretenir le collectif.

Lors des déplacements à l'arrière, une guichetière âgée expérimentée découvre du courrier mal classé sur les casiers d'un facteur remplaçant. Elle décide de le ranger rapidement au bon endroit. De cette manière, elle gère un risque de réclamation et indirectement d'augmentation de la file d'attente, parce que ce sont justement ces situations qui prennent beaucoup de temps au guichet, mais surtout elle compense les difficultés du facteur remplaçant. Ces régulations individuelles contribuent à l'efficacité du

système et participent aussi à l'élaboration du collectif de travail. Cette guichetière est d'ailleurs reconnue par ses pairs pour sa fonction sociale dans le bureau. Notamment, elle aide les personnes âgées à remplir leur facture, dit bonjour au client connu dans la file d'attente ou entame la conversation avec le client du guichet d'à côté. Son objectif de rendre service au client va bien au-delà de la réponse aux réclamations. Il consiste aussi à s'entraider entre collègues et à offrir une qualité de service dans tous les sens du terme. Par son style, elle « agite » le genre professionnel et participe à l'évolution du sens qui ne cesse de se renouveler pour elle et pour autrui.

Un genre, une fois « établi », est indéfiniment réactualisable. Un aspect important de la variabilité générique est lié à la contribution des styles. L'absence de style paralyse les opérations de la mémoire (Weinrich, 1994, p. 354) puisque, ainsi, le genre n'a rien à retenir de « nouveau ». Il existe donc une fonction

« L'expérience du genre professionnel dure et perdure sous la forme d'une évolution ininterrompue qui se poursuit ou s'éteint en chacun »

sociale du style. Ces styles se manifestent par l'élaboration de stratégies d'expérience. La construction et le développement de l'expérience sont rendus possible par les marges de manœuvre données par le collectif de travail. Le genre professionnel donne une référence aux conduites individuelles. Mais le chemin n'est pas direct pour un jeune car l'objet de travail ne devient personnel que par l'expérience. Chacun ne reçoit pas une expérience prête à l'usage car l'expérience du genre professionnel à proprement parler, ne se transmet pas. Elle dure et perdure sous la forme d'une évolution ininterrompue qui se poursuit ou s'éteint en chacun. L'expérience du rapport à l'objet du travail est bien sûr individuelle comme Piaget l'a bien souligné (Piaget, 1975 ; Weill-Fassin, 1993), mais cette expérience individuelle, même au plan cognitif, s'élabore par la médiation

d'autrui (Vygotski, 1997). Autrement dit, « *le sujet individuel construit le sens de l'activité propre, élaboration subjectivement vécue des productions et créations de l'activité d'autrui, pour poursuivre le trajet de son individuation* » (Scheller, 2003, p 8). L'élaboration de l'expérience serait constituée de variables multidimensionnelles (rapport à l'objet, à soi et autrui) qu'il faudrait davantage explorer pour ne pas risquer de réduire le réel.

* *
*

Cet article avait pour objectif d'explorer les relations entre travail collectif et collectif de travail. La comparaison entre les deux bureaux de poste montre que dans l'un le travail collectif de co-action, prescrit par l'organisation du travail, rend les guichetiers, pris qu'ils sont dans des conflits de buts, impuissants à s'engager dans une œuvre commune et individuelle de construction du genre professionnel. Dans l'autre bureau, les formes de travail collectif construites à l'issue d'un travail d'organisation du travail face au réel – coopération, collaboration – permettent à l'équipe des guichetiers d'éprouver collectivement son pouvoir d'agir sur le milieu et sur elle-même. Le travail collectif est alors un précieux instrument de construction du collectif professionnel. Sa fonction n'est pas seulement à considérer dans l'activité du milieu, mais aussi dans l'histoire du milieu. Pour favoriser une pérennité de ce collectif, le travail collectif apparaît comme un outil majeur de conception du genre professionnel.

L'intérêt de la production et de la maintenance du genre professionnel dans toute activité de travail comporte de multiples enjeux : permettre aux individus de ne pas être isolés et d'appartenir à un collectif de travail ; pouvoir créer de nouvelles zones d'action dans et en dehors des marges de manœuvre potentielles ; donner des références et des moyens de réélaborer les règles pour diminuer les conflits de but ; et en conséquence des trois autres, préserver la santé, au sens large, des opérateurs.

Bibliographie

- Bakhtine M (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- Bernstein N.A. (1996). "On dexterity and its development", in Latash, M.L. & Turvey, M.T. (Eds). (1996). *Dexterity and Its Development*. Mahwah New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Caroly S. (2002), « Gérer les règles et le client » : implication des cadres dans les modalités d'ajustement des règles pour une organisation efficiente », In *Les évolutions de la prescription*. Actes du 37^e Congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française. Aix-en-Provence, pp. 276-284.
- Clot Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- Clot Y. (2000), La fonction psychologique du collectif, in Weill-Fassin A., Hakim Bencheikroun T., *Le travail collectif : perspectives actuelles en ergonomie*, Toulouse , Octarès, pp. 272-286.
- Clot Y. (2002), « Clinique de l'activité et répétition », in *Clinique Méditerranéenne*, n° 66, pp. 31-54
- Clot Y. (2003), « Le collectif dans l'individu ? » in G. Vallery & R. Amalberti (Dir.), *Modèles et pratiques de l'analyse du travail. 1988-2003, 15 ans d'évolution*. Actes du XXXVIII^e Congrès de la SELF, Paris, SELF.
- Darré J.-P. (1994). « Le mouvement des normes, avec Bakhtine et quelques agriculteurs », in J.-P. Darré (Ed.). *Pairs et experts de l'agriculture*, Toulouse , Erès, pp. 15-29.
- Flageul-Caroly S. (2001). *Régulations individuelles et collectives des situations critiques dans un secteur des services : le guichet de la Poste*. Paris V : Thèse d'ergonomie EPHE- LEPC.
- Piaget J. (1975), « L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement », *Études d'épistémologie génétique*, vol. 33, Paris, PUF.
- Girin J., Grosjean M. (1996), *La transgression des règles au travail*, Paris, l'Harmattan.
- Laville A. (1995), « Travail et âges, de la recherche à l'action », in Marquié J.-C., Paumès D., Volkoff S. (eds). *Le travail au fil de l'âge*, Toulouse, Octarès, pp. 441-450.
- Scheller L. (2003), *Élaborer l'expérience du travail : Activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie*, Thèse en psychologie du travail, Laboratoire de psychologie du travail, Paris, CNAM.
- Weill-Fassin A. (1993), « Dynamique des représentations et gestion des actions », in Weill-Fassin A., Rabardel P., Dubois D. (eds). *Représentations pour l'action*, Toulouse, Octarès, pp. 237-246.
- Vygotski L.S. (1934-1997), *Pensée et langage* (trad. F. Sève) Paris, 3^e édition, La Dispute, 1997.
- Weinrich H. (1994), « Le style et la mémoire », in *Qu'est-ce que le style ?* (sous la direction de G. Molinié et P. Cahné), Paris, PUF.
- Weller J.-M. (1994), « Le mensonge d'Ernest Cigare », *Sociologie du travail*, n° 1/1994, pp. 25-42.

Résumé

Du travail collectif au collectif de travail.

Développer des stratégies d'expérience

Par Sandrine Caroly et Yves Clot

La comparaison entre deux bureaux de Poste, distincts par leur organisation du travail, montre en quoi le travail collectif est une condition de construction du collectif de travail. Ce collectif de travail donne à la fois une contenance au métier et remplit une fonction psychologique : notion définie par celle de genre professionnel. L'analyse de l'activité centrée sur le rapport individuel et/ou collectif aux règles permet de montrer les modalités d'élaboration de l'expérience. La mise en œuvre de stratégies d'expérience joue à son tour un rôle sur le collectif de travail.

Mots-clés

Organisation du travail, qualification collective, analyse du travail, santé au travail, agent d'accueil, télécommunication – Poste.

Classification *Journal of Economic Literature* : J 24.



DOSSIER

Les enjeux de la mesure des acquis en entreprise d'entraînement¹

Par Cédric Frégné*

Comment mesurer les compétences et l'expérience acquises ? La question est ici posée à propos de la formation de chômeurs dans une entreprise virtuelle. Que se passe-t-il lorsque les formateurs évaluent les progrès de ces chômeurs ? Dans cette évaluation, quels sont les enjeux et les omissions ?

Mise en œuvre pour des demandeurs d'emploi, la formule pédagogique du stage en entreprise d'entraînement² ambitionne d'offrir, dans un cadre de formation et par le biais d'une « reproduction » des activités tertiaires d'entreprise, l'équivalent d'une immersion professionnelle. Cette démarche générale répond à l'objectif affirmé d'assurer, au sortir de la formation, l'« employabilité immédiate » du stagiaire. L'hypothèse défendue par les promoteurs d'entreprise d'entraînement peut s'énoncer comme suit : par un accroissement des compétences acquises au fil des mois de stage, on observe une « adéquation à l'emploi », les taux de placement consignés fournissant la preuve du bien-fondé des options pédagogiques retenues.

Afin d'asseoir leur démonstration et mesurer la plus-value pédagogique des réalisations pratiques, les res-

ponsables de formation entreprennent fréquemment d'évaluer les acquisitions réalisées par les « apprenants » en cours de stage. Leurs interrogations peuvent se résumer ainsi : qu'en est-il des compétences acquises pendant les mois de stage ? Nous appuyant sur une procédure d'évaluation des compétences acquises, commentée à notre intention par le responsable de formation d'une entreprise d'entraînement de région Poitou-Charentes, nous analyserons les présupposés ainsi que les impensés d'une telle démarche d'évaluation.

Le texte comporte quatre parties. La première précise la spécificité et la finalité des stages de formation en entreprise d'entraînement. La deuxième fait retour sur leur genèse et les préoccupations formatives de ses premiers initiateurs. La troisième expose les ter-

¹ Une première version de ce texte a été présentée dans le cadre des IX^e Journées de sociologie du travail, au sein de l'atelier « modèle de la compétence dans la mise au travail et modes de mobilisation » (Paris, 27 et 28 novembre 2003).

² Nous utiliserons indifféremment la dénomination complète d'« entreprise d'entraînement ou pédagogique », son expression usuelle d'« entreprise d'entraînement » ainsi que le sigle, familier lui aussi, d'« EEP ».

* Cédric Frégné est maître de conférences en sciences de l'éducation (université Paris XII-Val de Marne) et chercheur au Laboratoire Travail et Mobilités (université Paris X-Nanterre). Il est notamment l'auteur de *Une formation à l'emploi ?*, Paris, L'Harmattan, 2004.

mes du problème de l'évaluation des « compétences acquises » pendant les mois de stage et présente la réponse pratique proposée. La quatrième partie s'attache à rapporter les justifications qui légitiment cette procédure d'évaluation et à discuter ses principaux impensés.

FORMER EN REPRODUISANT LES ACTIVITÉS DE L'ENTREPRISE

En première lecture, le principe du stage en entreprise d'entraînement consiste en la reproduction, pour des demandeurs d'emploi en formation, des activités tertiaires d'entreprise. Sa finalité explicite est de préparer (ou, mieux, d'*entraîner*) les bénéficiaires à occuper les postes pour lesquels ils déposeront leur candidature, en cours ou au terme de la formation. Les professeurs de l'enseignement professionnel travaillent par analogie ou simulation, et reconnaissent l'irréductibilité des sphères d'activité constitutives de l'enseignement et de l'industrie (Tanguy 1991, pp. 134-135). À l'inverse, le projet pédagogique et l'objectif des promoteurs d'entreprise d'entraînement sont d'imiter une architecture d'entreprise et d'en reproduire le fonctionnement dans un cadre de formation ; ils posent ainsi l'hypothèse d'une solution de continuité entre le monde de la formation et le monde professionnel.

Cette orientation s'attache à opérationnaliser quelques convictions majeures partagées par l'ensemble des promoteurs d'entreprises d'entraînement. D'abord, une solide adéquation entre qualification professionnelle et poste à pourvoir multiplie les chances d'accéder à un emploi. Ensuite, la meilleure des préparations à l'emploi est l'apprentissage en situation effective de travail. Enfin, faute de pouvoir bénéficier de cet apprentissage en entreprise réelle, et pour cause, les demandeurs d'emploi

doivent pouvoir s'exercer dans un espace de formation qui « reproduise », au mieux, le contexte professionnel d'entreprise. Autant de convictions qui trouveraient, dans le cadre du stage en entreprise d'entraînement, leur application pratique.

L'entreprise d'entraînement est structurée à l'image d'une entreprise réelle, à l'exception notable de la fonction « production » qui, elle, n'existe pas. On observe notamment une organisation en services (accueil, secrétariat, comptabilité, commercial, ressources humaines...) et la reproduction d'échelons hiérarchiques en leur sein (chef comptable, aide-comptable, secrétaire comptable...). Les postes de travail sont ainsi occupés par des stagiaires de la formation professionnelle qui conçoivent des gammes de produit, réalisent des études de marché, organisent des campagnes promotionnelles, opèrent des transactions commerciales, établissent des bilans compta-

Encadré 1

Méthode d'enquête

L'enquête sur les entreprises d'entraînement a été menée d'octobre 1997 à juin 2001. Elle a donné matière à une thèse en sociologie, soutenue en décembre 2001, à l'université de Paris X-Nanterre (Frétigné 2001a).

L'investigation comprend une série d'observations *in situ*, réalisée dans onze entreprises d'entraînement, pour l'essentiel en région Centre, Ile-de-France et Nord-Pas-de-Calais. Ces observations ont été prolongées à l'occasion de cinq salons (régionaux et nationaux) d'entreprises d'entraînement. L'étude prend également appui sur les résultats d'un questionnaire adressé à l'ensemble des responsables d'entreprises d'entraînement (taux de retour des deux tiers, 86 sur 130), questionnaire visant à dresser un tableau d'ensemble des configurations organisationnelles présentes sur le territoire national (« Questionnaire 1999 REEP Euro Ent'Ent »). Des entretiens formels (au nombre de 46) et informels ont permis d'interroger les différents protagonistes des stages de formation (directeurs d'entreprises d'entraînement, formateurs, stagiaires, prescripteurs financiers). Enfin, le matériau est constitué de documents d'archives (de la première entreprise d'entraînement française), de productions à usage interne (fiches de poste, organigrammes, journaux d'entreprises, procédures d'évaluation des acquis) et externe (sites électroniques, catalogues) d'entreprises d'entraînement.

bles, délivrent des fiches de paie, renseignent des déclarations d'assurance... Les documents de travail sont des fac-similés diffusés au sein du réseau des entreprises d'entraînement ou inspirés des supports utilisés par des entreprises marraines. Les « partenaires commerciaux » sont les cent trente autres entreprises d'entraînement françaises, les deux mille cinq cents européennes ou les trois mille sept cents mondiales, chiffres arrêtés au 30 juin 2002.

Chaque entreprise d'entraînement accueille une quarantaine de stagiaires par an (soit quatre mille cinq cents pour l'ensemble). Du point de vue de l'organisation quotidienne, dix à quinze stagiaires effectuent un parcours de formation d'environ quatre mois. Dans deux tiers des cas, l'intégration et la conclusion du stage se réalisent selon un système dit d'entrées et sorties permanentes, système qui tranche avec le modèle plus courant du stage par promotion³.

Les créateurs d'entreprise d'entraînement sont des centres de formation privés, des Groupements d'établissements de l'Éducation nationale (GRETA), l'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) ou des organismes consulaires (Chambres de commerce et d'industrie, Chambre des métiers). Du côté des prescripteurs financiers, les deux principaux sont les Directions départementales du Travail de l'Emploi et de la Formation professionnelle (DDTEFP) et les Conseils régionaux : plus de 80 % des entreprises d'entraînement accueillent ainsi des stagiaires bénéficiant du conventionnement SIFE (Stages d'Insertion et de Formation à l'Emploi), destiné à des publics de plus de vingt-six ans, et financé par les DDTEFP ; les trois-quarts des stages en entreprise d'entraînement sont financés par les Conseils régionaux pour l'accueil de jeunes stagiaires, âgés de moins de vingt-six ans⁴.

³ Le stage par promotion consiste à fixer des dates d'entrée et de sortie communes à un ensemble de stagiaires. Le système des entrées-sorties permanentes permet une gestion individualisée des parcours de formation.

⁴ Sur la place des publics « jeunes » en entreprise d'entraînement, cf. Frégné 2001b. S'il existe généralement un plafonnement des heures conventionnées, la DDTEFP limite le seuil des heures attribuées à 15 000 heures (93 %) et le Conseil régional à 20 000 heures (69 %). La seconde distinction porte sur les critères d'éligibilité pour l'accès aux stages. La DDTEFP définit plus fréquemment des publics-cibles (84 %), là où le Conseil régional semble moins tenu par ces considérations (65 %).

Les trois-quarts des EEP accueillent des stagiaires de moins de 26 ans (dispositifs jeunes). Un quart, toutefois, en reçoit moins de 5, la moitié moins de 10. Les femmes représentent 85 % des jeunes. On ne dispose pas de données générales sur les publics adultes, et notamment sur le taux de féminisation. Toutefois, les observations *in situ* laissent à penser qu'il existe bien une similitude entre les « jeunes » et les « adultes ». Les responsables de formation expliquent cette suprématie numérique par l'attrait prononcé des femmes pour les métiers du tertiaire et par la coïncidence entre les compétences requises pour exercer certaines activités et les attributs « naturels » attachés à leur personne, ou mieux, à leur sexe. Au reste, on observe que la « ségrégation horizontale » des emplois occupés en EEP s'accompagne d'une « ségrégation verticale », les postes à responsabilité étant, en entreprise d'entraînement comme en entreprise réelle, plutôt « réservés » aux hommes (Fortino, 2002).

Les informations sur le niveau de formation initiale des stagiaires accueillis sont doublement instructives (cf. **tableau 1**). Elle renseignent sur les publics qui accèdent à la formation EEP et sur les formes d'exclusion qui frappent certaines personnes à l'entrée. La norme minimale d'accès semble fixée au niveau « CAP/BEP ». De fait, les personnes « sans diplôme » (qu'elles bénéficient ou non, par ailleurs, d'une expérience professionnelle) n'intègrent pas les stages en entreprise d'entraînement. À peu de choses près, ce constat s'applique aux niveaux « CEP/BEPC ». À l'autre pôle, si presque toutes les entreprises d'entraînement accueillent au moins un stagiaire de niveau « 1^{er} cycle universitaire », ces derniers sont toutefois minoritaires. Ce phénomène est encore accentué pour les personnes de niveaux 2^e et 3^e cycles universitaires.

Le modèle de l'« environnement » proposé par le siège roannais du réseau des entreprises d'entraînement ou pédagogiques (REEP) insiste sur la nécessaire présence d'une ou plusieurs entreprises marraines pour le bon fonctionnement de l'action de formation. Pour l'essentiel, leur intervention porte sur la définition et la gestion des services commerciaux, achats et ventes. Elles se manifestent également à l'occasion de foires ou forums auxquels participe l'EEP. D'un côté, l'entreprise marraine fournit des catalogues de référence, des listes de pro-

Tableau 1
Niveaux de formation des stagiaires accueillis au sein des EEP en 1998
(pour 84 EEP)

Niveaux de formation	Stagiaires	Part respective de chaque niveau (en %)	Nombre de stagiaires accueillis	Nombre moyen de stagiaires par EEP
Niveau CAP/BEP (*)		37	1268	15,1
Niveau baccalauréat		32	1118	13,3
Niveau 1 ^{er} cycle universitaire		14	468	5,6
Niveau CEP/BEPC (**)		7	248	2,9
Niveau 2 ^e cycle universitaire		4	128	1,5
Sans diplôme mais avec expérience professionnelle .		3	116	1,4
Sans diplôme et sans expérience. professionnelle.		1	40	0,5
Niveau cadre (***)		1	30	0,4
Niveau 3 ^e cycle universitaire		1	28	0,3
Total		100	3444	41

(*) : certificat d'aptitude professionnelle ; brevet d'enseignement professionnel.

(**) : certificat d'études primaires ; brevet d'études du premier cycle.

(***) : la création *ad hoc* d'une catégorie « niveau cadre » est une initiative du REEP. Son ajout introduit une confusion entre « niveaux de formation » et « niveaux de qualification ».

Lecture : 37 % des stagiaires accueillis en 1998 possèdent un niveau de formation équivalent au CAP/BEP. 1268 stagiaires de niveau CAP/BEP ont accédé aux 84 EEP ayant répondu à cette question. En moyenne, 15,1 stagiaires de niveau CAP/BEP sont entrés en formation en 1998 dans chacune des entreprises d'entraînement.

Source : questionnaire 1999 REEP Euro Ent'Ent.

duits, des ordres de prix, des documents comptables et commerciaux fac-similés, des modèles de bons de commande ou de factures à partir desquels les services de l'EEP établissent une stratégie commerciale. De l'autre, elle offre une aide financière pour l'inscription aux foires commerciales des EEP, prend en charge une partie des frais ; plus généralement, elle fournit des échantillons (produits du terroir par exemple) qui permettent d'agrémenter les stands, d'organiser des tombolas et donc de reproduire la réalité de salons commerciaux. Les entreprises marseillaises sont moins engagées au niveau des activités quotidiennes. Seulement plus d'un tiers d'entre elles offre une aide en matière d'organisation du travail, plus d'un quart participant aux activités de gestion d'une part, d'encadrement du personnel de l'autre. Les fonctions tertiaires, liées au secrétariat, à la comptabilité et aux finances, sont peu développées dans le partenariat.

LA GENÈSE ERRATIQUE DES ENTREPRISES D'ENTRAÎNEMENT

Pour la petite histoire, le projet de création de *Modu-fil*, première entreprise d'entraînement française, portée par la Chambre de commerce et d'industrie (CCI) du Loiret, prend forme à l'issue d'un voyage d'étude entrepris outre-Rhin en février 1989 ; voyage organisé à l'attention de demandeurs d'emploi de niveau II du cycle de formation « Cadre manager européen » dispensé par la CCI. Incidemment, la visite du département Formation de la chambre de commerce (*Handelskammer*) d'Augsbourg en Bavière permet une première sensibilisation au concept de l'entreprise d'entraînement (*Übungsfirma*).

Depuis 1986, le service Formation de la CCI du Loiret travaillait à la mise au point d'outils pédagogi-

ques renforçant le lien entre les stagiaires et le monde de l'entreprise. En prévision des échéances communautaires, un module permettait notamment de préparer les demandeurs d'emploi à intégrer des entreprises à vocation européenne. Des « cas pédagogiques » étaient ainsi proposés aux stagiaires. Ils consistaient à reproduire le circuit de commercialisation à l'export d'un produit ou d'un service. La « découverte » de l'*Übungsfirma* d'Augsbourg et le vif intérêt exprimé par le directeur du service Formation de la CCI du Loiret prennent ainsi place dans le cadre d'une série d'expérimentations pédagogiques déjà relativement avancées.

Par un échange de courriers avec le siège du réseau allemand situé à Essen, les membres du service Formation de la CCI du Loiret découvrent, peu à peu, le principe de la structuration en réseau des entreprises d'entraînement, l'existence d'une banque, d'une poste et de services administratifs virtuels permettant le bon fonctionnement de chacune des entités disséminées en Allemagne et dans quatre de ses pays frontaliers (Belgique, Pays-Bas, Suisse, Autriche). À la fin des années 80, la centrale allemande compte environ 600 adhérents, dont 480 pour la seule République Fédérale d'Allemagne.

Pour intégrer le réseau allemand, il est impératif de trouver une activité non représentée jusque-là et « économiquement viable » ; un partenariat est donc établi avec une entreprise marraine qui accepte d'aider à la création de l'entreprise d'entraînement en fournissant les documents et autres catalogues nécessaires au démarrage. Cette entreprise marraine commercialise du matériel à base de fil de fer (caddies, cintres, présentoirs). Intégrée au circuit économique (parallèle) des entreprises d'entraînement, cette activité répond parfaitement aux attentes du réseau allemand, puisque *Modufile* s'inscrit sur un créneau resté vacant. Ainsi, en convaincant un chef d'entreprise du Loiret de parrainer la structure naissante et en mobilisant, en interne, les compétences des stagiaires de la formation « Cadre manager européen », l'entreprise d'entraînement prend forme.

Les financeurs ayant donné leur accord pour un démarrage avec accueil par promotion (ou contingent) des stagiaires, le service Formation de la CCI met la dernière touche à la création de l'entreprise

d'entraînement. La date de création est fixée au 1^{er} décembre 1989. L'activité consistera en la « fabrication et commercialisation de produits d'agencement, manutention et industriels ». Les objectifs de l'entreprise seront de « préparer les demandeurs d'emploi ou des salariés en reconversion au management de l'entreprise : Commercial, Finances, Production. »

Le 15 décembre 1989, une Assemblée générale constitutive, composée de chefs d'entreprise et de représentants de la Chambre de commerce et d'industrie du Loire, donne naissance à *Modufile*, première entreprise d'entraînement française.

Concernant l'activité économique de l'entreprise, cette dernière doit absolument faire la preuve de sa viabilité⁵ pour asseoir la crédibilité du dispositif et satisfaire à l'exigence de « reproduire » la réalité d'une entreprise dans ses fonctions tertiaires. Or, le fonctionnement par promotion – système d'entrées et de sorties à date fixe pour tous – établi par les financeurs en référence aux stages « classiques », était source d'à-coups dans le suivi des affaires et donc de rupture de l'activité. La vie de l'entreprise s'accommodait mal de ce manque de flexibilité qui dura pourtant trois années. Ajoutées aux difficultés persistantes liées au barrage de la langue avec l'Allemagne et à l'étroitesse du marché français⁶, les contraintes organisationnelles se faisaient en effet particulièrement pesantes et nuisaient au dynamisme économique de la jeune « entreprise ». Le réaménagement des tâches ainsi que des ajustements de la politique générale de l'entreprise étaient alors régulièrement effectués par le « PDG virtuel ». Action commerciale promotionnelle et relance de la clientèle invitaient les « salariés fictifs » à maintenir un certain niveau d'activité. Plus tard, la stratégie employée par la direction de *Modufile*

⁵ Notamment par la production d'un compte de résultat équilibré au terme de l'exercice annuel. Le siège du réseau allemand des entreprises d'entraînement opérait un contrôle des comptes afin de s'assurer de la « viabilité économique » de ses membres. Cependant, son pouvoir de sanction restait limité. Au mieux pouvait-il inciter les responsables d'entreprise d'entraînement à diversifier leur activité ou à mener des actions commerciales plus offensives afin de générer une hausse du chiffre d'affaires.

⁶ Au 10 octobre 1991, soit plus d'un an et demi après la création de *Modufile*, une seule autre entreprise (*Horus* à Roanne) est « opérationnelle » ; trois commencent seulement leur activité et 12 projets sont en cours (Courrier du directeur du Réseau des Entreprises d'Entraînement ou Pédagogiques aux entreprises adhérentes, 21/10/1991).

consistera en une politique de diversification des produits.

L'étude des modalités de création de *Modufile*, l'organisation des différents services ou encore le lancement de l'entreprise d'entraînement dans le réseau allemand trouvèrent un écho favorable parmi les stagiaires du cycle « Cadre manager européen » ; cependant, la satisfaction fut moindre quant à la mise en place pratique au début de l'année 1990. En effet, ces stagiaires de niveau II (cf. encadré 2) observaient un décalage important entre la tâche qui leur avait été confiée (la création) et les activités quotidiennes qu'ils assumèrent jusqu'au 4 avril, date de fin du stage. Certes, certains occupèrent des responsabilités

de « chefs de service » dans la nouvelle structure. La majorité, cependant, dut se contenter de postes d'exécution jugés ingrats, indignes de leur niveau ou insatisfaisants en termes d'apprentissage. Cet écueil conforta les fondateurs de *Modufile* dans leur intention initiale d'ouvrir l'entreprise d'entraînement aux niveaux IV et V et d'élargir ainsi le faisceau du recrutement. Cette difficulté, liée aux contraintes de la création, devint très vite au contraire une force, confirmant l'intérêt de faire coexister, à divers échelons, des stagiaires de niveaux V à II, voire I, sous réserve d'une durée de stage suffisamment longue (environ quatre mois). C'est ce qui fut réalisé dès la fin de la première session de *Modufile*, avec une délocalisation temporaire sur un autre site de la région pour des stagiaires de niveau IV / III.

À ce stade, il reste à finaliser le projet d'ouverture en direction des publics de niveau V et à assurer la pérennité de l'entreprise pédagogique. Le responsable du service Formation de la CCI prend appui sur l'expérience allemande pour attirer l'attention des financeurs sur la nécessité d'une souplesse du recrutement, la possibilité d'un remplacement immédiat de tout stagiaire quittant la structure ainsi qu'une durée de stage conséquente. En contrepartie, il propose un élargissement du recrutement à des publics jusque-là exclus de ce type de formation.

Cette orientation est aujourd'hui banale⁷ ; à l'époque, elle offrait une perspective nouvelle pour la formation tertiaire des publics dits de bas niveaux de qualification. La simulation d'un recrutement, avec étude du CV, de la lettre de motivation et réalisation d'un entretien d'embauche, devait garantir, d'emblée, un « entraînement » préparant les futures échéances du candidat à un emploi. Dans la même logique, la valorisation de la mise en situation de travail et des applications internes (organisation, contrôle administratif) et externes (commercialisation des produits ; études de marché ; relations avec les Caisses de retraite ou le Trésor Public)⁸, devait, quant à elle, permettre d'accroître l'« employabilité » des salariés virtuels.

⁷ Le problème qui se pose désormais est, à l'inverse, celui de l'intégration des cadres et des hauts niveaux de formation. Tout au long des années 90, les prescripteurs financiers ont en effet encouragé l'accueil de stagiaires de niveaux V et IV en entreprise d'entraînement

⁸ Mise en situation de travail accompagnée de cours, exercices et cas dispensés par les formateurs. Cf. encadré 2.

Encadré 2

Nomenclature des niveaux de formation (*)

Niveau VI : sorties du premier cycle du second degré (6^e, 5^e, 4^e) et des formations préprofessionnelles en un an.

Niveau Vbis : sorties de la 3^e générale, de 4^e et 3^e technologiques et des classes du second cycle avant l'année de terminale.

Niveau V : sorties de l'année terminale des cycles courts professionnels et abandon du cycle long ; abandon de la scolarité du second cycle long avant la classe terminale.

Niveaux IV : sorties des classes terminales du second cycle long et abandon des scolarisations post-baccalauréat avant d'atteindre le niveau III.

Niveaux III : sorties avec un diplôme de niveau bac + 2 (Diplôme Universitaire de Technologie, Brevet de Technicien Supérieur, Diplôme d'Études Universitaires Générales, Écoles des formations sanitaires et sociales, etc.).

Niveaux II et I : sorties avec un diplôme de second ou troisième cycle universitaire ou un diplôme de grande École.

(*) : Nomenclature fixée par la Commission statistique nationale de la formation professionnelle et de la promotion sociale.

Ainsi, visant l'amélioration des « compétences acquises » par les stagiaires, le responsable de *Modufile* fraie la voie à ses collègues qui, tout au long des années 90, n'auront de cesse de valoriser cette configuration formative particulière présumée favorable à l'acquisition d'une professionnalité : le stage en entreprise d'entraînement. Aux yeux de tous, reste toutefois à apporter la preuve tangible de cette assertion, ce à quoi vont s'atteler des responsables de formation.

ÉVALUER LES COMPÉTENCES À DES FINS PÉDAGOGIQUES

La genèse de la formule pédagogique des stages en entreprise d'entraînement est révélatrice du mouvement qui travaille, aujourd'hui encore, les porteurs de ces actions de formation. Dès leurs premiers temps d'exercice, les responsables d'entreprise d'entraînement sont confrontés à cette interrogation : comment mesurer l'efficacité de leur intervention ? Et, au préalable, que mesurer ? Le recours aux indicateurs de placement semble incontournable, dans la mesure où ils sont imposés par les prescripteurs financiers ; cependant, les acteurs de l'entreprise d'entraînement ont toujours exprimé des réserves envers de telles mesures. Pour eux, cette évaluation quantitative méconnaît la force de la pédagogie activée et des apprentissages réalisés durant les mois de formation.

Au regard de l'importance accordée à la mesure de « l'efficacité de la formation » par les responsables d'entreprise d'entraînement, notre démarche vise à éclairer leur manière de poser le problème de l'évaluation des « compétences acquises » et à clarifier les termes de leur réponse.

On l'a noté, la « reproduction » des activités d'entreprise constitue, pour les directeurs d'entreprise d'entraînement, le principal facteur explicatif de l'efficacité de la formation. Convaincus de la « plus-value » apportée par la « pédagogie entreprise d'entraînement », certains n'hésitent pas à attaquer, de front, l'épineux problème de sa mesure. Quelle est l'efficacité *réelle* de la formation en entreprise d'entraînement ? Comment apprécier les « gains »,

exprimés en termes de « compétences acquises », de la pédagogie activée ? La démarche la plus courante consiste à procéder, à différents moments de la formation⁹, à une évaluation individuelle des « compétences acquises » par chaque stagiaire. *In fine*, ces opérations aboutissent à la production de cahiers de procédures visant à appréhender les apprentissages réalisés par les stagiaires durant leurs mois de formation.

Toutefois, il apparaît très vite que certaines dimensions sont plus aisées à sérier que d'autres, ainsi que le précise très clairement la directrice d'une entreprise d'entraînement de région Centre. « *Il y a quand même quelque chose qui est important. Le stagiaire arrive avec un certain degré de connaissances. Il repart avec un autre degré de connaissances. Même si on ne lui donne pas une formation, même si on le forme sur le tas, il apprend obligatoirement des choses comme dans n'importe quel passage en entreprise. On aimerait bien - c'est là-dessus que l'on est en train de travailler - évaluer ses compétences et son comportement au départ. C'est là où c'est dur - évaluer son comportement -, parce qu'évaluer ses compétences, ma foi, on sait faire ! Évaluer son comportement, ça c'est dur. Évaluer ça à l'entrée, à mi-parcours et évaluer ça à la fin. Comme ça, on pourrait dire : "L'entreprise d'entraînement, voilà ce que ça apporte". Parce que là, on peut juste dire : "C'est bien, on a tant de retours à l'emploi". On est en train de travailler sur cet outil là. Les entreprises d'entraînement de Tours et d'Orléans travaillent sur cette évaluation avec l'aide d'un cabinet-conseil. Ça serait drôlement bien de savoir. C'est un manque aujourd'hui.* »

Pour avancer dans la voie de la mesure des « compétences acquises », l'équipe pédagogique de *Façade Atlantique*¹⁰ a affiné, au fil des années, un certain nombre d'outils d'évaluation. Par une série d'opérations, successives pour certaines, simultanées pour d'autres, les formateurs définissent d'abord les « compétences requises » pour tenir le poste, puis

⁹ Le plus généralement, à l'entrée, à mi-parcours et au terme de la formation.

¹⁰ Entreprise d'entraînement de la région Poitou-Charentes portée par un organisme de formation privé, *Façade Atlantique* s'est spécialisée dans la location, l'achat et la vente de biens immobiliers à caractère professionnel au sein du REEP.

s'attachent à repérer les « compétences acquises » en cours de formation qui permettent au stagiaire d'accéder, peu à peu, à une maîtrise professionnelle (des procédures techniques et des attitudes de travail), garante de son « opérationnalité » et de son « employabilité ».

Certes, à *Façade Atlantique* comme ailleurs, la « qualité » des stages de formation semble essentiellement appréhendée au travers d'indicateurs « quantitatifs » de placement (Garraud, 1995). Les commanditaires publics se polarisent sur l'évaluation des taux de placement ; *in fine*, cela conduit les prestataires de stages à privilégier une logique d'emploi, axée sur l'accès ou le retour à une activité salariée, au détriment d'une logique de formation, dédiée aux apprentissages cognitifs, pratiques et comportementaux¹¹. Pour autant, selon les prescripteurs financiers, à la logique d'emploi dominante, visant l'efficacité du placement, devrait précisément être associée une attention aux compétences acquises en formation. Évaluation quantitative des placements et évaluation qualitative des acquis mériteraient donc d'être mieux corrélées. Cette démarche, coûteuse en temps, serait également le prix à payer pour mesurer l'efficacité « réelle » du stage de formation.

Le responsable de *Façade Atlantique* propose de répondre à cette double ambition, quantitative et qualitative. De fait, ses taux de placement (68 %), exclusion faite des contrats aidés et des contrats à durée indéterminée inférieurs à six mois, se situent légèrement au-dessus de la moyenne nationale des stages en entreprise d'entraînement (65 %), et bien au-delà des attentes exprimées par les prescripteurs financiers (60 %). Néanmoins, son intérêt pour cet indicateur s'avère très réduit. De son point de vue, la force du stage en entreprise d'entraînement s'exprime sur le terrain des « compétences acquises » et non sur celui des placements observés.

D'un point de vue pratique, à *Façade Atlantique*, chaque activité nécessaire au fonctionnement de l'entreprise d'entraînement est d'abord recensée dans un cahier de « procédures de travail » (ou « manuel de procédures ») détaillé ; tout stagiaire peut y puiser à tout moment pour mener à bien sa tâche. À titre

d'exemple, le secrétaire-comptable en charge de la paie dispose de documents pédagogiques fixant les différentes étapes d'une procédure de virement de salaire (réalisation du virement, enregistrement des ordres de paye, classement des documents produits).

Ensuite, le « livret du directeur » définit l'ensemble des « compétences techniques » (somme des tâches précédemment sériées) et des « facteurs globaux » (« profil comportemental ») requis pour occuper un emploi. Ce document lui sert à évaluer les acquis du stagiaire à l'entrée, à mi-parcours et au terme de la formation. Les « compétences techniques » (au nombre de cinq ou six) et les facteurs globaux (cinq) sont décomposés et mesurés sur une échelle graduée de zéro (indicateur minimum) à quatre (indicateur maximum). Ainsi les « compétences techniques » du secrétaire-comptable sont-elles recensées dans le « livret du directeur » : « maîtriser l'utilisation d'outils informatiques (logiciels de gestion et tableur) » ; « maîtriser la comptabilité jusqu'au bilan (inventaire, documents de synthèse, liasse fiscale) » ; « utiliser des connaissances en fiscalité » ; « maîtriser la paie et ses déclarations » et « produire et rédiger des documents et les présenter sur un traitement de texte ». À s'en tenir au seul item « utiliser des connaissances en fiscalité », la gradation de zéro à quatre est la suivante : « 0-inférieur au pré-requis : ne connaît pas les mécanismes de la TVA (Taxe sur la Valeur Ajoutée) collectée et déductible » ; « 1-pré-requis : connaît les mécanismes de la TVA collectée et déductible » ; « 2-objectif à mi-parcours : connaît les règles d'assujettissement et de déductibilité de la TVA » ; « 3-objectif en fin de parcours : sait remplir et contrôler les déclarations fiscales (TVA, taxe professionnelle) » ; « 4-supérieur à l'objectif : est capable de justifier les déclarations à des tiers (impôts, expert comptable, commissaire aux comptes ». Quant aux « facteurs globaux », ils sont subsumés sous les catégories suivantes : « communication », « confiance en soi », « réceptivité », « autonomie » et « contrôle de soi ». Pour n'en donner qu'un exemple, l'indicateur minimum de « communication » sera affecté à un stagiaire « introverti, inhibé, hésitant, mal à l'aise » et l'indicateur maximum bénéficiera à un sujet « extraverti, chaleureux, attentif aux autres, ouvert ». Concernant les « compétences techniques », un indicateur de progression est instauré dans la mesure où les « objectifs »

¹¹ Pour une mise en perspective, cf. Darmon, Demazière, Frade, Hass 2004.

fixés s'accroissent à mesure que le stage avance. En revanche, d'une évaluation à l'autre, les exigences restent stables au niveau des « facteurs globaux ».

À l'occasion d'entretiens d'évaluation (au début, au milieu et en fin de parcours), le responsable de *Façade Atlantique* soumet ses évaluations au stagiaire. Ce dernier est invité à livrer son appréciation en proposant une « auto-évaluation » sur chacune des catégories autonomisées. Au vu de l'accord enregistré, le directeur calcule une moyenne des évaluations qui lui permet de définir l'« opérationnalité au poste de travail ».

Trois notes sont ainsi affectées au stagiaire selon la maîtrise des « compétences techniques », la qualité des « compétences comportementales » ou « facteurs globaux » et la « rapidité d'exécution » (indicateur de progression) dont il fait preuve. Un certain nombre de points (plus ou moins trois) peuvent être retranchés ou ajoutés, selon que des « facteurs périphériques » sont susceptibles de grever ou, à l'inverse, de conforter l'opérationnalité sur poste. La réduction du score peut notamment être due à la prise en compte de problèmes familiaux, affectifs ou d'addiction. Inversement, une personnalité affirmée, une propension à l'innovation, un esprit constructif affectent d'un coefficient positif l'évaluation initiale et peuvent remonter la note finale.

Pour chacun des items, la moyenne des moyennes est supposée permettre une mesure rigoureuse des « compétences acquises » par chaque stagiaire depuis sa première évaluation, à l'entrée en formation. Sur cette base, les formateurs de *Façade Atlantique* ambitionnent finalement de dégager la « plus-value » pédagogique de la formation dispensée en entreprise d'entraînement et de quantifier l'« efficacité de la formation » pour chacun des stagiaires. Le responsable de formation précise toutefois, dans le tableau consacré à l'opérationnalité, qu'il évalue l'efficacité « formative » (pédagogique) de la formation et non son efficacité « productive » (placement). Ainsi, il ne prétend pas que la qualité de la formation soit automatiquement un gage d'amélioration des chances d'accès à l'emploi. À aucun moment cette pratique d'évaluation consiste à « mesurer une quelconque capacité à trouver un emploi » (livret du directeur). Commentant ce document à notre demande, le directeur de *Façade Atlan-*

tique regrette néanmoins que la reconduction (ou non) des financements soit si souvent subordonnée aux seuls taux d'insertion obtenus. Au regard de la durée des parcours (entre trois et quatre mois), seule la logique de formation mérite (et se doit), selon lui, d'être évaluée. Lier l'efficacité aux placements lui semble, sinon un non-sens, du moins une profonde erreur des prescripteurs financiers.

■ OBJECTIVER LES COMPÉTENCES ?

En première approximation, l'initiative menée à *Façade Atlantique* participe d'un mouvement plus général de promotion de la « logique [des] compétences », laquelle consiste à « mettre l'accent sur la capacité à mobiliser des dispositions individuelles pour faire face à des situations professionnelles multiples » (Tallard, 2000, p. 6). Dans les faits, la mise en œuvre d'une telle « logique [des] compétences » amène à procéder à une triple opération pratique, démarche qu'illustrent parfaitement les procédures d'évaluation instituées à *Façade Atlantique* : d'abord, une évaluation des « compétences requises » pour l'emploi ; ensuite, une évaluation des « compétences acquises » par le salarié (ou le stagiaire) ; enfin, un « entretien professionnel » visant l'adéquation de ces deux ordres de réalité.

Or, et en toute généralité, ce « modèle des compétences » souffre de la « rationalisation du flou » (Tanguy, 1998, p. 552) dont il procède et du « mirage » (Rozenblatt éd., 2000) qu'il contribue tant à créer qu'à entretenir. Singulièrement, dans le cas de *Façade Atlantique*, ce modèle scientifique¹² obère ce qui fait précisément, selon ses bénéficiaires, la richesse de la pédagogie « entreprise d'entraînement » : la possibilité, *simultanée*, de « se remettre dans le bain », de « reprendre confiance en soi », d'« acquérir et maîtriser des gestes professionnels », de « se perfectionner sur des outils informatiques », de « bénéficier de conseils pour sa

¹² Modèle qui vise à circonscrire, par une description d'unités élémentaires, l'ensemble des composantes de l'activité productive et, par là même, entend définir les qualités (« compétences ») requises pour « être capable » de la réaliser.

recherche d'emploi », etc. (Frétigné, 2001a). En découpant et en classifiant des connaissances (savoirs), des pratiques professionnelles (savoir-faire) et des attitudes comportementales (savoir-être), les procédures consignées appauvrissent finalement plus qu'elles n'enrichissent l'évaluation des acquisitions en cours de formation.

Ainsi, les calculs mis en œuvre pour évaluer les « compétences » font-ils l'économie d'une analyse préalable de l'outil employé et de l'étalon de mesure mobilisé. Au risque de la caricature, on peut avancer que l'importance de l'objectif (évaluer les acquis) est telle que le résultat observé prime sur la technique de saisie employée. À bien y regarder pourtant, comment évaluer en toute sécurité et précisément (« scientifiquement ») – sur une échelle graduée de zéro à quatre – les « compétences techniques », pour ne rien dire des « compétences comportementales » ? Certes, traduite en des indicateurs de « compétences acquises », l'« efficacité de la formation » en entreprise d'entraînement se présente finalement moins sous l'angle d'un fait avéré que dans les termes d'un problème non résolu. Intimement plus intriquées et complexes que ne le laissent apparaître ces procédures, les qualités mises en œuvre pour accomplir une activité de travail appellent une observation qui résiste, tant en entreprise d'entraînement qu'en entreprise « réelle », à une lecture *plane* sur un curseur gradué de zéro à quatre.

De même, une double opération cognitive et pratique rend généralement proprement inaudible le constat précédent pour les tenants de la « logique des compétences ». Là où le sociologue s'attache à décrire le processus de cristallisation d'une « propriété objectivée », le formateur en entreprise d'entraînement (à l'instar du gestionnaire des ressources humaines) postule une « propriété objective » des compétences. Et là où le sociologue prend note des opérations cognitives et pratiques de « rationalisation du flou », le praticien ambitionne de saisir, le plus finement possible, la somme sinon la forme des « compétences acquises » (leur *réalité* offrant l'axiome de base de l'ensemble de son raisonnement).

Ceci dit, cette posture témoigne d'un souci, louable, de dépassement d'indicateurs quantitatifs de placement très largement discutés par ailleurs (Stan-

kiewicz, Foudi, Trelcat, 1993) et à l'heuristique limitée. Plus sûrement encore, cette polarisation sur l'évaluation des « compétences acquises » participe d'un volontarisme pédagogique ancré à un idéal didactique de l'autoformation en situation de travail. Ce volontarisme prend, dans les stages en entreprise d'entraînement, trois formes principales (Frétigné, 2003a) : l'aller-retour entre formations « théoriques » et autoformation dans le « modèle de l'EEP » ; la promotion des activités d'entreprise réalisées sur poste de travail en « EE » ; la valorisation des formations « classiques » comme préalable à toute application pratique dans « l'EEP scolaire » (cf. **encadré 3**). Dans tous les cas, la définition de la *meilleure voie* pédagogique est source d'enjeux forts. Supposée discriminante à cet égard, la question de l'acquisition des compétences est au cœur des discussions et des pratiques, sans qu'elle n'ait, à ce jour, trouvé de réponse définitive.

Les référents didactiques du responsable de *Façade Atlantique* et les pratiques pédagogiques observées *in situ* inscrivent plutôt cette entreprise d'entraînement dans la proximité du « modèle de l'EEP ». Néanmoins, l'essentiel est ailleurs. En dépit des avatars de la mesure (des « compétences acquises »), à *Façade Atlantique* comme dans les autres entreprises d'entraînement, l'important est d'apporter la preuve (certes grossière) de la plus-value pédagogique d'une action de formation peu connue et de travailler au renforcement de son crédit auprès des prescripteurs financiers et des employeurs. Pour les responsables de formation, l'accent mis sur l'évaluation spécifique des « compétences techniques » d'une part, des « compétences comportementales » de l'autre, évaluation redoublée par des indicateurs de progression, paraît recouvrir la réalité des apprentissages observés. Par là même, les résultats enregistrés les confortent dans leur entreprise formative. Tel est bien, ici, l'essentiel.

* *
*

Nous avons ici cherché à montrer combien l'évaluation des « compétences acquises » est au cœur des préoccupations pédagogiques des responsables d'entreprise d'entraînement. En effet, l'éclairage de

Encadré 3

Trois formes d'entreprise d'entraînement

– Le « modèle de l'EEP » (entreprise d'entraînement ou pédagogique) correspond à la conceptualisation *idéale* proposée par le REEP (réseau des entreprises d'entraînement ou pédagogiques). Cette formalisation se déploie dans les documents utilisés pour agréer un centre de formation et certifier, à partir de référentiels d'évaluation (moyens humains et matériels mis en place...), de la conformité de sa démarche aux pré-requis de la centrale française. Cette formalisation est envisagée comme une forme aboutie et équilibrée dans ses composantes organisationnelles et pédagogiques. Dans cet esprit, logique de formation (le volet pédagogique) et logique d'insertion (le volet entraînement à l'emploi) doivent être associées sur le lieu de stage afin que les « apprenants » disposent de tous les atouts nécessaires pour réussir leurs premiers pas ou effectuer un retour gagnant sur le marché du travail.

– Le second type observé, « l'EE » (entreprise d'entraînement), se distingue du « modèle de l'EEP » par le primat qu'il accorde au versant « entreprise » du stage de formation. La modélisation du REEP insiste sur le va-et-vient entre savoir (enseignements) et savoir-faire (autoformation sur poste de travail). La conceptualisation de « l'EE » accorde aux situations de travail et, plus généralement, à l'immersion professionnelle, une vertu pédagogique incomparable. Ainsi, les partisans de « l'EE » défendent-ils davantage une lecture singulière des conditions d'apprentissage qu'une *radicalisation* du « modèle de l'EEP ».

– Le type de « l'EEP scolaire » propose une seconde inflexion du « modèle de l'EEP », à l'opposé de celle réalisée par « l'EE » : une valorisation des formations « classiques » (des cours) comme préalables à la pratique sur poste de travail, cette dernière venant en complément (ou en application) des apprentissages « théoriques » ; un plan de formation préétabli et commun à une « promotion » accédant et quittant en même temps l'EEP ; une reproduction des fonctions tertiaires de l'« entreprise », limitée dans ses composantes et ses résultats.

Les défenseurs du « modèle de l'EEP » recherchent donc un *équilibre* entre les activités de formation « théorique » et les activités d'entreprise. De leur association naîtrait une plus-value pédagogique. Les tenants de « l'EE » rejettent, quant à eux, toute pédagogie formelle et privilégient le pôle « entreprise » du stage de formation. L'activation d'une logique d'entreprise est présumée seule réellement formatrice. Dans le cadre de « l'EEP scolaire », la reproduction de la structure et des activités d'entreprise est l'objet d'une attention moindre. Cette dernière est chronologiquement et logiquement subordonnée aux « classiques » activités didactiques. Chronologiquement, elle n'intervient qu'une fois les enseignements théoriques dispensés. Logiquement, elle n'a qu'un statut d'application. Dans cet esprit, une solide transmission de connaissances constitue toujours un préalable. Poussée à son terme, cette logique de formation conduit à (quasiment) se désintéresser de la « vie » de l'entreprise.

la plus-value pédagogique est censé légitimer une action de formation assez peu connue et, par là même, contribuer à pérenniser les financements en amont et favoriser le placement des stagiaires en aval. Certes, nous l'avons souligné, la démarche d'évaluation des « compétences acquises » est grevée d'impensés qui la rendent discutable ; pour autant, la posture sociologique ne peut se limiter à repérer ces apories ou à en dénoncer les conséquences pratiques. C'est pourquoi nous nous sommes attachés à traiter des justifications apportées par les

responsables de formation lorsqu'ils entreprennent de réaliser une telle entreprise d'évaluation.

Actuellement, le nombre d'entreprises d'entraînement sur le territoire national tend à décroître, après quelques années de stabilisation à cent trente unités. Il semblerait que la défense, par les responsables de formation, d'une spécificité « entreprise d'entraînement », ait partiellement échoué. Leur volonté d'essaimer une formule pédagogique originale, aux résultats prometteurs en termes de

« compétences acquises », n'a pas totalement emporté la décision, au premier chef celle des prescripteurs financiers. Se faisant l'avocat du pragmatisme, un coordonnateur emploi-formation témoigne ainsi : « Je dirais qu'à la fois il y a une spécificité et, en même temps, je refuse de dire qu'une prestation 'entreprise d'entraînement' soit une action à part, spécifique, qu'il faut identifier comme différente. L'entreprise d'entraînement est avant tout, pour moi, un support, un mode pédagogique, une démarche d'accompagnement à l'emploi. Mais ce n'est pas spécifiquement une action à séparer de toutes les autres, y compris sur le

même secteur d'activité. [...] Dans le cadre des SIFE (Stages d'Insertion et de Formation à l'Emploi), on pourrait très bien utiliser ce support sur une multitude de secteurs d'activité, sachant qu'il répond tout à fait bien à l'objectif principal des SIFE qui est le placement. L'indicateur de résultat [...] c'est bien une insertion sociale et professionnelle avant tout. Le premier indicateur d'évaluation, ça va être cela. » Quid, dans ce cadre, des initiatives attachées à la promotion d'une évaluation axée sur la progression pédagogique, la mesure des « compétences acquises » à différents moments de la formation ?

Bibliographie

Darmon I, Demazière D., Frade C et Hass I. (2004), « Formés et formateurs face à la double contrainte des programmes de formation à l'employabilité des chômeurs de longue durée », *Formation Emploi*, n° 85, pp. 57-75.

Fortino S. (2002), *La mixité au travail*, Paris, La Dispute, 23 p.

Frégné C. (2001a), *Les entreprises d'entraînement. Entre organisations formatives et organisations productives*, Thèse de doctorat en sociologie, Université Paris X, 322 p.

Frégné C. (2001b), « Les entreprises d'entraînement : logique formative ou logique productive ? », *Éducation et Sociétés*, n° 7, pp.67-80.

Frégné C. (2003a), « Logiques de formation en entreprise d'entraînement », *Savoirs*, n° 1, pp. 85-101.

Frégné C. (2003b), « Les litiges de l'évaluation des compétences en entreprise d'entraînement », *Esprit Critique*, n° 2 (<http://www.espritcritique.org>).

Garraud Ph. (1995), « La mise en œuvre des politiques de lutte contre le chômage par la formation : les contraintes du service public de l'emploi en France », *Sociologie du Travail*, n° 4, pp. 675-696.

Rozenblatt P. (coord.) (2000), *Le mirage de la compétence*, Paris, Syllepse, 266 p.

Stankiewicz F, Foudi R., Trelcat M.-H (1993), « L'efficacité des stages de formation. Le cas des demandeurs d'emploi de bas niveau de qualification », *Formation Emploi*, n° 41, pp. 21-41.

Tallard M. (2000), « Classification et compétences : une impossible articulation ? », communication au colloque *Travail, qualification, compétences*, Rennes, 19-21 Octobre, pp. 1-16, ronéoté.

Tanguy L. (1991), *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF, 227 p.

Tanguy L. (1998), « De l'évaluation des postes de travail à celle des qualités des travailleurs. Définitions et usages de la notion de compétences », in A. Supiot (coord.), *Le travail en perspective*, Paris, LGDJ, pp. 545-562.

Résumé

Les enjeux de la mesure des acquis en entreprise d'entraînement

Par Cédric Frétigné

La question de l'évaluation des « compétences acquises » se pose aujourd'hui avec acuité aux promoteurs de stages de formation dédiés aux publics demandeurs d'emploi. Dans ce cadre, le « gain d'employabilité » est supposé rendre compte de l'efficacité de la formation dispensée. Que présuppose la démarche et que méconnaît-elle ? Comment les responsables de formation opèrent-ils la juste appréciation des « compétences acquises » ? L'auteur s'attache ici à décrire les pratiques d'évaluation établies dans le cadre des stages en entreprise d'entraînement, analyse les justifications apportées par ses promoteurs et relève les paradoxes de la mesure ainsi réalisée.

Mots-clés

Chômeur, stage de formation, projet pédagogique, emploi tertiaire, compétence.

Classification *Journal of Economic Literature* : J 69.



DOSSIER

Bibliographie

Bibliographie sélective sur la validation des acquis de l'expérience. Les références ont été sélectionnées à partir de 1999 et sont classées par ordre alphabétique d'auteur. Les résumés insérés proviennent de la base documentaire du Céreq.

Cette bibliographie a été réalisée par Marie Baudry de Vaux

Les acquis de l'expérience. Première partie

Astier Philippe (Dir.)

Éducation Permanente, 2004, n° 158 et 159, 162 p. + 172 p.

Valider les acquis professionnels. Vers un « diplôme » de l'expérience

Bonami Jean-François

Paris, Éditions d'Organisation, 2000, 259 p.
Collection « Développement et emploi »

Le développement de la validation des acquis personnels et professionnels (VAPP) répond à des évolutions qui touchent l'organisation du travail et de l'activité ainsi que le rapport à la formation. Elle est porteuse d'enjeux pour les pouvoirs publics, les entreprises, les jeunes, les salariés et les organismes de formation. Elle est aussi liée à la mobilité, la flexibilité, l'employabilité, la considération sociale et la rémunération des compétences. Située au cœur de conflits d'intérêts et de valeurs, elle s'insère dans un système de représentations sociales antagonistes portant sur l'accès au diplôme ou sur le rôle de la formation permanente. Après la description des différents dispositifs de certification français, diplômes nationaux, solutions alternatives (titres homologués ou certificats de qualification professionnelle) et dispositifs émergents (certificats de compétence professionnelle, certificats de compétence en entreprise et

automates de certification), la validation des acquis professionnels, dispositif réglementaire et concret, est également présenté comme un concept opératoire. Norme socialement construite et en constante évolution, elle procède de la négociation et du compromis ainsi que de l'interprétation et de l'adaptation des acteurs.

L'accompagnement dans tous ses états

Boutinet Jean-Pierre (Dir.), Pineau Gaston (Dir.)

Éducation Permanente, 2002-4, n° 153, 266 p.

La validation des acquis professionnels : nature des connaissances et développement

Clot Yves, Ballouard Christian, Werthe Christiane
CPC Documents, 1999, n° 4, 57 p.

Une première étude réalisée au cours de l'année 1998 a permis d'établir une convergence entre l'analyse du travail et les démarches de validation des acquis professionnels mises en œuvre par le ministère de l'Éducation nationale. Elle conclut que l'on ne peut trouver telles quelles les connaissances théoriques dans l'exercice professionnel. En revanche, l'accompagnement mis en œuvre dans le dispositif peut être envisagé comme une zone de développement de potentialités cognitives et subjectives permettant une formalisation des connaissances ou compétences.

Une deuxième étude en cours étudie le processus d'évaluation et les critères pris en compte par le jury pour accorder ou non la dispense de diplôme.

■ La validation des acquis professionnels

Clot Yves, Ballouard Christian, Werthe Christiane, Magnier Jacqueline

CPC Documents, juillet 2000, n° 4, 137 p.

Dans les procédures de validation des acquis du ministère de l'Éducation nationale, l'activité du candidat est décisive pour l'établissement d'une continuité entre les compétences et connaissances acquises par l'expérience et celles exigées par la formation. L'accompagnement serait le lieu d'un développement des compétences du candidat. L'évaluation porte donc en partie sur ce travail d'élaboration fait par le candidat et qui prend forme dans l'écrit ou le dossier. L'application d'une méthode d'analyse du travail, associant les protagonistes, aide à mieux comprendre ce qui est évalué et validé lors d'un jury. L'entretien en confrontation croisée entre les candidats, les accompagnateurs généralistes et professionnels, met au jour les activités différentes développées par chacun d'eux.

■ L'énigme de la compétence en éducation

Dolz Joaquim (Dir.), Ollagnier Edmée (Dir.)

Bruxelles, De Boeck Université, 2002, 232 p.

Collection « Raisons éducatives »

La notion de « compétence » est inscrite au *hit-parade* des appellations pédagogiques. Elle supplante aujourd'hui les notions de qualification, de capacités ou de savoir-faire. Mais la médiatisation de ce concept est également source de confusions : son sens varie en fonction de l'évolution des courants éducatifs et des pratiques de recherche qui en font usage. L'ouvrage s'interroge sur cette « énigme » de la compétence et plus particulièrement sur l'utilisation et la diffusion de ce terme dans les textes pédagogiques et dans le domaine de la formation professionnelle continue. Ses contributions, dont la variété rend compte de l'ampleur du débat, s'organisent en trois parties. La première, consacrée au con-

cept de compétence, traite de la pertinence de cette notion et de ses implications sociologiques. La deuxième réunit les travaux des chercheurs portant sur l'acquisition et l'évaluation des compétences en situation scolaire. L'entrée par la compétence y est décrite comme la marque du passage, dans le système éducatif, d'une « logique de restitution » à une « logique de compréhension ». Et la troisième partie enfin, traite de la compétence dans le domaine de la formation professionnelle et des dimensions didactiques propres à la formation des adultes.

■ Réfléchir la compétence. Approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire

Dupray Arnaud (Dir.), Guittou Christophe (Dir.), Monchatre Sylvie (Dir.)

Toulouse, Éditions Octarès, 2003, 272 p.

Collection « Colloques »

Quels sont les enjeux associés aux dispositifs de gestion des compétences dans les entreprises ? Comment les décrire et les analyser ? L'ambition de cet ouvrage est d'aller au-delà des justifications les plus couramment avancées sur la nécessité du management par les compétences. La compétence est considérée ici comme un objet de recherche ordinaire, que chaque discipline mobilisée cherche à resituer dans les questionnements qui lui sont propres. Il s'agit plus précisément de « réfléchir la compétence » à la lumière des théories et problématiques respectives de la sociologie, du droit et de l'économie. La compétence, comme la qualification, constitue en effet une catégorie de la pratique qui relève de plusieurs dimensions : les systèmes de relations dans lesquels elle s'inscrit, les règles qu'elle mobilise voire qu'elle participe à faire évoluer, les modes de fixation de la valeur du travail auxquels elle se réfère. Cet ouvrage apporte des grilles de lecture distanciées sur une question faisant l'objet de nombreuses polémiques dans le débat social et suscitant des prises de position enflammées, parfois même au sein de la communauté scientifique. Il a vu le jour dans le sillage d'un séminaire pluridisciplinaire sur la compétence qui s'est tenu au Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) entre octobre 2001 et février 2002.

Ce séminaire a été organisé dans le cadre d'une réponse à l'appel d'offre du programme Travail de la direction de la Recherche du ministère de l'Éducation nationale. L'ensemble des contributions produites à cette occasion sont rassemblées ici.

La reconnaissance de l'expérience professionnelle dans les activités de service pour d'anciens emploi-jeunes

Dupuis Pierre-André, Flye-Sainte-Marie Anne, Higele Pierre et *Alii*

CPC Documents, mai 2004, n° 4, 178 p.

Reconnaissance et validation des acquis en formation

Farzad Mehdi, Paivandi Saeed
Paris, *Anthropos*, 2000, 213 p.

Collection « Éducation »

La reconnaissance et la validation des acquis dans l'enseignement supérieur (VAP) en France visent des objectifs de nature pédagogique, sociale, et économique. Elle est cependant fondée sur des contradictions ayant trait à la centralisation de la décision, au partage des pouvoirs institutionnels et à l'ambiguïté des textes officiels concernant la nature des acquis validés (formels ou informels). Les enquêtes menées au collège coopératif de Paris ou à l'université Paris VIII informent sur les modalités de prise en compte des acquis pendant la formation, sur la façon dont les acteurs institutionnels ont perçu les textes officiels et enfin sur le public visé. Des interrogations subsistent quant aux méthodes utilisées pour l'évaluation des acquis et aux démarches pédagogiques à adopter pour la formation des candidats admis par la VAP. Des outils sont dès lors proposés (portfolio, tests de performance, simulations, essais, examens, entretiens) pour permettre une évaluation rigoureuse et précise des acquis extra-scolaires.

Compétences : les enjeux de la reconnaissance.

Figuière Catherine

Les cahiers de l'Iretep, avril 2000, n° 1, 165 p.

Les systèmes de classification des emplois ont profondément évolué ces dernières années. On est passé d'un système de positionnement professionnel codifié et collectif à un système d'évaluation individuelle où la prise en compte des compétences occupe une place de plus en plus fondamentale. Afin de tirer les premiers enseignements des applications de « démarche de compétence » dans les entreprises et d'en repérer les enjeux, l'étude rend compte d'une enquête approfondie menée successivement auprès de trois entreprises, Métal Site, Restau Site et Chimie Site.

La construction de la certification : quelles méthodes, pour quels usages ? Journées de travail DESCO-CEREQ. Paris, 13 et 14 septembre 2001

Gaudemar Jean-Paul De, Bertrand Hugues, Rose Jose et *Alii*

Marseille, Céreq, 2002, 151 p.

Collection « Documents n° 161, série Séminaires »

La réflexion sur l'usage des diplômes professionnels fait l'objet de larges débats avec les partenaires sociaux : y a-t-il opportunité à créer ou supprimer ou rénover un diplôme : comment en définir la cible professionnelle ? de quelles capacités doit-on attester et selon quelles modalités ? Les démarches à suivre pour répondre correctement à ces questions ont nourri une abondante littérature, et font l'objet de nombreuses contributions d'experts ou d'études. Mais la question de l'usage concret de ces « référentiels » constitutifs des diplômes dans les actes de certification a fait l'objet de peu de débats hors les murs de l'école, même si elle traverse nombre d'études sur les diplômes. Comment les enseignants s'appuient-ils sur ces référentiels pour organiser leur enseignement, comment les jurys les utilisent-ils concrètement ? Cette dernière question émerge fortement avec le développement attendu de la validation des acquis de l'expérience, et ne concerne plus les seuls pédagogues mais intéresse l'ensemble des personnes demandant à un jury d'examiner leur expérience professionnelle pour la valider au regard d'un diplôme. Elle conduit à resituer les discussions méthodologiques sur la construction des diplômes dans le champ de la relation éducation-travail, à con-

fronter leurs référentiels à l'usage qui en est fait, à revenir sur la question des relations entre les savoirs et les activités d'un point de vue théorique et pratique... Les contributions réunies à ce sujet dans le présent ouvrage sont celles de chercheurs, d'enseignants et inspecteurs de l'Éducation nationale, de responsables institutionnels de divers ministères en charge de la définition des politiques éducatives et de la certification, qui se sont réunis en septembre 2001 à l'initiative conjointe de la DESCO (direction de l'enseignement scolaire) et du CEREQ.

Évaluer les acquis de l'expérience. Entre normes de certification et singularité des parcours professionnels

Kirsch Edith, Savoyant Alain (Collab.)
Céreq-Bref, décembre 1999, n° 59, pp. 1-4
www.cereq.fr/cereq/b159.pdf

La certification n'est plus uniquement considérée comme l'aboutissement d'un cursus de formation. Elle permet aussi aujourd'hui de donner une plus grande visibilité aux connaissances acquises « sur le tas » par l'expérience professionnelle. Ce faisant, elle réactive la question de la construction des critères d'évaluation qui, pour être fiables, équitables et pertinents, se doivent d'être tout à la fois généraux et adaptés aux compétences spécifiques qu'ils évaluent. Une interrogation qui se double d'un paradoxe : évaluer avec des normes générales des connaissances informelles nées d'expériences nécessairement singulières.

La validation des acquis professionnels. Bilan des pratiques actuelles, enjeux pour les dispositifs futurs

Labruyere Chantal, Paddeu Josiane, Savoyant Alain, Teissier Josiane, Rivoire Bernardine
Céreq-Bref, avril 2002, n° 185, pp. 1-4
www.cereq.fr/cereq/b185.pdf

Avec l'adoption, en janvier dernier, du volet sur la « validation des acquis de l'expérience » (VAE) de la loi de modernisation sociale, les pratiques de validation des acquis professionnels (VAP) mises en place depuis 1985 pourraient connaître un développement important. Un retour sur ces pratiques, sur la demande de certification émanant des individus et des entreprises, sur la construction de l'offre en relation avec cette demande, permet de mieux comprendre les enjeux à venir de la VAE.

Validation des acquis de l'expérience : objectif partagé, pratiques diversifiées

Labruyere Chantal, Rose José
Notes Emploi Formation, Céreq, mai 2004, n° 15, 37 p.

Ce rapport, élaboré à la demande du Haut Comité Éducation Économie Emploi, avait pour objectif d'introduire la discussion sur la mise en œuvre de la loi de janvier 2002 portant sur la validation des acquis de l'expérience (VAE). Il s'appuie sur les réflexions conduites au sein du groupe de travail composé de représentants des ministères, des organisations professionnelles et syndicales, d'organismes et de personnes impliqués dans les démarches de validation. Il est également alimenté par les travaux propres du Céreq. Le texte s'organise autour d'une série de questions en débat et se propose de les expliciter pour souligner les divergences de vue et les points à clarifier pour assurer le succès de ce dispositif.

La première question concerne l'interprétation de la loi, la deuxième celle des moyens, la troisième traite des mesures à prendre pour assurer le succès de la VAE. Enfin, un ensemble de questions concrètes soulevées par les différentes phases du dispositif sont examinées : l'information générale et la communication sur le dispositif, le conseil et l'orientation, l'instruction administrative des dossiers, la construction du dossier d'expérience et son accompagnement, le fonctionnement des jurys de validation, la prise en charge du candidat après le jury de VAE et jusqu'au diplôme.

■ Construire les compétences individuelles et collectives

Le Boterf Guy

Paris, Éditions d'Organisation, 2000, 206 p.

La construction des compétences est un enjeu essentiel pour les organisations comme pour les salariés. Reconnu comme l'un des experts du management et du développement des compétences, l'auteur répond dans cet ouvrage aux questions posées lors de ses conférences et regroupées par thèmes. Il aborde ainsi les raisons de l'intérêt actuel pour les compétences et parvient à les définir sur un registre allant du savoir-faire au savoir-agir en situation. Il propose une approche opérationnelle pour développer la capacité à les rendre transférables et des démarches pour les évaluer, les valider et identifier la contribution spécifique de la formation au processus de professionnalisation. Il décrit la compétence collective et clarifie les relations entre compétence et qualification. Il suggère, enfin, des orientations pour mettre en œuvre une gestion par les compétences.

■ La validation des acquis de l'expérience

Leplatre Françoise, Blanpain Nathalie

Saint-Denis-La Plaine, Centre Inffo, 2003, 149 p.

Collection « Le point sur »

■ L'expérience revisitée à l'occasion de la validation des acquis professionnels.

Magnier Jacqueline, Werthe Christiane

Formation Emploi, juillet-septembre 2001, n° 75, pp. 29-41

<http://portail.cereq.fr/FEM/FEM753.pdf>

L'analyse de l'activité et du développement de l'expérience sont au cœur de cette étude, conduite dans le cadre de la Validation des acquis professionnels à l'Éducation nationale. L'accompagnement du candidat est une zone de développement potentiel pour son expérience mais aussi pour ses connaissances. L'étude montre que, pour les accompagnateurs, le référentiel est un instrument de travail indispensable au cours de l'entretien avec le candidat. Considéré

tantôt comme un obstacle, tantôt comme un atout, il structure leur activité. Au sein du collectif de travail à Nantes, les débats sur la place et le rôle du référentiel ont été au centre des dialogues professionnels. Ils ont permis d'affirmer son rôle comme outil de l'accompagnement et comme garant de la valeur du diplôme, tout en ouvrant des perspectives quant à ses évolutions. Cette recherche fait suite à une première étude qui a permis de mettre en évidence la différence de nature entre les connaissances issues de l'expérience et celles qui relèvent de la formation.

■ Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation

Paddeu Josiane, Charraud Anne-Marie

Céreq-Séquences, février 1999, hors série n° 2, 67 p.

Les dispositifs qui réglementent les certifications sont, dans le contexte français, fortement articulés à l'enseignement technique ou professionnel. Pourtant, la demande de reconnaissance des acquis de l'expérience, comme ceux provenant d'une formation continue rarement certifiante, s'est accrue. Le processus de certification se dissocie donc progressivement de l'apprentissage dans la formation et du seul champ des diplômes délivrés par deux ministères. En conséquence, les repères servant de référence pour définir la nature des acquis évalués sont décrits plus en termes de compétences ou de capacités qu'en termes de programmes de formation. Cette synthèse documentaire met en relief la difficulté de trouver des définitions consensuelles aux termes relatifs à la certification, présente la pluralité des dispositifs de certifications officielles et de prise en compte de l'expérience professionnelle en France ainsi que leurs divers usages dans le monde productif.

■ Les entreprises et la validation des acquis professionnels

Paddeu Josiane, Savoyant Alain

Notes Emploi Formation, octobre 2003, n° 3, 33 p.

Ce document présente les principaux résultats d'une enquête exploratoire portant sur les usages par les

employeurs des procédures de validation des acquis professionnels. L'implication de certains acteurs locaux et de branches n'est pas étrangère à l'émergence et à la forme que prend cette « demande collective de validation ». Ces usages se polarisent entre d'une part la recherche d'une « validation-dynamique de formation », d'autre part celle d'une « validation-constat ». Ils sont décrits ici autant dans leur forme qu'en rapport avec les contextes dans lesquels ils ont émergé. La première démarche se développe dans des contextes où élever le niveau de qualification des salariés semble une nécessité : pour adapter la main-d'œuvre à des évolutions dans les techniques de production ou l'organisation du travail, ou pour favoriser la mobilité professionnelle voire ouvrir des perspectives de carrière. La seconde démarche se formule plutôt comme une réponse aux contraintes liées à des démarches qualité, portant sur les produits ou la sécurité, ou encore à une réglementation des emplois. Toute candidature à la validation soutenue par l'employeur est financée au titre du plan de formation, même si l'obtention d'un nouveau diplôme ne garantit pas, dans tous les cas, à son détenteur, un changement de poste. La question de l'équité dans l'accès et le traitement de tous les candidats devient dès lors prépondérante pour les services de l'État qui prévoient un afflux plus important de candidats, et devient donc un des enjeux forts de la validation pour les années à venir.

**La formation professionnelle.
Diagnostics, défis et enjeux.
Contribution du secrétariat d'État
aux droits des Femmes
et à la Formation professionnelle.
Mars 1999**

Pery Nicole (Préf.)

Paris, Secrétariat d'État aux droits des Femmes et à la Formation professionnelle, 1999, 248 p.

Cette étude, fruit d'un travail collectif, fait le point sur l'existant et la complexité du système de la formation professionnelle dans la perspective d'une réforme. Elle en présente les défis et les enjeux, puis analyse les éléments du diagnostic. Car, si dans les années 70, les lois fondatrices du système de formation s'inscrivent au cœur des relations de travail,

aujourd'hui les transformations de la population active soulèvent d'autres enjeux pour la formation initiale et continue, et l'objectif est d'envisager un processus graduel de professionnalisation au sein du système éducatif. En effet, avec un marché du travail marqué par la mobilité et les ruptures professionnelles, le dispositif de formation continue dans les entreprises trouve ses limites. Le rôle des politiques publiques reste essentiel pour poser les bases d'une nouvelle architecture de notre système. Il convient de constater que malgré l'effort de la nation consenti en faveur de la formation continue, l'efficacité des moyens dégagés par les acteurs est relative, en raison du cloisonnement des financements et du manque de synergie entre eux. Pourtant, ceux qui ont conçu le système actuel se sont efforcés d'anticiper les mutations et de fonder un nouvel équilibre entre progrès économique et progrès social. Mais les inégalités perdurent, la formation profite encore aujourd'hui aux actifs qualifiés, et 40 % de la population active possède un niveau inférieur au niveau V. De plus, l'accès à la formation est inégal entre hommes et femmes, ces dernières étant particulièrement concernées par les formes d'emploi précaire. Cependant, des actions spécifiques ont été menées en faveur de la formation des personnes privées d'emploi et le problème de l'insertion professionnelle des jeunes fait également l'objet d'une attention particulière. Enfin, les diplômes et autres certifications de la qualification professionnelle sont étudiés au travers de la fabrication des diplômes et de la validation des acquis.

**Savoirs et compétences en éducation,
formation et organisation.**

Ruano-Borbalan Jean-Claude (Dir.)

Paris, Demos, 2000, 190 p.

Collection « Management/Ressources humaines »

La définition des savoirs ou des compétences reste floue. Ces termes sont pourtant abondamment utilisés dans les domaines de la formation, de l'éducation et de l'organisation. Les actes du colloque de Montréal les abordent sous l'angle de la construction sociale mais aussi historique, institutionnelle, politique autant qu'individuelle. Ainsi, il est question de savoir comment leur définition a évolué dans le

temps, comment ils ont servi de support aux disciplines scolaires, en quoi ils sont devenus l'élément de base de la nouvelle économie, comment ils se modifient avec l'introduction des nouvelles technologies ou encore par quel processus d'apprentissage ils se construisent et comment leur appropriation est favorisée par l'autoformation. Les savoirs et les compétences n'existent cependant qu'en tant qu'ils sont évalués. Les derniers chapitres portent donc sur le renouvellement des types de certification et des modes d'évaluation ainsi que sur le développement des procédures de validation des acquis.

■ Vers une redéfinition des relations éducation, formation, emploi ?

Vincens Jean, Dugue Elisabeth, Gadrey Nicole et Alij

Agora Débats Jeunesse, juillet-septembre 2001, n° 25, pp. 55-125

Le droit à l'éducation et à la formation tout au long de la vie ouvre un vaste champ de questionnements. Quelles réformes du système éducatif et de la formation professionnelle envisager ? Comment instaurer un équilibre entre le système productif et les trajectoires individuelles ? Un premier article concerne l'acquisition des compétences *via* la formation et/ou l'expérience professionnelle qui sont deux processus différents. Suit un deuxième article sur la rhétorique de la compétence et de son influence sur la dérégulation de la validation des qualifications. Enfin, la dernière partie de ce dossier se penche sur l'évolution du système éducatif et sur les rôles futurs des collectivités territoriales dans le cadre de la redéfinition des relations éducation, formation, emploi.

L'orientation des jeunes peu qualifiés, une liberté contrainte¹

Par Isabelle Borrás*

Les régions, au travers notamment des conseillers d'orientation, tentent de faciliter l'accès à l'emploi des jeunes les moins qualifiés. De leur côté, certains jeunes, les opportunistes, utilisent ces dispositifs de manière très libre et les détournent de leur finalité initiale. Cela interroge en retour la construction de les dispositifs et leur adaptation aux jeunes.

Analyser les choix d'orientation professionnelle implique de se situer à au moins deux niveaux (Duru-Bellat, 1997), celui des contraintes structurelles et celui des projets individuels. Au premier niveau, et dans un souci de gestion des flux de formation, l'orientation préoccupe les pouvoirs publics qui n'ont eu de cesse de la réglementer (Danvers, 1999) au sein de l'Éducation nationale ou encore du service public de l'emploi. L'orientation scolaire accompagne ainsi la mise en œuvre des politiques éducatives. Elle contribue à la fixation des critères d'accès aux formations, et au-delà, joue sur la probabilité d'accès à certains emplois, voire à l'emploi tout court, car en France le lien est fort entre le niveau atteint en formation initiale et la qualité de l'insertion professionnelle. Elle se trouve en conséquence confrontée à un problème de justice sociale, pour ceux qui, non ou mal orientés, rencontrent des difficultés d'insertion

professionnelle. Ainsi, des dispositifs de rattrapage doivent pouvoir être proposés aux jeunes qui quittent le système éducatif sans aucun diplôme, d'où le développement de politiques d'orientation post-scolaire vers les formations dites de la deuxième chance. Cet article porte spécifiquement sur ce champ de l'orientation post-scolaire des jeunes demandeurs d'emploi : orientation vers des formations supposées faciliter l'accès à l'emploi, ces formations étant parfois délivrées par l'Éducation nationale, mais le plus souvent par des organismes de formation continue.

* **Isabelle Borrás** est ingénieure de recherches au sein du Centre associé du Céreq/Lepii (Laboratoire d'économie de la production et de l'intégration internationale), université Pierre Mendès France, Grenoble. Elle a récemment contribué à diverses évaluations de politiques publiques de formation et d'emploi. Elle développe actuellement ses recherches sur les liens entre politiques et régulation du marché du travail, plus particulièrement sur le champ des emplois peu qualifiés.

¹ Je tiens à remercier Bernard Billaudot et Annick Valette pour leur lecture attentive et remarques sur des versions antérieures de l'article, ainsi que les lecteurs du comité de rédaction de *Formation Emploi* qui, par leur insistantes suggestions, ont permis à cet article d'atteindre sa forme actuelle.

L'orientation doit donc être lue dans son articulation avec les politiques de formation et d'intervention de l'État sur le marché du travail, politiques qui jouent le rôle de contraintes structurelles. Ces politiques poursuivent des objectifs variés : alimentation en main-d'œuvre de l'économie, élévation des niveaux de qualification, ou encore gestion du chômage et prévention de l'exclusion. Si « *l'orientation suit fidèlement les nécessités économiques* » (Naville, 1972), la diversité des objectifs suggérée ici exprime une difficulté à appréhender ces nécessités de manière univoque. Ce constat, qui sert de fil rouge à l'article, sera développé dans une première partie. Dans les parties suivantes, nous en étudierons les implications dans la confrontation avec les pratiques professionnelles des conseillers et les choix individuels des jeunes. Le second niveau d'analyse de l'orientation est en effet celui des *projets individuels*. Pour tout individu, l'orientation professionnelle est un moment pour faire le point sur ses aptitudes, ses acquis et ses désirs et pour se confronter aux emplois accessibles. Cette étape conduit à une prise de conscience des contraintes sociales et économiques pesant sur les libertés individuelles.

Mais la manière dont ces contraintes s'exercent et la façon dont les individus peuvent les déplacer ne sont pas des données naturelles. Ces données sont construites par les acteurs, par les jeunes et leurs comportements vis-à-vis de l'emploi et du travail, et par ceux qui mettent en œuvre les dispositifs publics d'orientation. Ce ne sont pas davantage des données intangibles. Les comportements des jeunes sont sensibles aux évolutions concernant le travail, à la précarisation des premiers emplois offerts, alors même que leurs aspirations se sont élevées avec l'allongement de la scolarisation initiale. De leur côté, les dispositifs publics ne sont pas figés ; ils sont sujets à des transformations internes ou externes, comme on le verra pour la politique d'orientation étudiée. La décentralisation, en 1993, en a confié la charge aux Conseils régionaux, en lien avec le financement de la formation professionnelle continue. La dynamique de professionnalisation en cours du métier de conseiller réinterroge sans cesse les pratiques d'accueil et d'orientation.

Enfin, les évolutions du marché du travail transforment les problèmes d'insertion professionnelle des jeunes non diplômés. Ils sont de moins en moins

nombreux (8 % d'une classe d'âge quittent le système éducatif sans aucun diplôme en 2003, contre 20 % en 1980²), très sensibles au chômage (plus de 40 % sont au chômage un à quatre ans après la sortie de l'école, pour 25 % des moins de 25 ans³) et en concurrence avec des jeunes de plus en plus diplômés. Leurs chances d'accéder à l'emploi se réduisent, et surtout aux emplois de qualité⁴, emplois dans lesquels ils pouvaient autrefois, même sans capital scolaire, acquérir une qualification par la formation sur le tas. Ils seraient donc cantonnés aux emplois du segment secondaire du marché du travail, caractérisé par de faibles niveaux de salaires et de qualifications, des conditions de travail difficiles et aucune garantie de carrière (Gazier, 1991), phénomène renforcé par l'extension supposée de ce segment (Castel, 1995 ; Paugam, 2000). Certains jeunes bouderaient ces emplois, leur préférant le chômage. Parallèlement, le chômage des non-diplômés est souvent mis en regard des difficultés de recrutement sur certains métiers (Grando, 2002). Sans discuter ici de l'existence de ces difficultés, nous notons un lien implicite entre le problème d'alimentation en main-d'œuvre des métiers peu attractifs et une manière d'afficher les finalités d'une politique d'orientation dans son articulation avec l'économie. La conséquence logique sur l'orientation post-scolaire est le renforcement des contraintes qui pèsent sur la liberté de choix des individus, dans le sens où l'éventail des emplois accessibles tendrait à se réduire aux emplois secondaires.

Comment se construit l'équilibre entre les deux niveaux de l'orientation, entre les libertés individuelles et les contraintes structurelles, lorsque les jeunes peu qualifiés formulent des choix en ayant recours au service public d'orientation dispensé par les conseillers de ML/PAIO⁵ ? C'est ce que nous nous proposons d'éclairer dans cet article. Nous faisons l'hypothèse que les conseillers jouent un rôle dans la construction de cet équilibre ; ce rôle ne peut être saisi que par l'analyse de leurs pratiques professionnelles et du cadre organisationnel dans lesquelles

² MJER, 2003.

³ France, année 2000, source : OCDE, in F. Lefresne, 2003.

⁴ Ceux donc la gestion est caractéristique des marchés internes des économistes, offrant sécurité et perspectives d'avancement (Piore, Doeringer, 1972).

⁵ Respectivement, Missions locales et Permanences d'accueil, d'information et d'orientation.

elles s'exercent, qui est celui de la politique régionale. Pour ce faire, l'analyse s'appuiera sur les résultats d'une évaluation des actions financées par le conseil régional Rhône-Alpes (Irepd et *alii*, 2002) en direction des jeunes de seize à vingt-cinq ans qui rencontrent des difficultés d'insertion professionnelle après avoir quitté le système éducatif : actions d'accueil, de bilan, d'orientation, de formation et de validation des acquis, prescrites dans le cadre de parcours individualisés. L'évaluation a porté sur la conception et la mise en œuvre de la politique, ainsi que sur l'usage que les jeunes en font. Elle nous a donc conduit à entrer dans la boîte noire de l'appareil politico-administratif régional. (cf. **encadré 1**).

L'ORIENTATION, AU CROISEMENT DES LOGIQUES D'INTERVENTION SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Le point de départ de notre réflexion est donc le constat d'une diversité des objectifs poursuivis par l'orientation post-scolaire et des *logiques institutionnelles* qui la fondent. Ces logiques qualifiées d'éducative, d'économique et de sociale⁶ renvoient respectivement à l'articulation de l'orientation avec des politiques ou des préoccupations de formation, d'emploi et de gestion du chômage juvénile.

En schématisant, la logique éducative cible l'élève et vise la transmission de connaissances et de compétences générales, validées par une certification reconnue à long terme. La logique économique cible le futur salarié et vise l'acquisition de compétences spécifiques répondant aux besoins des entreprises pour une insertion immédiate dans l'emploi. Enfin, la logique sociale cible le jeune citoyen et vise la transmission de valeurs et de savoir-être pour l'intégration dans la société et l'évitement de l'exclusion sociale. Ces trois logiques reflètent le statut de transition des jeunes en contact avec les ML/PAIO, qui ne sont plus des élèves, ne sont pas encore salariés, et ne s'identifient pas

⁶ Ces dénominations font écho aux finalités de l'école traditionnellement évoquées par les spécialistes de l'éducation, respectivement la transmission de connaissances, la préparation à la vie professionnelle, la transmission de normes et valeurs (Thélot, Joutard, 1999).

pour autant à des chômeurs. Bien que relevant de la formation continue d'un point de vue budgétaire, la politique étudiée est tiraillée entre une logique éducative associée à la formation initiale, une logique économique plus caractéristique de la formation continue et une logique sociale relevant du traitement du chômage. Bien évidemment, les frontières entre les logiques sont floues, mais leur distinction a une vertu heuristique pour l'analyse des jeux d'acteurs impliqués dans la conception et la mise en œuvre de la politique, ainsi que pour l'analyse des choix d'orientation. Au préalable, nous proposons de développer ces logiques et les problèmes liés à leur diversité.

Des logiques d'ordre éducatif, économique et social

Selon une logique éducative, la politique vise à offrir à chaque jeune l'accès à un niveau de formation minimum. Le jeune est orienté vers une formation qui débouche sur une certification monnayable sur le marché du travail à moyen terme. L'idée de la seconde chance résume parfaitement cette logique qui renvoie au rôle des politiques éducatives dans la lutte contre les inégalités sociales. C'est un fait bien connu, l'école joue un rôle de sélection, *via* l'échec scolaire, et de relégation vers certaines filières de formation professionnelle courtes (Dubet, Martucelli, 1998). Si les inégalités qui en résultent ne peuvent être abolies, des dispositifs peuvent cependant les atténuer et offrir à chacun des perspectives de promotion sociale, notamment par la garantie d'accès à un niveau de formation minimum. C'est l'esprit du crédit formation individualisé (CFI) (cf. **encadré 1**) qui, à sa création, visait à offrir aux jeunes sortis de l'école sans diplôme une seconde chance d'accès à une formation de niveau V⁷. Cette logique privilégie davantage le niveau que la spécialité. La politique d'orientation des jeunes peu diplômés prend donc acte du rôle du diplôme dans l'accès à l'emploi, et le renforce. Cependant, cette logique a un caractère désuet, car pour de nombreuses spécialités, entrer sur le marché du travail avec un CAP-BEP garantit de moins en moins l'accès à un

⁷ Ce dispositif relève juridiquement de la formation continue pour les demandeurs d'emplois (Dubar, 1990). Il a un homologue en formation initiale, l'article 54 de la loi quinquennale de 1993, qui demande aux établissements scolaires de ne laisser aucun jeune quitter l'école sans diplôme professionnel de niveau V (De Besses, Mouy, 1997).

L'évaluation de la politique d'orientation post-scolaire rhône-Alpine

La politique évaluée est issue du dispositif intitulé Crédit Formation Individualisé (CFI) créé en 1989 par l'État et décentralisé en 1993.

Les principales actions financées par le conseil régional de Rhône-Alpes en 2002

Phase de mobilisation.

Actions Préparatoires Jeunes : ARE (Atelier de Recherche d'Emploi) d'au plus quelques jours. **MAP** (Mobilisation Autour d'un Projet pour les jeunes proches de l'emploi) et **MAPI** (Mobilisation Autour d'un Projet d'Insertion, pour les jeunes avec plus de difficultés).

Les actions de mobilisation visent à permettre à tous les jeunes d'élaborer un projet professionnel et d'identifier les étapes nécessaires pour le mener à terme. Pour les jeunes ne maîtrisant pas les savoirs de base, ce travail sur le projet sera combiné à une formation visant à l'acquisition de ces savoirs. Ces actions durent 2 à 6 mois. Elles intègrent des stages de découverte de métiers.

Actions de formation alternées (AFA) préqualifiantes et qualifiantes.

L'action préqualifiante a pour objectif la maîtrise des prérequis (connaissances générales et techniques) autorisant l'entrée en action de qualification. La phase de qualification s'appuie soit sur une action de formation qualifiante soit sur un contrat aidé. Elle est destinée à l'acquisition d'une qualification reconnue favorisant l'accès à l'emploi (article L 900-3 du code du travail).

Objectif Profession : mini-stage (15 jours à 1 mois, découverte d'une entreprise, non rémunéré), **SEP** (Stage d'expérience professionnelle, 3 à 6 mois, rémunéré et subventionné), **stage Europe** (accompagnement pour la recherche d'une expérience professionnelle en Europe) ; **parrainage** : un parrain issu du monde professionnel aide le jeune.

Indemnités 2001 pour les MAP, MAPI et AFA : 88, 305 ou 620 euros selon l'âge et le statut.

L'évaluation a porté sur :

- **le pilotage et la programmation au niveau régional et infra-régional** (diagnostic du système d'information et monographies territoriales, conduite d'entretiens : élus et responsables de services du Conseil régional, de la Direction régionale du travail, partenaires sociaux, réseau des missions locales...).
- **les pratiques de prescription et l'usage des actions par les jeunes.** Des entretiens en face à face ont été menés avec 42 jeunes passés par au moins une action régionale et encore suivis lors de l'enquête. Certains ont été vus sur le lieu de stage, d'autres convoqués à la mission locale. Ils ont raconté leurs parcours de formation et d'insertion, parlé de l'intérêt des actions régionales. Les conseillers ont été vus séparément. Ils ont expliqué leurs prescriptions. L'analyse croisée des discours met en relief des convergences et des conflits. Dans ce type de démarche, on peut saisir la diversité des profils, sans en chiffrer l'importance. Quatre missions locales sur des territoires diversifiés géographiquement et socialement ont constitué les terrains.

Caractéristiques des jeunes enquêtés

12 garçons et 30 filles

Niveau de formation initiale :

- 3 primo-arrivants (scolarité à l'étranger) + 4 indéterminés ;
- 5 CFG-BEPC (niveau VI) (CFG = certificat de formation générale) ;
- 11 ont préparé un BEP et 9 un CAP (spécialités diverses industrielles et tertiaires) ;
- 7 ont quitté l'école après un baccalauréat (3 bac techno + 3 bac pro secrétariat et 1 couture).
- 3 sont issus de l'enseignement supérieur (bac général + première année de Deug).

Âge : entre 16 et 28 ans. Âge du premier contact : 3 à 16-17 ans, 29 entre 18 et 21 ans, 3 après 22 ans. Plusieurs jeunes ont eu de premières expériences professionnelles avant le premier contact.

Durées de suivi : de 1 mois à 7 années ; 28 suivis depuis plus d'un an et 21 depuis plus de deux ans.

Parcours. De 1 à 12 situations différentes, de 1 à 4 actions régionales. Certains sont quasiment aboutis (formation débouchant sur l'emploi : boucher, aide-soignante, moniteur auto-école), d'autres en élaboration.

emploi qualifié. Comment une politique d'orientation vers des formations de niveau V intègre-t-elle cette nouvelle donne et quelles perspectives offre-t-elle aux jeunes ? Malgré tout, la logique éducative de niveau V perdure et guide l'action de certains conseillers ; ces derniers déclarent même utiliser le passage en mission locale pour accroître le bagage scolaire de jeunes pas toujours demandeurs.

Selon une logique économique d'adaptation immédiate à l'emploi, la politique d'orientation tente de conduire les jeunes les moins diplômés de leur génération vers les emplois parmi les plus dévalorisés⁸ de la société française. Le jeune est orienté vers une formation professionnelle très ciblée. Ceci permet de nuancer les propos précédents en fonction des spécialités de formation et des métiers préparés : pour certaines spécialités, souvent de type industriel, le niveau V permet encore d'accéder à des emplois de qualification correspondante. Lors de l'embellie économique, entre 1997 et 2001, des discours ont fait florès autour des difficultés de recrutement sur des emplois traditionnellement peu prisés et sur la désaffection des formations correspondantes. Comment conduire les jeunes vers ces emplois ? L'orientation est confrontée à ce problème. Nous faisons l'hypothèse que l'orientation post-scolaire vise justement à atteindre un objectif insuffisamment atteint par l'orientation scolaire, qui est l'adéquation de l'offre de formation à ces emplois. L'orientation post-scolaire, levier pour tenter d'améliorer cette adéquation tant recherchée, s'inscrit en cela dans une mission classique des dispositifs français de formation continue qui consiste à adapter la main-d'œuvre aux besoins immédiats de l'économie. Ce qui est en jeu ce n'est plus le niveau mais la spécialité de formation. Celle-ci doit préparer à un emploi, le problème de sa qualité n'étant pas posé.

Enfin, la politique d'orientation relève d'une logique sociale d'assistance dans le contexte de pénurie d'emplois. Dans une optique peu avouable, le jeune est orienté vers une action dite de formation, mais dont la principale finalité est d'occuper le jeune et de maintenir un lien social. L'orientation participe ici à

⁸ Le terme est employé par Santelmann, 2002 : il y aura « *permanence des difficultés de recrutement dans les emplois dévalorisés malgré un chômage massif des non-qualifiés* » (p. 124).

la lutte contre l'exclusion et au traitement social du chômage. Elle correspond au développement des politiques d'insertion, dont l'ambiguïté est soulignée par Castel (1995) : « *elles paraissent avoir échoué à ménager pour une part importante de leur clientèle cette transition vers l'intégration qui était leur vocation première. [...] Ceci ne les condamne pas, car elles ont pour l'instant contribué à éviter le pire, si du moins on pense que le passage à l'acte de la violence et la révolte sont le pire à éviter.* » Ces politiques assurent des formes de socialisation pour ceux à qui l'intégration dans l'emploi est refusée à court terme et ont comme corollaire le développement des discours sur l'inemployabilité croissante des jeunes. Ces discours sont, remarquons le, logiquement antinomiques avec l'élévation générale du niveau de formation. Mais ils légitiment le basculement dans l'assistance et des pratiques de conseillers sans autre alternative.

■ Une polarisation sur la logique économique ?

La coexistence de ces trois logiques résulte de l'histoire, ce qui, dans le champ des politiques publiques, se traduit très souvent par la stratification. Des dispositifs nouveaux s'ajoutent à ceux existants, sans pour autant les supprimer. Ainsi, à sa création en 1989, le CFI est un droit à une seconde chance d'accès à une formation de niveau V, et la logique éducative prime. Malgré un fort engouement des jeunes, il est alors critiqué sur deux points qui renvoient aux autres logiques. Trop souvent, les souhaits de formation émis par les jeunes ne répondraient pas aux besoins des entreprises, et l'accès à l'emploi serait insuffisant. Les jeunes en grande difficulté en seraient tenus à l'écart et le nombre de validations insuffisant (Dares, 1993). L'État répond à l'une de ces critiques en créant, en 1992, le programme PAQUE (Préparation Active à la Qualification et à l'Emploi) pour les jeunes en très grande difficulté, dans la logique sociale. PAQUE sera très rapidement abandonné. Après la décentralisation, le dispositif va évoluer au cas par cas selon les régions.

En Rhône-Alpes, la logique éducative de priorité d'accès au niveau V, au profit des moins qualifiés, est confirmée dans les textes produits par les services et les assemblées régionales. Mais deux inflexions vont être introduites, eu égard au contexte éducatif et au

chômage qui draine, dans les missions locales, des jeunes de plus en plus diplômés, titulaires d'un CAP-BEP, voire bacheliers ayant même parfois effectué un bref passage à l'université, et donc *a priori* peu motivés par une formation de niveau V. En premier lieu, et dès 1994, la région insiste sur la nécessité d'accueillir *tous* les jeunes en difficulté avec l'objectif de les accompagner vers l'emploi, selon une logique clairement économique, *via* des actions à inventer. Certains responsables régionaux justifient cette inflexion par la volonté de modifier l'image d'une politique trop liée à l'idée de « public en difficulté » et de ce fait stigmatisante, voire pénalisante pour l'accès à l'emploi, donc susceptible de dissuader les employeurs comme les jeunes. Des actions visant l'accès à l'emploi sont expérimentées dans le programme PAPEP (Plan d'Accès à une Première Expérience Professionnelle) : prospection et aide à la création d'emploi, stages d'expérience professionnelle... Certaines seront stabilisées dans un programme qui prendra plus tard le nom d'Objectif Profession (cf. **encadré 1**). En second lieu, à partir de 2001, la région décide de financer des formations de niveau baccalauréat (IV) dans des spécialités pour lesquelles le niveau V est devenu notablement insuffisant. La notion de formation obsolète désigne ces diplômes de niveau V de faible valeur sur le marché du travail. On peut voir là l'élargissement de la logique de la deuxième chance au niveau du baccalauréat, nouvelle norme éducative, éloignant encore plus les jeunes sans diplôme de la norme. Enfin, s'agissant de la responsabilité de la logique sociale de lutte contre les exclusions, le partage des rôles entre l'État et les régions reste flou. L'État, qui entend conserver une prérogative dans ce domaine, met en place et finance, depuis 1998, le dispositif TRACE (TRAjet d'ACCès à l'Emploi), successeur de PAQUE. Grâce à ce dispositif, les conseillers peuvent proposer aux jeunes les plus en difficulté un accompagnement renforcé sur dix-huit mois.

Par ailleurs, la décentralisation oblige la région à créer et à étoffer des services pour piloter, gérer et faire évoluer le dispositif décentralisé. Les relations avec les organismes de formation et les structures d'accueil sont redéfinies. Une organisation infra-régionale est mise en place *via* la création d'une vingtaine d'instances consultatives territoriales (les COL : Comités d'Orientation Locaux) ; ces instances regroupent des

élus locaux et des représentants des services de la région, de l'État, du réseau d'accueil et de divers acteurs de la formation et de l'insertion sur un territoire. Les organismes de formation en sont exclus, sous prétexte que l'offre de formation n'influe pas sur l'expression des besoins de formation. Les COL sont chargés d'élaborer des diagnostics territoriaux de ces besoins : pour les formations qualifiantes, à partir d'un repérage des besoins de recrutement des entreprises et pour les actions à visée sociale, grâce à un repérage des jeunes et de leurs difficultés. Sur la base de ces diagnostics territoriaux, complétés par des diagnostics régionaux de branches, les services de la région élaborent la programmation de l'offre, sélectionnent les organismes de formation et transmettent aux structures d'accueil des listes d'actions. On note un double mouvement de territorialisation de la politique, avec d'un côté une montée en puissance du niveau local sur le registre de la production de l'information (comme si celle-ci gagnait en qualité du fait de la proximité) et d'un autre une centralisation régionale de la prise de décision et du contrôle de l'offre de formation. En vertu de ces procédures, la région ne finance plus que des formations qualifiantes censées répondre à des besoins de main-d'œuvre clairement identifiés. Si l'on se reporte à la liste de ces formations, on constate que les domaines de spécialités les plus significatifs en volume correspondent aux métiers pour lesquels existent des tensions récurrentes en matière de recrutement : transport et logistique, commerce, BTP, hôtellerie-restauration, services aux personnes... (cf. **encadré 2**). Mais par la polarisation sur ces métiers, l'offre de formation ne perd-elle pas de sa valeur éducative au profit d'une valeur strictement économique d'adaptation à l'emploi à court-terme ? Les choix opérés en matière d'analyse des besoins et de programmation de l'offre apparaissent structurants et significatifs du développement de la logique économique impulsé par les services régionaux. Les logiques éducative et sociale, bien qu'encore présentes, passent au second plan, subsumées sous la logique économique d'adaptation à l'emploi.

■ Une diversité irréductible, source de tensions pour l'action

Pour conclure cette partie, signalons que la diversité peut créer des tensions pour la mise en œuvre de la

Encadré 2

La programmation de l'offre de formation

En 2000, près de 10 000 jeunes ont suivi une action régionale (soit l'équivalent de 13 % d'une cohorte de sortants de l'école en Rhône-Alpes une année donnée (74 000 jeunes en 1998)). Ce rapprochement de chiffres donne un ordre de grandeur, il ne s'agit pas des mêmes jeunes.

Le système d'information régional distingue la programmation collective issue de l'agrégation des besoins de formations repérés dans les diagnostics territoriaux et de branches et la programmation individuelle gérée directement par l'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) pour des formations qualifiantes ciblées sur des métiers prioritaires financées par la région.

Effectifs formés :**– Programmation individuelle 1999**

Actions Préqualifiantes : 70
 Actions Qualifiantes : 600 (50 % aides-soignantes)

– Programmation collective 2000

Actions Préparatoires : 5 500
 Actions Préqualifiantes : 2 300
 Actions Qualifiantes : 3 200 (1 600 jeunes).

(cf. **Encadré 1** pour les définitions des différents types d'action).

Formations qualifiantes jeunes et adultes

Domaines	Effectifs formés/votés en %	Part des jeunes sur l'ensemble des effectifs formés en %	Effectifs formés
Santé (1)	100	78	138
Transport logistique	92	61	486
Action sociale	83	60	10
Informatique	82	2	156
Services aux personnes	80	72	367
Commerce-vente	80	55	337
Agric., aménagement rural	69	42	211
Maintenance	66	48	84
Gestion, administration	64	30	189
Métiers de bouche	58	29	7
Électricité, électronique	57	55	80
Hôtellerie-restauration	56	60	272
Métallurgie mécanique	53	50	254
BTP	52	61	263
Sport, culture, loisirs	52	71	251
Textile, habillement/cuir	42	67	10
Industries agroalimentaires, chimie, plasturgie	41	39	81
Imprimerie comm. graph.	34	30	23
Réparation auto	34	60	20
Total	66	55	3 239

Source : région Rhône-Alpes

Exemple de lecture :

(1) L'ensemble des formations votées par les services régionaux dans le domaine de la santé ont été ouvertes et occupées, pour 78 % d'entre elles, par des jeunes (de moins de 25 ans), ce qui a représenté au total 138 formés pour la programmation 2000.

politique, lorsqu'il s'agit de déterminer quels jeunes faire entrer de manière prioritaire dans les dispositifs (problème de choix des publics) et la nature des actions (problème de choix des actions). En fonction des logiques de l'orientation privilégiées, les critères de mesure de l'efficacité diffèrent. Pour le choix des publics, alors que la logique économique d'accès à l'emploi incite à privilégier les jeunes les plus qualifiés, la logique éducative de réduction des inégalités sociales et la logique sociale de lutte contre l'exclusion incitent à privilégier les moins diplômés et les plus éloignés de l'emploi. En conséquence, selon la logique prédominante explicite ou implicite et les critères d'efficacité associés, une même action pourra être qualifiée de stage parking, de propédeutique à l'entrée en formation ou encore d'action de socialisation. Pour le choix des actions, la logique éducative, qui privilégie la préparation d'une certification, entre en contradiction avec la logique économique d'accès rapide à un emploi. Privilégier la certification pour un jeune possédant un faible bagage scolaire se traduit souvent par des parcours longs faits de successions d'actions régionales : une action préparatoire, une action préqualifiante de remise à niveau, une action qualifiante, renouvelée si échec aux examens. Privilégier l'accès à l'emploi peut conduire à des parcours plus rapides. Là encore se pose le problème de mesure de l'efficacité, avec deux critères contradictoires : l'obtention d'une certification justifie des parcours de longue durée, alors que l'accès à l'emploi met en avant la brièveté. Nous allons maintenant analyser comment ces tensions s'expriment lorsque, par l'intermédiaire des conseillers, les logiques mises en évidence sont confrontées aux jeunes et à leurs attentes.

LOGIQUES D'ORIENTATION ET COMPORTEMENTS DES JEUNES NE SE RENCONTRENT PAS TOUJOURS

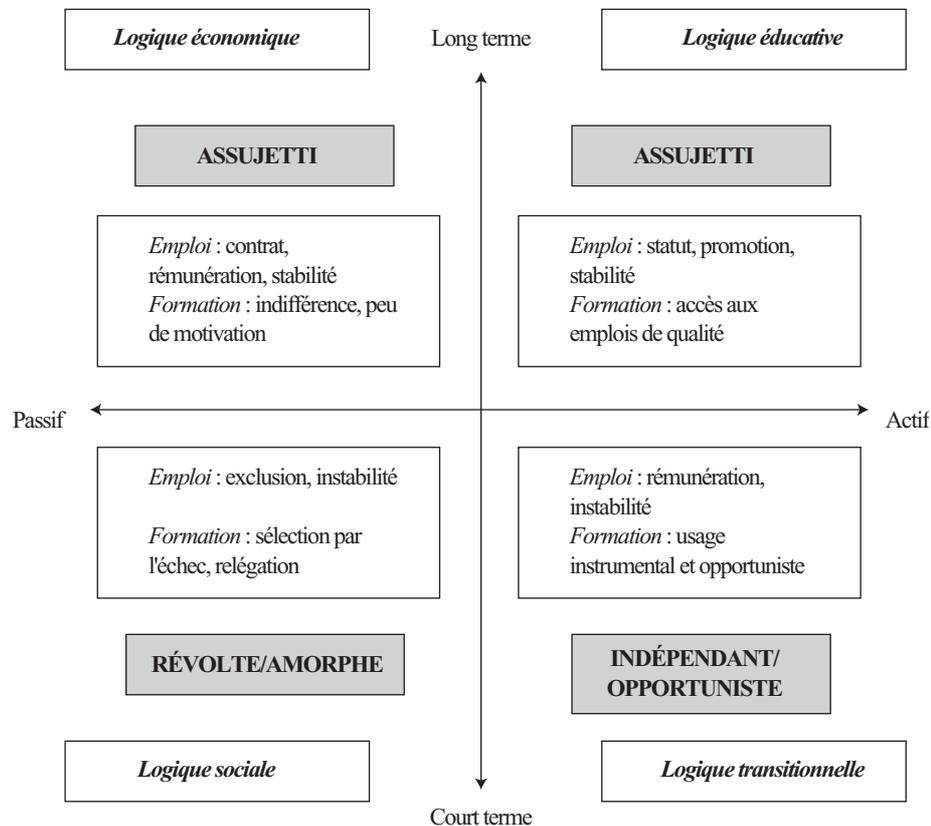
■ Une rencontre sous l'influence du projet

Les choix d'orientation vont croiser les logiques précédentes avec le paradoxe propre de l'orientation :

celle-ci participe d'un processus de socialisation défini comme « *le double mouvement par lequel une société se dote d'acteurs capables d'assurer son intégration, et d'individus, de sujets, susceptibles de produire une action autonome* » (Dubet, Martucelli, 1996). Ainsi, lorsque les conseillers présentent l'élaboration d'un projet professionnel réaliste comme une finalité légitime et incontestée de leur pratique, en lien avec l'exigence d'intégration, les résistances de certains jeunes à la notion même de projet signalent des tensions entre l'autonomie et les formes d'intégration sociale et professionnelle proposées. Le problème se pose concrètement lorsqu'un jeune doit exprimer un choix tout en restant dans le cadre contraint des financements régionaux : « *Comment faire pour qu'un jeune devienne acteur de son projet tout en assurant le remplissage des formations de la Région ?* » Remarquons que la notion de projet, associée à l'acte d'orientation, s'inscrit dans une tradition qui conduit à considérer l'acte éducatif comme un acte d'émancipation (HCEE, 2004). On en trouve également la trace dans la loi d'orientation sur l'école de 1989 qui présente l'orientation comme « *le résultat d'un processus d'élaboration et de réalisation d'un projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle que l'élève... mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités* ». Mais la réalité reste celle d'un caractère plus ou moins contraint des choix, en particulier pour les formations qualifiantes de la seconde chance : les listes de formations sont définies *ex-ante* par les services de la région, à partir d'un repérage des besoins de recrutements des entreprises, et non à partir des souhaits des jeunes ; en outre, le conseiller est doté d'un pouvoir discrétionnaire fort.

Ce qui se joue autour du projet d'orientation mérite donc des investigations plus développées. De la même manière que Demazières (1995) analyse le rapport au chômage ou Roulleau-Berger (1994) la construction des identités sociales des jeunes en situation précaire au contact des institutions, le rapport au projet apparaît ici non comme une expérience subjective individuelle mais comme une construction sociale au sein d'institutions où des examinateurs portent des diagnostics sur l'employabilité, *via*, dans ce cas précis, des diagnostics sur la capacité à élaborer et mettre en œuvre un projet professionnel. L'analyse des entretiens menés dans plusieurs missions locales auprès de

Schéma 1
Quatre types de rapport au projet



jeunes et de leurs conseillers, sur le thème des choix d'orientation (cf. encadré 1), nous conduit à distinguer quatre types de rapports au projet. Ils croisent deux dimensions : l'acteur à l'initiative du projet (le jeune ou le conseiller) et son échéance (à court ou à long terme). Chaque type de rapport au projet conditionne une certaine perception de la formation ; celle-ci peut être envisagée comme un moyen de mener à bien un projet professionnel. À chaque type de rapport au projet correspond également un rapport à l'emploi, fonction aussi des premières expériences professionnelles du jeune (cf. Schéma 1). Une première lecture de cette typologie peut être faite du point de vue du jeune. En fonction des rapports au projet, on dresse ainsi des profils d'entrée dans la vie active de jeunes peu qualifiés en contact avec les structures d'accueil. Cette typologie rend compte des représentations que les jeunes se font quant aux attentes des conseillers, et

comment ils interagissent avec ces attentes, y adhèrent ou bien les rejettent.

« Acteurs », « assujettis »
ou « révoltés », en phase
avec l'orientation

Le jeune *Acteur* arrive avec son projet à la Mission locale. Du point de vue de l'emploi, son intérêt pour l'activité et la rémunération passent après la position sociale et la perspective de progression. La formation constitue un mode d'accès aux emplois de qualité. Le jeune *Acteur* cherche à poursuivre ses études dans cette optique, y compris en utilisant les réseaux relationnels des Missions locales. Plutôt plus diplômé que la moyenne, ce n'est pas un public prioritaire ; il connaît le fonctionnement des institutions et du marché du travail et les mobilise au mieux. C'est ce type

de jeune qui accède le plus souvent aux quelques formations en alternance accessibles *via* le réseau relationnel que les conseillers se sont constitué auprès des entreprises ; ces formations sont qualifiées par ces conseillers de « sorties positives ».

Pour l'*Assujetti*, le projet est à l'initiative du conseiller. Le jeune cherche un emploi stable mais sa motivation première est la rémunération. Il a le profil idéal pour l'orientation vers les formations régionales. En règle générale peu motivé par la formation, sauf si elle constitue un passage obligé vers l'emploi, il souhaite travailler au plus tôt. On trouve en particulier dans cette catégorie des jeunes immigrés récents, désireux d'une intégration professionnelle rapide, et des jeunes mères célibataires.

Le jeune *Révolté/Amorphe*⁹ oppose une résistance aux opportunités professionnelles offertes par la société et dont les conseillers se font l'écho *via* les propositions d'orientation. Cette résistance se traduit par une incapacité à se projeter dans l'avenir, contrairement aux deux profils précédents qui adhèrent à la nécessité du projet. Dans cette catégorie, on trouve des jeunes qui, du fait de problèmes personnels (drogue, santé...), ne peuvent mener à bien, dans l'immédiat, un quelconque projet de formation ou de recherche d'emploi. Elle compte aussi des jeunes en moindre difficulté personnelle, pour qui la frontière entre l'employabilité et l'inemployabilité est plus floue. Les résistances proviennent parfois de parcours scolaires vécus sur le mode de l'orientation par l'échec. Le processus d'exclusion sociale entamé à l'école semble renforcé par les perspectives professionnelles ouvertes. Les listes d'emplois proposés ne répondent pas aux attentes des jeunes, et ils préfèrent l'instabilité à l'adhésion à ces choix. La rémunération n'est pas leur principale motivation. Ils cherchent d'abord une reconnaissance sociale, comme en témoigne le retour qu'ils font des stages suivis : ils parlent de l'ambiance et des relations à autrui, plus que du contenu.

Alors que dans le profil précédent, l'instabilité est subie, l'*Indépendant/Opportuniste* s'installe dans la précarité et développe une culture de l'aléatoire (Rouilleau-Berger, 1992). Il passe d'un contrat en intérim à un contrat aidé, démissionne d'un contrat à

durée indéterminée pour un emploi précaire mieux rémunéré, au contenu ou à l'ambiance plus motivants. Dans ces parcours apparemment chaotiques, les actions régionales trouvent leur place, mais pas toujours avec leurs finalités d'origine. Ces jeunes n'attendent ni une aide pour l'accès à l'emploi, ni une certification, ni un lien social par défaut. Ils utilisent les services des Missions locales sans contrepartie tangible : abandons en cours de formation, accès à des emplois autres que ceux auxquels les formations les préparent. Ils font un usage instrumental et stratégique de la multiplication des formes d'emploi précaires et des institutions. Ce profil se fait l'écho du processus de précarisation des emplois peu qualifiés.

Tout financeur de dispositif public, État ou région, apprécie, dans une perspective d'évaluation de son action, des critères objectifs de classement des publics¹⁰. De ce point de vue, la typologie proposée apparaît peu opérationnelle : les profils explicités de manière qualitative ne peuvent être objectivés par les critères traditionnels, ni même chiffrés (d'autant plus qu'il faudrait raisonner en flux et en stock : les jeunes hostiles au projet sont *a priori* susceptibles de bénéficier d'un suivi plus long). Une telle tentative de mesure, bien que séduisante, serait d'ailleurs vaine. Tout d'abord parce que l'appréciation du rapport au projet reste éminemment subjective, mais avant tout parce que les individus sont nécessairement pluriels et changeants. Les profils doivent être lus comme des archétypes, et non comme des reflets des comportements réels, qui puisent de manière partielle dans chacun des types et doivent s'interpréter en dynamique. Un jeune peut se projeter dans un métier puis changer d'avis et décider de se laisser porter un temps par les événements. L'indépendance, l'opportunisme, la révolte ou l'apathie peuvent être des comportements de jeunesse destinés à s'effacer avec le temps, la maturité ou des contraintes matérielles plus fortes, voire se manifester à nouveau dans certaines circonstances. De même, les compromis entre l'intérêt du travail, sa stabilité et sa rémunération évoluent. Autrement dit, un jeune peut être positionné sur plusieurs cadrans avec des traits

⁹ Pour DUBET et LAPEYRONNIE (1992), la violence et l'apathie sont les deux faces d'un même processus d'exclusion.

¹⁰ Ce souci de la mesure n'est pas nécessairement partagé par les conseillers, qui ont face à eux des individus non réductibles aux seuls critères objectifs comme le sexe, l'âge ou le niveau de formation.

prédominants relatifs à l'un ou l'autre, mais il peut aussi évoluer. Tout un champ de recherche est ouvert ici, qui consisterait à envisager les implications d'une conception de la rationalité des individus comme plurielle.

Cette typologie présente en revanche un intérêt analytique. En premier lieu, elle permet de confronter les logiques institutionnelles de l'orientation à des profils de jeunes, moyennant des hypothèses sur le travail de médiation des conseillers. Dans un premier temps, nous faisons l'hypothèse que ce travail vise à établir un diagnostic pour prescrire les actions qui vont remédier aux problèmes du jeune – selon un vocabulaire proche des sciences médicales ; autrement dit, de repérer le profil dominant et de prescrire les actions relevant de la logique correspondante en puisant dans la boîte à outils des actions régionales. Dans ce schéma abstrait, les profils sont objectivement identifiables et statiques, les correspondances s'établissent d'elles-mêmes : à l'Assujetti répond la logique économique, à l'Acteur la logique éducative et au Révolté/Amorphe la logique sociale. À la diversité des logiques répond donc celle des profils.

■ Les opportunistes remettent en cause l'orientation

Mais la typologie suggère une incomplétude. Pour les Opportunistes, l'efficacité de la politique est faible du point de vue du financeur public, car aucun des critères d'efficacité associés aux trois logiques n'est pertinent. Ces jeunes ne cherchent ni du lien social, ni une formation qualifiante, ni l'accès à l'emploi. Les actions proposées répondent imparfaitement à leur problème d'insertion professionnelle, qui est celui de l'accroissement des mobilités en début de vie active entre des situations d'emplois, de chômage, de formation et les statuts correspondants : salarié, demandeur d'emploi, stagiaire. Si l'on admet que cette multiplication de situations de transition est devenue le lot commun des jeunes, et en particulier des moins qualifiés, faut-il alors penser une politique d'orientation visant à faciliter certaines transitions, à accompagner des réorientations devenues très fréquentes, y compris en tout début de vie active, et à valoriser des expériences acquises dans des emplois précaires et peu qualifiés ?

Il semblerait que le Conseil régional ait entamé une réflexion sur le développement d'actions répondant à ce type de problèmes. En 2001, la région a mené une étude sur les problèmes posés par les ruptures de statut dans l'accompagnement des jeunes. L'évaluation (Ireped et alii, 2002) a pointé des expérimentations de formations modulaires et une tentative d'assouplissement des passages entre emplois et formations. On pourrait voir là l'émergence d'une nouvelle logique, que nous avons dénommée logique transitionnelle, en référence aux travaux récents des économistes des marchés transitionnels, aux problématiques théoriques très proches. Prenant acte de l'augmentation des mobilités sur le marché du travail – leurs analyses sont d'ailleurs critiquées pour cela car elles participeraient de l'institutionnalisation de la précarité – ils définissent les « *marchés transitionnels du travail* » comme « *une proposition de réforme [...] qui vise à combattre le chômage de longue durée et l'exclusion sociale en généralisant et structurant collectivement les négociations sur les mobilités dans le marché du travail et autour de celui-ci* » (Gazier, 2000).

Les aménagements apportés par le Conseil régional à la politique d'orientation dans sa forme actuelle ne s'apparentent pas pour l'instant à une réforme en profondeur mais à des ajustements à la marge. Ils visent sans doute d'abord à lutter contre des comportements très opportunistes de jeunes, non sans lien avec le quatrième profil. Certains micro-intérêts (selon l'expression de Stankiewicz, 1993) peuvent en effet inciter des jeunes à suivre une action régionale, comme par exemple l'accès à un revenu de transition entre deux emplois précaires. Cet usage détourné des actions peut être facilité par d'autres micro-intérêts concernant les conseillers, incités à prescrire des formations d'abord pour en assurer le remplissage et justifier ainsi de leur activité. On rejoint là l'analyse de Stankiewicz (1993) étudiant les motivations de chômeurs à suivre un stage : « *un stage jugé parfaitement inadapté du point de vue du paradigme fonctionnaliste de la formation – selon lequel la formation est un moyen d'améliorer ses qualités productives en vue d'améliorer son employabilité – pourra néanmoins être suivi et financé parce qu'il satisfait une pluralité de micro-intérêts.* » En ce sens, le paradigme fonctionnaliste est de même nature que les logiques institutionnelles de l'orientation. De la même manière que ce paradigme

fonctionnaliste s'oppose à une poursuite de micro-intérêts, les logiques institutionnelles s'opposent à des comportements individuels opportunistes. Les taux d'abandons en cours de formation, élevés dans certaines spécialités, trouvent ici une source d'explication. Si l'on poursuit la comparaison, les micro-intérêts et les comportements opportunistes justifient tout autant que le paradigme fonctionnaliste et les logiques institutionnelles la permanence d'une politique dont les finalités et la mesure de l'efficacité deviennent en revanche problématiques. Cette réflexion incite à ne pas trop rapidement assimiler les comportements en apparence très opportunistes à une poursuite de micro-intérêts, dénués de tout argument institutionnel, argument qui relèverait cependant d'une nouvelle logique de régulation du marché du travail, une logique transitionnelle. Comme nous l'avons signalé, les actions peuvent prendre un sens inattendu : celui de faciliter des transitions devenues incontournables sur le marché du travail en début de vie active.

LA MISE EN ŒUVRE DES LOGIQUES DE L'ORIENTATION PAR LES CONSEILLERS

La contrainte régionale privilégie les « Assujettis »

Par hypothèse, dans la partie précédente, l'action des conseillers de Missions locales visait à repérer des profils, à situer les jeunes dans un cadran de la typologie selon une approche très statique ; il s'agissait de déboucher sur la prescription des actions adéquates, enfermant de ce fait chaque jeune dans une catégorie. Nous allons lever cette hypothèse pour la suivante. L'action des conseillers est maintenant perçue comme visant à faire évoluer les rapports au projet et les profils des jeunes, en mobilisant pour cela les logiques institutionnelles de manière différenciée. Ceci nous conduit à proposer une lecture plus dynamique du schéma 1. Alors que précédemment on adoptait le point de vue du jeune confronté aux logiques institutionnelles, on adopte ici l'approche du conseiller qui, dans l'exercice de son métier, est également confronté à la diversité des logiques et à leur

polarisation. Dans l'action des conseillers sur les comportements des jeunes, nous distinguerons deux lignes de force.

L'action sur le rapport au projet permet de tracer une première ligne de force verticale sur le schéma. Si l'on admet que le métier de conseiller est d'aider un jeune à élaborer un projet professionnel, l'objectif serait donc d'amener tous les jeunes vers les catégories d'Assujettis ou d'Acteurs ou, en cas de difficultés d'ordre non professionnel, de l'accompagner socialement jusqu'à ce que ces difficultés soient aplanies et qu'il puisse se retrouver en capacité d'élaborer un projet. Cependant, dans l'interaction jeune-conseiller, c'est au second que revient la décision finale de prescription ; il peut s'opposer à une demande de formation jugée illégitime ou penser que le jeune risque d'abandonner la formation. Il peut donc maintenir contre son gré un jeune dans la catégorie des Révoltés/Amorphes ou des Opportunistes, au risque de l'éloigner de la Mission locale.

En second lieu, le pouvoir du conseiller est contraint par l'offre d'actions financées par la région. Cette contrainte est à l'origine d'une seconde ligne de force horizontale. Elle incite le conseiller à faire évoluer des demandes de formation non financées vers des demandes financées, en déplaçant les jeunes vers la catégorie d'Assujettis ou à défaut de Révolté/Amorphe (objectif de remplissage des actions régionales). Le passage au premier plan de la logique économique, signalé plus haut, incite donc logiquement les conseillers à valoriser le profil d'Assujettis. Cependant, un conseiller peut avoir une mauvaise image des métiers correspondant aux formations régionales et ne pas les prescrire. Il va alors maintenir des jeunes dans la catégorie de Révolté/Amorphe, ou trouver une solution *via* ses propres réseaux relationnels pour accompagner un jeune ayant un projet non compatible avec les formations régionales (une formation en alternance par exemple).

Les fortes marges de manœuvre des conseillers

On perçoit ici l'existence des marges de manœuvre des conseillers dans la mise en œuvre des logiques institutionnelles ; cela nous conduit à formuler une troisième hypothèse. Un conseiller, selon son histoire

et sa pratique professionnelle, selon l'environnement spécifique de la structure d'accueil, selon son réseau relationnel ou sa sensibilité personnelle aux problèmes sociaux, éducatifs ou d'emploi, privilégie l'une ou l'autre des logiques institutionnelles, indépendamment du profil du jeune. L'analyse des marges de manœuvre amène à poser la question de l'autonomie de ces professionnels et de leur capacité d'interprétation et de traduction de la politique régionale, ainsi que celle des rapports de pouvoir et de contrôle entre les services de la région et les structures d'accueil.

En premier lieu, comment les conseillers réagissent-ils face à la tentative de polarisation sur la logique économique suggérée plus haut ? Un tel choix politique de la région semble poser des problèmes de mise en œuvre internes à l'appareil politico-administratif. Les indicateurs sur la programmation (*cf. encadré 2*) posent la question de la capacité du Conseil régional à imposer ce choix, comme en témoigne la difficulté à remplir certaines formations qualifiantes (66 % des places offertes sont occupées, 34 % à 100 % selon les spécialités). Les conseillers ont-ils une part de responsabilité en orientant insuffisamment les jeunes vers ces formations ? Comme dans toute organisation hiérarchique, ils utilisent les marges de manœuvre existantes, ce qui pourrait se traduire en langage de la sociologie des organisations comme la rencontre entre des règles de contrôle (la programmation régionale) et des règles autonomes (les pratiques de prescription) (Reynaud, 1988). Les marges de manœuvre semblent particulièrement importantes pour plusieurs raisons. Le pouvoir des Conseils régionaux sur les Missions locales est récent ; il date de la décentralisation et il reste partagé avec l'État (Berthet, Gayraud, 2001). En outre, à l'origine de la création des structures d'accueil, il y a l'idée de structures inter-institutionnelles à vocation locale, capables de fournir aux jeunes des réponses globales et pas seulement des réponses à des problèmes d'emploi. Enfin, dernière raison, la forte tradition d'autonomie résulte aussi des attentes initiales, à savoir les capacités d'innovation et d'expérimentation de solutions, les capacités de maillage entre partenaires institutionnels au niveau local (Méhaut, Rose, Monaco, De Chasse, 1987). Dans l'organisation initiale peu hiérarchisée, les règles de contrôle étaient peu contraignantes. Elles deviennent aujourd'hui plus fortes, ce qui sus-

cite sans doute des réactions visant justement à ce que l'autonomie antérieure ne se réduise pas trop. Ainsi, lorsque les conseillers n'adhèrent pas à la prééminence de la logique économique, ils défendent des pratiques motivées par les logiques de qualification ou de socialisation, en soulignant pour cela les tensions liées à la diversité.

■ Autonomie ou contrôle : le difficile métier de conseiller

En second lieu, comment les conseillers gèrent-ils les contradictions potentielles liées à la diversité ? Si la tentative de subordination existe, le maintien d'une diversité est en effet peu contesté, en réponse à la diversité des profils des jeunes et pour ses vertus de compromis au sein du Conseil régional entre élus de sensibilités diverses et entre services. Par ailleurs, la diversité respecte l'hétérogénéité des pratiques professionnelles des conseillers (Cohen-Scali et Kokoowski, 2003). Cette hétérogénéité résulte d'expériences variées antérieures (travail social, formation, animation, entreprise) et actuelles, en lien avec la diversité des organisations du travail et des environnements socio-économiques des missions locales (urbaine, rurale, quartier difficile...). Pour ces raisons, le Conseil régional, à défaut d'arbitrer ou de fixer des priorités entre les logiques, déplace le problème au sein des structures. C'est ainsi que nous interprétons la dynamique de contractualisation en cours avec les structures d'accueil, à qui il est demandé, depuis 2001, d'établir des contrats d'objectifs, supports de discussion avec les services régionaux. Il y a là une volonté de rationaliser l'action publique en la dotant d'indicateurs d'évaluation (nombre de contacts par mois, taux de placement...), tout en sachant que le choix de tels indicateurs sera sujet à débat en fonction des logiques prioritaires. Nous souhaitons discuter ici des raisons pour lesquelles ces évolutions sont présentées par certains conseillers comme problématiques, lorsqu'ils traduisent le changement des relations avec le Conseil régional par la formule suivante : « *on nous demande d'être juge et partie.* »

Une première piste consiste à accepter ce point de vue d'acteur. Les ambiguïtés des choix régionaux seraient reportées sur les conseillers, l'État décentralisé deve-

nant animateur, ce qui est dans l'air du temps dans le domaine de l'action publique. « *La priorité est donnée à l'ajustement réciproque des acteurs, à la définition des problèmes, à leur gestion et, dans certains cas seulement à leur résolution. On abandonne le langage de la volonté pour celui de la régulation intelligente et adaptée. [...] les résultats sont toujours problématiques et les acteurs concernés ont raison de se sentir responsables mais pas coupables* » (Dubet, 2002). Les alternatives à ce mode de régulation constituent ici des choix politiques. Supprimer l'une ou l'autre des logiques paraît difficile mais possible, comme par exemple en Languedoc-Roussillon où la logique éducative a été minimisée (CCPR, 1996 et 2000, p. 94). Des choix de ce type dépendent sans doute des jeux de pouvoir existant entre un Conseil régional et son réseau de structures d'accueil. Ils ont le mérite d'introduire une hiérarchie plus explicite qui rend la politique et ses effets plus lisibles, mais ils se heurtent à des résistances.

Une seconde piste paraît plus riche. La difficulté des conseillers à accepter de gérer cette diversité et ses contradictions n'est-elle pas liée à un sentiment de menace qui pèse sur ce groupe professionnel récent, du fait d'un statut professionnel longtemps précaire et d'intitulés d'emplois flous ? (Cohen-Scali et Kokosowski, op.cit) Nous reprenons ci-dessous une analyse développée également par Dubet (2002) à propos de divers métiers de travail sur autrui. Pour ces métiers, comme pour celui de conseiller, l'expérience professionnelle est plurielle. L'offre de service, le contrôle social et la relation singulière distingués par Dubet évoquent, en simplifiant fortement, l'offre de formations, l'alimentation en main-d'œuvre du marché du travail et l'accompagnement personnel. La pluralité des expériences du travail sur autrui n'est pas toujours problématique : la gestion de contradictions est parfois au cœur de la pratique professionnelle ; elle peut même constituer le cœur du métier et le principal objet de sa reconnaissance. Si tel était le cas, la diversité des logiques devrait être acceptée comme faisant partie du métier de conseiller, comme sa richesse. La critique de la diversité renvoie alors non à un problème d'intégration des expériences, mais à un problème de reconnaissance du métier ; celle-ci se traduisant – classiquement – sur le mode de la plainte morale et de la revendica-

tion professionnelle. Les modalités de contractualisation entre le Conseil régional et les structures d'accueil, la création en 2002 d'une convention collective des Missions locales et des Permanences d'accueil d'information et d'orientation seront-elles susceptibles de faire évoluer ce problème d'identité professionnelle ? Dans cette perspective, une politique d'orientation aux objectifs diversifiés reste pertinente, et la nécessité de recentrage sur une logique prioritaire s'éloigne. L'enjeu principal du pilotage de la politique devient alors la professionnalisation du métier de conseiller et sa reconnaissance.

La diversité des logiques trouve donc des justifications dans la diversité des attentes des jeunes et des pratiques de conseillers, malgré quelques difficultés d'organisation interne du service public. Le débat est ouvert sur l'alternative du choix politique d'une plus forte polarisation ou de la mise en place de conditions de résolution des tensions liées à la diversité.

* *
*

DÉVELOPPER LES MARCHÉS TRANSITIONNELS POUR RÉDUIRE LA CONTRAINTE

C'est du point de vue du mode d'intervention sur le marché du travail que la politique d'orientation régionale semble la plus problématique. En effet, le mode actuel vise quasi exclusivement à ajuster les qualités des jeunes demandeurs d'emploi à des offres d'emplois supposées exogènes, et donc à accepter, sinon renforcer leur rôle de contraintes sur les choix individuels. L'analyse conduit au constat des limites d'une politique qui déplace fortement l'équilibre entre liberté et contrainte, au profit du renforcement des contraintes structurelles et d'une réduction des libertés individuelles. Les jeunes sont alors stigmatisés, ou bien ils développent, tout comme les professionnels de l'orientation, des comportements de résistance. Cela peut entraîner un usage opportuniste des services de l'orientation, détournés ainsi de leurs finalités. Poursuivre la réflexion sur les marchés tran-

sitionnels du travail permet de mieux comprendre ces limites et de suggérer deux pistes de dépassement. Dans leur dimension normative, les marchés transitionnels supposent la mise en place d'arrangements institutionnels visant à offrir des « *droits reconnus aux personnes d'exercer un véritable choix entre différents statuts d'emplois* » (Gazier, 2000).

La première piste est celle de l'organisation collective des négociations sur les transitions, qui interroge l'individualisation actuelle de la prescription. Cette dernière s'inscrit dans un modèle implicite d'intervention sur le marché du travail, sur les ajustements individuels. Ce modèle reporte la responsabilité de l'échec sur l'individu, l'incapacité à trouver un emploi, à s'engager dans une formation ou un projet résultant d'un déficit de motivation, cognitif... à combler. Face à des offres d'emplois exogènes et insuffisantes, ce modèle conduit les conseillers à alimenter la catégorie des inemployables. Le chômage des jeunes non diplômés apparaît alors comme un mode de régulation du marché de l'emploi – peu contesté – qui leur fait supporter le poids de la pénurie, alors qu'il s'agit d'un problème de rapports sociaux auquel l'État participe. « *Par suite de la mise en place de tout un système d'aides à la réinsertion sociale, on contraint l'individu à interioriser son chômage en le transformant en problèmes relationnels et subjectifs.* » Les acteurs sont ramenés « *à leurs problèmes sans être en mesure de situer l'exclusion dans un système de rapports sociaux* », (Dubet, 1998). L'orientation, dans son versant individualisé, est donc lue de façon très critique comme participant au processus d'exclusion sociale. « *l'insertion et l'exclusion [sont] comme les deux mouvements d'un même procès de socialisation qui résulteraient de l'interrelation dynamique des acteurs* » (Rouilleau-Berger, 1994). Un enjeu des marchés transitionnels consisterait à sortir de cet

ajustement individuel pour repenser collectivement l'insertion des moins diplômés.

La seconde piste réaffirme la liberté de choix des individus sur le marché du travail. Elle est à mettre en discussion avec une prescription orientée par une stricte logique économique, réduisant l'éventail des choix offerts aux moins diplômés aux métiers qui, certes recrutent, mais manquent d'attractivité. La logique des marchés transitionnels impliquerait l'élargissement des choix *via* un déplacement de l'intervention publique régionale sur les offres d'emplois. Certaines actions en Rhône-Alpes (incitation à la création d'emplois, revalorisation de l'image des métiers) vont déjà dans ce sens. Mais au-delà de l'image, l'enjeu est celui de la qualité, la problématique de l'orientation n'échappant pas à celle, plus fondamentale, de la qualité des emplois peu qualifiés. Là encore la voie est ouverte à une réflexion collective sur les pistes de revalorisation de ces emplois.

Certes, la politique d'orientation conserve des vertus, mais induit les effets pervers de l'individualisation conjuguée à la réduction des choix professionnels offerts aux jeunes. Limiter ces effets pervers nécessiterait donc d'articuler ce mode d'intervention avec une réflexion collective sur la place des jeunes peu diplômés sur le marché du travail ; elle nécessiterait également de sortir du strict domaine des prérogatives régionales en matière de formation professionnelle pour agir sur le volume et la qualité des emplois, en lien avec les services de l'État compétents. Ceci conduirait à déplacer le niveau d'intervention des individus sur la régulation collective *via* l'incitation au dialogue social et à la négociation. L'amélioration des ajustements individuels, poursuivie par l'orientation, dépendra donc aussi de l'état des relations professionnelles dans les branches pourvoyeuses de ces emplois.

Bibliographie

- Berthet T., Gayraud L. (2001), *Gouverner l'action publique aux marges : le cas des fonctions d'accueil, d'information et d'orientation*, Colloque Céreq-Cerat, UPMF, 4/5 oct.
- Castel R. (1995), *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard.
- CCPR (1996) et (2000), *Évaluation des politiques régionales de formation professionnelle, 1993-1996 et 1997-1999*, La Documentation française.
- Cohen-Scali V. et Kokosowski A. (2003), « Identité et pratiques des professionnels de l'orientation intervenant auprès des jeunes en difficulté », *L'Orienta-tion Scolaire et Professionnelle*, 32, n° 4.
- Danvers F. (1999), « L'orientation hier et aujourd'hui », in *L'orientation professionnelle des adultes*, AFPA, n° 73, Études, Céreq, pp. 17-29.
- Dares (1993), « Les trois premières années du Crédit Formation Individualisé », *Premières informations*, n° 350.
- De Besses M. et Mouy P. (1998), *L'article 54 de la loi quinquennale. Analyse de sa mise en œuvre dans le système éducatif*, rapport de recherche, Irepd.
- Demazières D. (1995), *La sociologie du chômage*, Repères, La Découverte.
- Doeringer P., Piore M. (1971), *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, M.E. Sharpe, Inc, Armonk New York, London England.
- Dubar C. (1990), *La formation professionnelle continue*, Repères, La Découverte.
- Dubet F., Lapeyronnie D. (1992), *Les quartiers d'exil*, Paris, Seuil.
- Dubet F., Martucelli D (1996), « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue Française de Sociologie*, n° 37.
- Dubet, F., Martucelli D (1998), *Dans quelle société vivons nous ?*, Seuil.
- Dubet F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Seuil.
- Duru-Bellat M. (1997), « Projets individuels et contraintes structurelles », *Éducatons*, n° 11.
- Joutard P., Thelot (C. 1999), *Réussir l'École*, Seuil, Paris.
- Gazier B (1990), « L'employabilité, brève radiographie d'un concept en mutation », *Sociologie du Travail*, n° 4,
- Gazier B. (1991), *Économie du travail et de l'emploi*, Dalloz, Paris.
- Gazier B. (2000), « L'articulation justice locale/justice globale. Le cas des marchés transitionnels du travail », *Revue Économique*, vol. 51, n° 3, mai.
- Grando J.M. (2002), « Difficultés de recrutement. Entre offre et demande d'emploi, le choc des rationalités », *Céreq-Bref*, n° 192, décembre.
- HCEE (Haut Conseil de l'Évaluation de l'École), 2004, *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et du lycée*, mars, avis n° 12.
- Irepd, Cereq, *Économie et Humanisme*, Algec (2002), *Évaluation des actions de la Région Rhône-Alpes en direction des jeunes en difficultés d'insertion professionnelle*, pour le Conseil régional Rhône-Alpes.
- Lefresne F., (2003), *Les jeunes et l'emploi*, La Découverte, Repères.

Méhaut P., Rose J., Monaco A., De Chasse F. (1987), *La transition professionnelle. Les jeunes de 16 à 18 ans*. Logiques sociales, L'Harmattan.

Ministère de la Jeunesse de l'Éducation et de la Recherche (2003), *Géographie de l'École*.

Naville P. (1972), *Théorie de l'orientation professionnelle*, Gallimard.

Paugam S. (2000), *Le salarié de la précarité*, PUF, 2000.

Roulleau Berger L. (1992), *La ville intervalle*, Méridiens-Klinksiek.

Roulleau Berger L. (1994), *Jeunesse en travail et non travail*, in *L'insertion sociale*, sous la direction de Guth S., Actes du colloque sociologie IV, Tome 1, L'Harmattan.

Reynaud J.D. (1988), « Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation conjointe », *Revue française de sociologie*, n° 29.

Santelmann P (2002), *Qualifications ou compétences. En finir avec la notion d'emplois non qualifiés*, Éditions Liaisons, Paris.

Stanckiewicz, F., Foudi, R., Trelocat M.H. (1993), *L'efficacité des stages de formation, le cas de demandeurs d'emplois de bas niveau de qualification*, *Formation Emploi* n° 41, janvier-mars, pp. 21-32.

Résumé

L'orientation des jeunes peu qualifiés, une liberté contrainte

Par Isabelle Borrás

Cet article traite de la manière dont se construit un équilibre entre les libertés individuelles et les contraintes structurelles, lors des choix d'orientation des jeunes. On s'intéresse ici aux jeunes peu qualifiés au contact du service public d'orientation dispensé par les Missions locales. Le rôle des conseillers est saisi à partir d'une part, d'une analyse de leurs pratiques professionnelles et du cadre organisationnel dans lequel elles s'exercent, celui de la politique d'orientation régionale, et d'autre part, de l'usage qu'en font les jeunes entrant sur le marché du travail. Les trois logiques qui fondent la politique d'orientation, économique, sociale et éducative, sont alors confrontées aux comportements des jeunes et à l'exercice du métier de conseiller.

Mots-clés

Orientation scolaire-professionnelle, jeune, bas niveau de qualification, projet professionnel, marché du travail, conseiller d'orientation, Rhône-Alpes.

Classification *Journal of Economic Literature* : J 29

Pour permettre au lecteur un repérage rapide et complet, chaque ouvrage, étude, thèse, article fait l'objet d'une présentation concise. La sélection retient les parutions les plus notables dans le domaine de la relation formation-emploi, en s'appuyant sur les nouvelles acquisitions du centre de documentation du Céreq.

La rubrique a été réalisée par Marie Baudry de Vaux, Sylviane Ceccaldi, Christine Chabert, Isabelle de Lassus et Magali Thévenot.

ACCÈS À L'EMPLOI

Les diplômés d'un BTS et d'un DUT et la poursuite d'études. Une analyse économique

Gendron Bénédicte

Paris, Publications de la Sorbonne, 2004, 261 p.

Les effectifs des étudiants des sections de techniciens supérieurs (STS) et ceux des instituts universitaires de technologie (IUT) ont progressé très fortement ces dernières années. Dans le même temps, la poursuite des études à l'issue de ces filières courtes de l'enseignement supérieur technique se développe. Ce mouvement s'inscrit dans un contexte général d'augmentation du niveau de formation des jeunes observé depuis les années quatre-vingt dix. L'étude porte sur la double stratégie de formation et d'employabilité développée par les diplômés d'un BTS ou d'un DUT. Ce phénomène est analysé grâce au questionnement en amont et en aval de la décision séquentielle de poursuite d'études. Quels sont les déterminants des comportements des étudiants ? Comment arbitrent-ils leurs choix entre poursuite d'études et entrée dans la vie active ? Qu'apporte cette poursuite d'étude dans leur parcours professionnel ? Le processus de décision est examiné dans un premier temps à la lumière de la théorie du capital humain, l'étudiant étant considéré comme chef d'entreprise, et sa formation un capital. Puis ce modèle de base est élargi avec l'ajout d'autres variables permettant une meilleure appréhension du processus de choix dans un contexte pluriel d'information imparfaite et d'incertitude quant au futur. Enfin, l'analyse de la mise en œuvre des projets de poursuite d'études met en lumière les déterminants d'un choix séquentiel optimal, réducteur d'incertitudes et relevant d'une démarche stratégique.



Le chômage fatalité ou nécessité ?

Cahuc Pierre, Zylberberg André

Paris, Flammarion, 2004, 197 p.

Selon les auteurs, la méconnaissance profonde du marché du travail est en partie responsable du chômage endémique depuis une trentaine d'années. Pour eux, la croissance est liée au phénomène de création-destruction d'emplois. Il est donc nécessaire de changer de mode de penser et de reconnaître que la destruction d'emplois est indispensable à la croissance. Ils déplorent l'opposition politique efficacité/flexibilité versus justice sociale/équité, dépourvue d'analyse économique. Pourtant, les connaissances économiques à l'échelle internationale existent mais sont

méconnues. Le but de l'ouvrage est donc de les présenter afin d'en tirer des enseignements pour améliorer le fonctionnement du marché du travail.

Le FSE et les salarié(e)s des PME.

Une comparaison France-Allemagne

Sprenger Uta

Paris, RACINE (Réseau d'appui et de capitalisation des innovations européennes), 2004, 179 p. Collection « Les cahiers RACINE »

L'ouvrage, issu d'une thèse, fait référence aux programmes communautaires cofinancés par le Fonds social européen (FSE), en faveur des entreprises : le programme Objectif 4 favori-

sant l'adaptation des travailleurs aux mutations industrielles et l'initiative ADAPT (promouvant la restructuration des PME – PetiteS et MoyenneS Entreprises) et la remise à niveau des compétences de leurs personnels. Il met l'accent sur les systèmes de formation professionnelle, les politiques de gestion des ressources humaines dans les PME, les actions mises en œuvre grâce au FSE à travers quatre études de cas, et l'impact ressenti par les entreprises et salariés, en comparant deux Etats membres équivalents, la France et l'Allemagne. Ainsi, des différences entre les deux systèmes apparaissent comme la répartition des pouvoirs entre les niveaux national/régional, les dispositifs publics en faveur des salariés ou la marge de manœuvre des acteurs impliqués dans les actions

Sociologie de l'emploi

Maruani Margaret, Reynaud Emmanuèle

Paris, La Découverte, 2004 (4^e éd.), 121 p. Collection « Repères »

L'emploi et le chômage ont surtout été étudiés en termes économiques. Dans cet ouvrage, l'approche se fait par l'intermédiaire de la sociologie. Les vastes problèmes de recomposition de la population active vont être observés au travers de l'œil d'un sociologue. C'est une redéfinition sociologique de tous les chiffres et faits qui entourent le marché et l'organisation du travail, de l'emploi, du chômage, qui nous est proposée. Une bibliographie sur le thème complète ce document.

ENTREPRISES

Flexibilités et performances : stratégies d'entreprises, régulations, transformations du travail

Beaujolin-Bellet Rachel (Dir.)

Paris, La Découverte, 2004, 223 p. Collection « Recherches »

La notion de flexibilité soulève de nombreuses polémiques. Cette étude pluridisciplinaire s'appuie sur l'analyse des pratiques des entreprises dans ce domaine pour apporter

une vision multiple du phénomène. Les différentes interventions abordent ainsi les pratiques de recours et de gestion de la flexibilité dans les organisations, en identifient les logiques structurantes. Elles en étudient les modalités de régulation et mettent en exergue les

transformations du travail qui y sont liées. Ces travaux sur les évolutions socioproductives des organisations ont été financés par la DARES dans le cadre du programme de recherche intitulé « Flexibilités et performances : quelles évolutions du travail et de

l'emploi ? ». Ils ont permis de comparer la situation en France et en Allemagne. L'importance d'une réflexion collective sur les formes soutenables de flexibilité apparaît indispensable pour faire face aux tensions provoquées par cette nouvelle organisation du travail.

Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations

Bernoux Philippe

Paris, Seuil, 2004, 311 p.

Il n'y a pas de changement possible dans les entreprises et les organisations sans l'implication des acteurs. Fort de ses années passées dans l'observation de la vie des entreprises et des organisations, l'auteur montre en effet que le

changement ne peut s'effectuer uniquement par la domination et la contrainte. À l'inverse des courants sociologiques dominants, il insiste sur la part d'autonomie et de liberté qui subsiste chez tous les salariés, chez les décideurs comme chez les plus faibles, et cela même dans les situations les plus durement contraignantes. Eux-seuls, par leur attitude face aux décisions, peuvent faire aboutir ou échouer le changement. Le changement ne résultant pas, selon l'auteur, de la seule logique économique, mais de la combinaison de trois logiques : les logiques économiques, celles des institutions et celles des acteurs.

Les managers de l'âme. Le développement personnel dans l'entreprise, nouvelle pratique du pouvoir ?

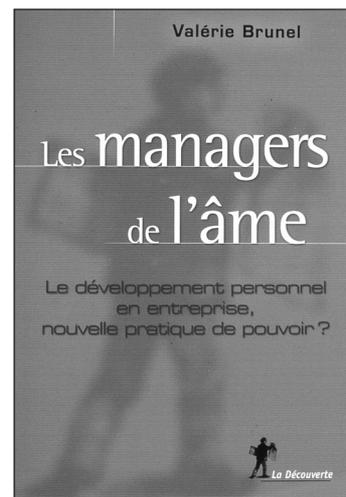
Brunel Valérie

Paris, La Découverte, 2004, 192 p.

Collection « Entreprise et sociétés »

S'inscrivant dans la lignée des travaux sur le pouvoir au sein des organisations, cette thèse de sociologie porte sur l'analyse de la généralisation des approches psychologiques des relations (à soi, à un collectif de travail, hiérarchique, au client) dans l'entreprise. Cette focalisation, sur une conception psychologique et relationnelle de l'homme au travail, s'observe tout particulièrement dans la

formation professionnelle, notamment ce qui relève du développement personnel (connaissance et amélioration de soi) et du coaching (accompagnement individuel ou collectif). Pourquoi et par quels processus les « pratiques de soi » dans l'entreprise, impliquant de fait une nouvelle forme de régulation sociale, correspondent en réalité à la mise en place implicite d'un nouveau pouvoir ? Tel est l'objectif de clarification de cet ouvrage.



FORMATION

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

Lescure Emmanuel De
(Coord.)

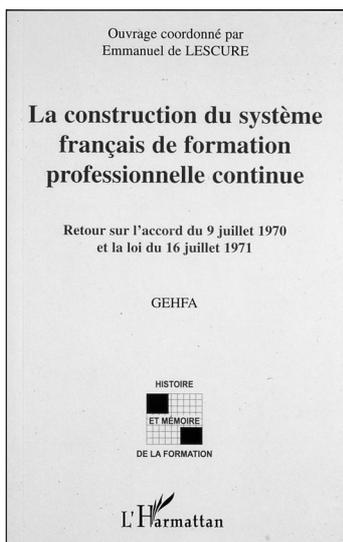
Paris, L'Harmattan, 2004,
214 p.

Collection « Histoire et
mémoire de la formation »

En 2001, à l'occasion des trente ans de la loi dite « Loi Delors » sur la formation professionnelle continue, le GEHFA – Groupe d'étude Histoire de la formation des adultes, a réuni des acteurs de cette époque, pour revenir sur l'élaboration de cette loi et sur l'accord qui l'a préparée. La première partie composée de textes d'historiens et de sociolo-

gues relate le contexte politique de la loi du 16 juillet 1971 ; elle décrit les relations sociales et les politiques d'emploi dans les années 1950-1960 ; elle étudie l'apparition et la mise en place du système français de formation professionnelle permanente. La seconde partie consacrée à l'accord national interprofessionnel sur la formation et le

perfectionnement professionnels du 9 juillet 1970 et la troisième partie sur la loi du 16 juillet 1971 présentent les comptes rendus de ces journées. L'ouvrage est donc le fruit de témoignages, de questionnements et de débats.



La notion de compétence en éducation et formation.

Fonctions et enjeux

Xypas Constantin (Dir.),
Toussaint Rodolphe
M.J.(Dir.)

Paris, L'Harmattan, 2004,
319 p.

Chercheurs français, québécois, et belges échan- gent à propos des réformes de l'éducation axées sur la notion de compétence et mises en œuvre depuis quelques années. Cette approche par compétence, alternative aux programmes par

objectifs prédéterminés, vise à développer une démarche d'apprentissage propre à chaque individu. Elle fait appel à l'identité personnelle et sociale de chaque personne, construite à partir de ses caractéristiques individuelles. Elle nécessite changement, formation et adaptation du rôle que sont amenés à jouer enseignants et formateurs. L'examen des enjeux de ce mode d'enseignement et des interrogations qui en découlent, porte, notamment sur l'interaction enseignant-élève, les compétences requises par les enseignants avec les parents d'élèves, les compétences acquises à

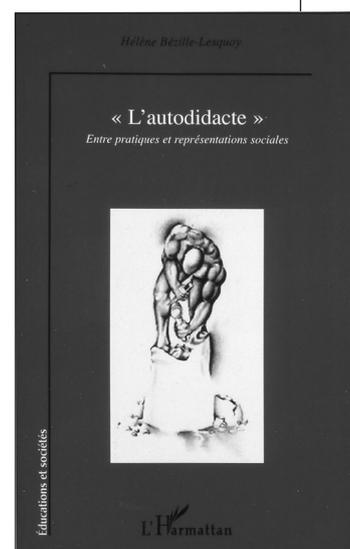
l'école et transférables dans le monde du travail, le sens donné à la reconnaissance de la VAE (validation des acquis de l'expérience) et de l'éducation permanente.

L'autodidacte : entre pratiques et représentations sociales

Bézille-Lesquoy Hélène

Paris, L'Harmattan, 2003, 207 p.
Collection « Éducatons et sociétés »

La possibilité de valider par un diplôme des compétences ou des savoirs acquis par l'expérience remet à l'honneur la pratique ancienne de l'autodidaxie. Mais la légitimité de cette forme d'apprentissage dite souvent « informelle » est encore loin d'être pleinement admise. Le terme même d'autodidacte renvoie à un grand nombre de clichés et d'images parfois peu valorisantes. L'auteur analyse à travers différents écrits cette figure de l'autodidacte en insistant sur ses composantes identitaires et sur son rapport au savoir. Il replace ensuite l'autodidaxie dans l'histoire de la formation des adultes en prenant comme point de départ l'année 1791, date du projet d'instruction de Condorcet et début en quelque sorte de la réflexion sur l'autodidaxie et sur sa place dans l'éducation et la formation.



Formation professionnelle, le guide de la réforme

Parmentier Christophe,
Rossignol Philippe

Paris, Éditions
d'Organisation, 2004, 264 p.
Collection « Livres outils »

Guide pratique et synthétique sur la mise en œuvre de la loi du 5 mai 2004 portant sur la formation continue. Cette loi donne au salarié un droit individuel à la formation tout au long de la vie professionnelle. Présentation des principales modifications et obli-

gations (plan de formation, droit individuel à la formation, contrat de professionnalisation) engendrées par loi du point de vue du salarié et de l'entreprise ainsi que les nouvelles dispositions concernant le financement de la formation.

La gestion des ressources humaines dans l'enseignement : où en est l'Europe ?

Laderriere Pierre (Dir.)

Paris, L'Harmattan, 2004,
265 p.

Collection « Education et sociétés »

La Gestion des Ressources Humaines dans l'Enseignement (GRHE) s'impose dans les systèmes éducatifs de nombreux pays. Devenue nécessaire pour faire face aux enjeux des réformes éducatives actuellement mises en œuvre, la GRHE couvre les métiers de l'enseignement exercés par les personnels enseignant et non-enseignant (administration/gestion, formation/soutien) et traite les diffé-

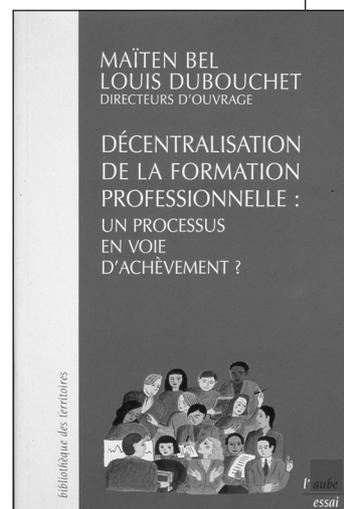
rents registres habituels : recrutement, formation, condition de travail, statut. Replacée dans le contexte de l'innovation, pourra-t-elle jouer le rôle attendu du pilotage du changement organisationnel ? Cette analyse s'inscrit dans la continuité des discussions de la conférence de Barcelone. Elle présente l'étude de cas internationale des politiques d'éducation menée par l'OCDE sur les dix dernières années ainsi que les quatre autres études nationales (France, Québec, Allemagne, Grèce).

Décentralisation de la formation professionnelle : un processus en voie d'achèvement ?

Bel Maïten (Dir.), Dubouchet Louis (Dir.)

La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2004, 153 p.
Collection « Bibliothèque des territoires »

Comment s'inscrit le processus de décentralisation de la formation professionnelle vers les régions, lors de la mise en place des dernières mesures législatives ? Par ailleurs, la formation professionnelle constitue, dans les régions, un des postes les plus importants des dépenses. S'appuyant sur ces deux éléments, les auteurs dressent un bilan, depuis les années 80, sur la façon dont les régions se sont emparées de cette responsabilité de mise en cohérence de l'offre de formation professionnelle sur leur territoire. Mais de quoi s'agit-il exactement ? La décentralisation de la formation est l'opération par laquelle l'État transfère aux collectivités territoriales des compétences précédemment détenues par une administration centrale. Il en va ainsi de la construction et de la validation des diplômes, du financement des équipements ou encore de la gestion des personnels de formation. Un premier chapitre constate une forte hétérogénéité de l'offre de formation sur le territoire et montre toute la difficulté de mesurer l'impact des politiques régionales. Le second est consacré au bilan des 25 dernières années en termes d'évolution des institutions régionales et de construction d'un pouvoir régional. L'inscription dans l'espace du territoire défini par l'État est déterminante dans l'action menée par les conseils régionaux. Autrement dit, quel est l'effet sur le développement des territoires des politiques régionales de formation professionnelle ? Le rôle de « chef de file » attribué aux conseils régionaux est analysé afin de comprendre la façon dont ils assument cette nouvelle responsabilité de mettre en cohérence au niveau local, l'offre proposée et l'équilibre des territoires. Enfin, un dernier chapitre, en s'appuyant sur une région exemplaire, permet d'analyser ses transformations depuis la mise en œuvre de la loi quinquennale.



**Classification,
qualification,
compétences.
Pour des actions
sur l'organisation
et le dialogue social**

Denimal Philippe

Rueil-Malmaison, Éditions
Liaisons (3e édition), 2004,
254 p.

Collection « Entreprise &
Carrières »

Analyse de l'ensemble des démarches et des méthodes de classification des compétences, cet ouvrage est le fruit des travaux réalisés par deux membres de l'Institut Entreprise et Personnel. En utilisant la triangulation systémique comme mode d'approche, les auteurs tentent de comprendre la complexité d'une nouvelle problématique de la qualification. Cette démarche permet différentes approches du même phénomène : l'aspect fonctionnel puis structural et enfin historique. Bien entendu, sur un domaine aussi vaste que l'évolution des compétences et les pratiques de gestion des ressources humaines, il n'y a aucune prétention à l'exhaustivité. Ce livre se veut surtout un guide efficace pour les professionnels de la GRH.

**Le temps partiel
à l'épreuve
des 35 heures**

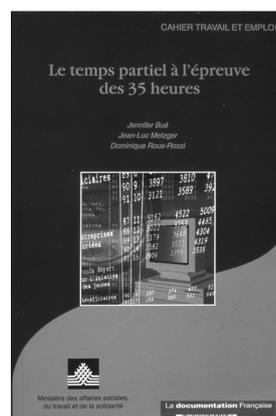
Bue Jennifer, Metzger
Jean-Luc, Roux-Rossi
Dominique

Paris, La Documentation
française, 2004, 206 p.

Collection « Cahier travail
et emploi »

Le temps partiel, tout comme l'aménagement et la réduction collective du temps de travail sont des mesures qui se ressemblent à bien des égards : l'une comme l'autre permettent une plus grande flexibilité des horaires de travail et toutes deux sont préconisées comme mode possible de partage de l'emploi. Mais la mise en œuvre de la réduction collective du temps de travail a-t-elle permis pour autant de rapprocher le traitement des salariés à temps complet de celui de leurs collègues à temps partiel ? Quels sont, en d'autres termes, les incidences de la réduction collective du temps de travail sur le temps partiel ? Le statut, la rémunération et la pratique professionnelle des salariés à temps partiel s'en sont-ils trouvés modifiés ? À l'aide d'une enquête effectuée auprès d'une dizaine d'entreprises, l'ouvrage tente de répondre à ces interrogations et de mesurer

les évolutions perceptibles. Il met notamment en évidence la multiplicité et l'individualisation des situations et des modes de traitement des salariés, tendances qui contribuent à fragmenter encore davantage les corps sociaux des entreprises et qui réduit ainsi leur aptitude à converger pour influencer sur la régulation de contrôle.



**Travailler en réseau.
Partager
et capitaliser
les pratiques
professionnelles**

Le Boterf Guy

Paris, Éditions
d'Organisation, 2004, 158 p.
Collection « Livres outils »

Le travail en réseau est en vogue. Il s'agit d'échanger entre les membres d'un même réseau des informations souvent complexes

et de répondre à des finalités professionnelles variées : partage et capitalisation des pratiques professionnelles, veille technologique, appui et apprentissage mutuel, réalisation de projets... Mais les risques de dérives sont nombreux et la coopération parfois peu efficace. L'ouvrage nous livre un certain nombre de conditions et de méthodes à mettre en œuvre pour éviter ces écueils et permettre à chaque grand type de réseaux de fonctionner de manière optimale.

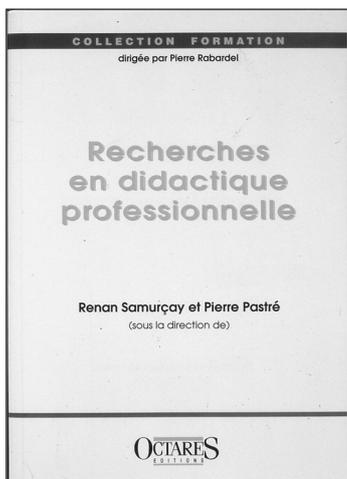
**Recherches
en didactique
professionnelle**

Samurçay Renan (Dir.),
Pastre Pierre (Dir.)

Toulouse, Éditions Octarès,
2004, 187 p.
Collection « Formation »

À quelles conditions pouvons-nous parler d'une démarche de didactique professionnelle ? Pour répondre à cette question, un groupe de travail s'est réuni de 1993 à 1996 dans le cadre du projet Greco Didactique du CNRS. Les interventions des différents participants sont articulées autour de l'analyse de l'activité professionnelle et son apprentissage, la médiation et l'instrumentation didactique et

enfin la modélisation théorique. Ces recherches mettent en évidence la place centrale de l'analyse du travail dans une perspective de formation et de compétences. Elles proposent, à partir de l'analyse de cas pratiques, la construction de situations didactiques qui peuvent servir ensuite de supports à la formation. Enfin, les modèles « People At Work » et « COMPETY » sont présentés pour permettre de formuler des hypothèses sur les mécanismes de développement des compétences.



Les transformations du travail. Méthodes et pratiques

Lancry Alain (Dir.),
Lemoine Claude (Dir.)

Paris, L'Harmattan, 2004,
182 p.

Collection « Psychologie du travail et ressources humaines »

L'un des axes d'étude du congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française (AIPTLF, août 2000) portait sur les transformations du travail. Les travaux relatifs à ce thème sont présentés à partir d'articles sélectionnés. Dans un premier temps, ces mutations sont observées sous l'angle des interactions entre travailleurs, des pratiques et représentations sociales de l'aménagement du temps de travail ainsi que l'évaluation des espaces de travail. Dans un deuxième temps, plu-

sieurs études abordent les méthodes et les pratiques d'analyses du travail. Enfin, plusieurs contributions traitent des questions de sécurité.

Compétences, carrières, évolutions au travail

Lancry Alain (Dir.),
Lemoine Claude (Dir.)

Paris, L'Harmattan, 2004,
270 p.

Collection « Psychologie du travail et ressources humaines »

Un second ouvrage a également été publié suite au congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française (AIPTLF) d'août 2000. Il présente une sélection de textes sur les compétences sollicitées dans la vie professionnelle. Une première série d'articles est consacrée aux pratiques de

GRH (sélection, recrutement, évaluation) et à l'évolution des personnes du premier emploi au cheminement de carrière pour les plus âgés. Un deuxième volet aborde les compétences dans les référentiels d'emplois, la pratique des bilans de compétences (notamment chez les jeunes en phase d'insertion) et le processus de structuration et de construction des compétences. La dernière partie s'attache aux questions d'itinéraires socio-professionnels (formation, carrière, insertion ou re-insertion professionnelle).

REÇUS À LA RÉDACTION

La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité ? Comparaison France - Royaume-Uni

Vaniscotte Francine (Dir.), Houguenague Aude (Dir.), West Anne (Dir.)

Paris, L'Harmattan, 2003,
248 p.

Collection « Éducatives et sociétés »

Ce que nous savons des jeunes

Pugeault-Cicchelli Catherine (Dir.),
Cicchelli Vincenzo (Dir.),
Tagi Tariq (Dir.)

Paris, PUF, 2004, 228 p.
Collection « Sciences sociales et sociétés »

Économie et sociologie

Cusin François,
Benamouzig Daniel

Paris, PUF, 2004, 493 p.
Collection « Quadrige Manuels »

**Jeunes en voie
désaffiliation.
Une sociologie
politique de
et dans l'action
publique**

Noël Olivier

Paris, L'Harmattan, 2004,
184 p.

Collection « Logiques
sociales »

**Science, argent et
politique. Un essai
d'interprétation.
Une conférence-débat
organisée
par le groupe
Sciences en questions**

Pestre Dominique

Paris, Éditions Institut
National de la Recherche
Agronomique (INRA),
2003, 201 p.
Collection « Sciences en
questions »

**La formation
professionnelle
en Afrique
francophone.
Pour une évolution
maîtrisée**

Fourniol Jackie

Paris, L'Harmattan, 2004,
251 p.

**Mythologies
du travail.
Le travail nommé**

Becquemont Daniel,
Bonte Pierre

Paris, L'Harmattan, 2004,
310 p.

Collection « Logiques
sociales »

**Enseigner
le management.
Méthodes,
institutions,
mondialisation**

Garel Gilles (Coord.),
Godelier Éric (Coord.)

Paris, Hermès/Lavoisier,
2004, 253 p.

**L'individu, la famille
et l'emploi. Esquisse
d'une lecture
sociologique
de la relation
d'attachement**

Thalineau Alain

Paris, L'Harmattan, 2004,
220 p.

Collection « Logiques
sociales »

**La machine à broyer.
Quand les
privatisations tuent :
France Télécom**

Deceze Dominique

Paris, Jean-Claude
Gawsewitch Éditeur, 2004,
189 p.
Collection « Coup de
gueule »

Summary

00 Players' strategies for validating know-how in the "Basse-Normandie" region

Abdel Rahamane Baba-Moussa

Validating past experience means giving people an opportunity of obtaining diplomas or professional qualifications on the strength of the experience of all kinds they have gained. Applying this principle in the regions requires drawing up a framework for the concerted efforts of the various players involved. The results of the present study on how this framework was drawn up in the case of the "Basse Normandie" region show that although there is a consensus about the need for lifelong training (because of the social implications and the advantages for the players) and its value in general, the practicalities (such as the modes of application, the distribution of roles and resources) and the modes of assessment required can give rise to heated debate and battles for power between the institutional actors.

Key Words

Validation Of Acquired Skills, Social Partners, Lifelong Learning, Public Policy, Hr Management Practice, Basse-Normandie.

Journal of Economic Litterature: J 29.

00 Speaking about experience

Philippe Astier

Professional experience is generally regarded as a dynamic factor based on the acquisition of assets (knowledge and know-how). However, the changes undergone by organisations can lead to this rule being broken and to these assets being disqualified when they no longer constitute resources for future activities. "Dead-end" experience of this kind can disrupt not only people's activities but also their knowledge and their professional identities. Analysing what a subject has to say about this problem is a good way of establishing what has been disrupted, on condition the discourse is of a specific kind combining subjective involvement, objective statements and

some awareness of the effects on efficiency, knowledge and personal identity.

Key Words

Professional Experience, Skill, Validation Of Acquired Skills, Professional Identity, Work Organisation.

Journal of Economic Litterature : J 24

00 From teamwork to team spirit. Developing strategies for dealing with experience

Sandrine Caroly and Yves Clot

Comparisons between two French Post Offices where the work was organised differently show how teamwork is a prerequisite for setting up a team spirit among workers: it helps to set occupational activities in a historical collective perspective, as well as having psychological effects. This analysis focusing on individual and collective attitudes towards the rules and regulations brings to light the modes whereby experience is acquired. Implementing strategies for dealing with experience can also improve workers' team spirit.

Key Words

Work Organisation, Collective Qualification, Work Analysis, Occupational Health, Receptionist, Postal & Telecommunications Service.

Journal of Economic Litterature : J 24

00 The challenge for assessing experience at practice firms

Cédric Frégné

There is an urgent need these day for the promoters of training for job-seekers to be able to assess previously acquired competencies. In this context, increased employability is assumed to reflect the efficiency of the training dispensed. On what assumptions is this procedure based and what factors may have been overlooked? How can those responsible

for training judge previously acquired competencies fairly? The author describes the methods of assessment adopted in the framework of training at practice firms, analyses the explanations given by the promoters and notes the paradoxes inherent to the resulting system of assessment.

Key Words

Unemployed Person, Traineeship, School Work Plan, Service Sector Employment, Skill.
Journal of Economic Literature: J 69.

00 **Résumé**

Vocational guidance for young people with few qualifications: freedom within bounds

Isabelle Borras

This paper deals with how to achieve a balance between individual freedom and structural constraints when giving young people with few quali-

cations vocational guidance. The focus here is on the public vocational guidance services consulted by young people with few qualifications in regional settings. The role of these counsellors is described first by analysing their professional practices and the organisational structures in which they work, which depend on regional vocational guidance policies, and secondly, by examining the use made of these services by young labour-market entrants. The three main principles underlying policy on vocational guidance, economic, social and educational matters are then compared with the attitudes of these young peoples and with the conditions under which the counsellors carry out their profession.

Key Words

School Guidance & Vocational Guidance, Young Person, Low Level Qualifications, Career Project, Labour Market, Guidance Counsellor, Rhône-Alpes.

Journal of Economic Literature : J 29.

Traduction : Jessica Blanc

00 Anerkennung informell erworbener Fertigkeiten in der Region Basse-Normandie: Handlungsstrategien der Akteure

von Abdel Rahamane Baba-Moussa

Durch das Verfahren zur Anerkennung in der Praxis erworbener Fertigkeiten (= VAE), das jede Form von Berufserfahrung berücksichtigt, können in Frankreich Diplome und Zertifikate erworben werden.. Diese Anerkennung und Zertifizierung von im Beruf erlangten Kompetenzen und nicht formalisierten Kenntnissen, die in Frankreich auf regionaler Ebene erfolgen, macht ein gemeinsames Vorgehen aller Akteure notwendig. Eine in der Region Basse-Normandie durchgeführte Untersuchung des entsprechenden Handlungsrahmens macht deutlich, dass obwohl die positiven Auswirkungen dieses Instruments (gesellschaftliche Tragweite, Vorteile für die Beteiligten) allgemein anerkannt sind doch große Uneinigkeit zwischen den offiziellen Akteuren hinsichtlich der Regelung (Anwendungsmöglichkeiten, Verteilung der Aufgaben und Mittel) sowie der Evaluierung besteht.

Stichwörter

Amtliche Anerkennung der erworbenen Kompetenzen, Sozialpartner, Lebenslanges Lernen, Öffentliche Politik, Personalpolitik, Untere Normandie
Journal of Economic Literature : J 29

00 Über Berufspraxis reden

von Philippe Astier

Berufserfahrung wird im Allgemeinen als dynamischer Auf- und Ausbau von Fertigkeiten (Fähigkeiten und Kompetenzen) angesehen. Doch können, bedingt durch neue Formen der Betriebs- und Produktionsorganisation, früher erworbene Fertigkeiten überflüssig ja sogar nachteilig für künftig erforderliche werden.. So führt diese so genannte „Sackgassen-Berufspraxis“ nicht nur zur Desorganisation des Tätigkeitsbereichs, sondern auch der beruflichen Fähigkeiten und Identitäten. Dieser Zustand der „Unterbrechung“ kann dadurch beendet werden,

indem man über dieses Thema redet. Allerdings muss dies innerhalb eines spezifischen Diskurses erfolgen, der persönliches Engagement, Bezugnahme auf Referenzsysteme sowie pragmatische, kognitive und berufsgruppenspezifische Effekte miteinander verbindet.

Stichwörter

Berufserfahrung, Kompetenz, Amtliche Anerkennung der erworbenen Kompetenzen, Berufliche Identität, Arbeitsorganisation.
Journal of Economic Literature : J 24

00 Von der Gruppenarbeit zur Arbeitsgruppe: Erfahrungsstrategien

von Sandrine Caroly und Yves Clot

Der Vergleich zweier Postämter mit unterschiedlicher Arbeitsorganisation macht deutlich, dass Gruppenarbeit Voraussetzung für den Aufbau einer Arbeitsgruppe ist. Diese Arbeitsgruppe gibt dem Beruf einen inhaltlichen Aspekt und erfüllt gleichzeitig auch eine psychologische Funktion. Eine auf die Tätigkeit ausgerichtete Analyse der Beziehung Individuum und/oder Gruppe zum Regelwerk macht die Bedingungen für den Auf- und Ausbau beruflicher Erfahrung deutlich. Die Anwendung bestimmter Erfahrungsstrategien wirkt sich ihrerseits auf die Arbeitsgruppe aus.

Stichwörter

Arbeitsorganisation, Kollektive Kompetenz, Arbeitsanalyse, Gesundheit am Arbeitsplatz, Empfangsbefragter, Telekommunikation-post.
Journal of Economic Literature : J 24

00 Übungsfirmen: Auswirkung beruflicher Erfahrungen

von Cédric Frétiagé

Das Evaluierungsproblem informell erworbener Fertigkeiten stellt sich heute den Anbietern von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Stellensuchende in extremer Weise. Dabei wird die Effizienz dieser Maßnahmen an der Verbesserung der „Vermittlungs-

fähigkeit“ abgelesen.. Welche Elemente werden bei dieser Vorgehensweise berücksichtigt und welche werden dabei außer Acht gelassen? Wie können die Verantwortlichen die „erworbenen Fertigkeiten“ richtig messen und bewerten? Der Autor beschreibt in seinem Beitrag die Evaluierungspraktiken von Fort- und Weiterbildungspraktika in Übungsfirmen, unterzieht die Rechtfertigungen der Anbieter einer kritischen Analyse und deckt somit die Widersprüche dieses Konzepts auf.

Stichwörter

Arbeitsloser, Ausbildungskurs, Pädagogisches projekt, Tätigkeit im dienstleistungsbereich, Kompetenz
Journal of Economic Litterature : J 69

00 Berufliche Orientierung gering qualifizierter Jugendlicher: Freiheit mit Einschränkungen

von Isabelle Borras

Im vorliegenden Beitrag soll gezeigt werden, wie Jugendliche bei der Gestaltung ihrer zukünftigen

Berufslaufbahn ein Gleichgewicht zwischen individuellen Freiheiten und strukturell bedingten Zwängen finden können. Berücksichtigt werden dabei werden in erster Linie gering qualifizierte Jugendliche, die Berufsberatungsangebote der Örtlichen Vereine für die beruflich-soziale Eingliederung Jugendlicher (*missions locales*) wahrgenommen haben. Die Bedeutung, die dem Berufsberater dabei zukommt, wird zum einen durch die Analyse der beruflichen Praktiken und deren Handlungsrahmen, die regionale Orientierungspolitik, sichtbar, zum anderen am Gebrauch den die Jugendlichen davon beim Eintritt in den Arbeitsmarkt machen. Dazu werden wirtschaftliche, soziale und erzieherische Handlungslogiken, die der Berufsbildungspolitik zugrunde liegen, den Verhaltensweisen der Jugendlichen und der Tätigkeit des Berufsberaters gegenüber gestellt.

Stichwörter

Schul- und berufsberatung, Jugendlicher, Geringe qualifikation, Berufsziel, Arbeitsmarkt, Berufsberater/in, Rhone Alpes.

Journal of Economic Litterature : J 29

Traduction : Claudia Maas-Chauveau

FORMATION EMPLOI

Index des numéros

N° 1 (épuisé) JANVIER-MARS 1983

- 1 • Sortir de l'école à 16 et 17 ans, *F. Amat*
- 2 • Industrie et gestion de la main-d'œuvre, *J.-M. Grando*
- 3 • Qualification collective et automatisation : le cas de la sidérurgie, *Ph. Zarifian*
- 4 • La formation professionnelle initiale des ouvriers et l'évolution du travail industriel, *Ph. Mouy*
- 5 • Automatisation industrielle et miracle japonais, *O. Bertrand*
- 6 • La nécessité d'une construction des rapports entre le technique, l'économique et le social : l'exemple japonais, *A. d'Iribarne*

N° 2 (épuisé) AVRIL-JUIN 1983

- 7 • Le renouvellement de la main-d'œuvre dans les secteurs : quelles conséquences pour l'accès des jeunes aux emplois, *R. Clémenceau et J.-P. Géhin*
- 8 • Les premières années de vie active des jeunes sortis en 1975 des classes terminales de CAP et BEP, *P. Maréchal et X. Viney*
- 9 • Polarisation ou dépolarisation de la structure des qualifications, *A. Sorge et alii*
- 10 • La nouvelle nomenclature des professions, *P. Simula*
- 11 • Vers l'atelier flexible ? Un nouveau stade de l'automatisation des industries manufacturières, *O. Bertrand*

N° 3 (épuisé) JUILLET-SEPTEMBRE 1983

- 12 • À propos de l'informatique : une nouvelle approche des relations entre l'emploi et la formation, *M. Bel*
- 13 • Rôles et savoirs spécifiques des cadres ? Une analyse des contenus d'emplois de gestion, *R. Guillon*
- 14 • Champ professionnel, savoirs et structure des tâches dans la mécanique, *B. Hillau*
- 15 • Les étudiants et le marché du travail
- 15.1 • Populations universitaires et accès à l'emploi, *J.-L. Pigelet et F. Postier*
- 15.2 • Les universités, le marché du travail et les emplois : monopole, concurrence et déclassement, *A. Charlot*

N° 4 OCTOBRE-DÉCEMBRE 1983

- 16 • Origine sociale et réseaux d'insertion des jeunes ouvriers, *C. Marry*
- 17 • La population active selon les diplômes et les secteurs d'activité, *D. Menu et M. Möbus*
- 18 • De l'école nationale professionnelle au baccalauréat de technicien ou l'évolution d'une filière de l'enseignement technique, *F. Meylan*
- 19 • Nomenclatures de formation et pratiques de classement, *J. Affichard*

- 20 • Les emplois précaires, *F. Audier*
- 21 • L'insertion des jeunes sur le marché du travail les pièges d'une analyse statique et quelques réponses fournies par l'étude des cheminements professionnels, *X. Viney*

N° 5 JANVIER-MARS 1984

- 22 • L'informatique intégrée : les changements dans le travail des employés dans une entreprises de grosse mécanique, *N. Mandon et J. Rannou*
- 23 • D'une informatisation à l'autre : l'exemple des banques et des assurances, *C. Cossalter*
- 24 • La réinsertion professionnelle des femmes : mobilité professionnelle et accès à l'emploi, *D. Faivre*
- 25 • Automatisation, affectation de la main-d'œuvre, formation : l'exemple des machines-outils à commande numérique, *O. Bertrand*
- 26 • Autour de l'utilisation des déclarations des mouvements de main-d'œuvre, *G. Podevin*
- 27 • La perception des diplômes par les entreprises : une enquête dans deux départements du Centre, *J.-L. Laveau et B. Malo*
- 28 • Automatisation, structure des qualifications et comparaisons internationales, *O. Bertrand*

N° 6 AVRIL-JUIN 1984

- 29 • Présentation : quelques repères sur le BTP, *M. Campinos-Dubernet*
- 30 • Le BTP de 1945 à 1980 : les évolutions progressives des conditions d'emploi et de travail, *M. Campinos-Duhernet et J.-M. Grando*
- 31 • Protection et dépendance : les entreprises corses du bâtiment, *M. Péraldi et R. Weisz*
- 32 • De l'école au chantier - les recrutements des jeunes de niveaux V et VI, *F. Amat et X. Viney*
- 33 • Du chantier à l'usine. Quelle transférabilité des qualifications acquises dans le second œuvre ? *B. Hillau*
- 34 • Logique industrielle et métier dans le gros-œuvre, *R. Gressel*
- 35 • Du chantier à l'école : sa spécificité de la formation continue, *P. Clémenceau*
- 36 • La rationalisation du travail dans le BTP : un exemple des limites du taylorisme orthodoxe, *M. Campinos-Dubernet*
- 37 • Travailler en chantier. Quelques tendances de la recherche actuelle, *B. Coriat*

N° 7 JUILLET-SEPTEMBRE 1984

- 38 • Apprentissage et alternance, *M.-C. Combes*
- 39 • L'apprentissage dans la réparation automobile, *P. Lechaux*
- 40 • Les contradictions de la formation alternée dans le dispositif 16-18 ans, *H. Lhotel et Ph. Méhaut*
- 41 • Organismes de formation et alternance, *J.-J. Paul*
- 42 • Les attitudes des jeunes au sein des formations 16-18 ans, *A. Kokosowski et Th. Duval*
- 43 • Les 16-18 ans dans le marché du travail, *E. Gallon*
- 44 • Une approche de l'évolution de l'emploi dans les branches du tertiaire, *M. Levallant, D. Sagot-Duvaurox et M. Vernières*
- 45 • Du bon usage des relations formation-emploi : sur l'apprentissage du métier d'agriculteur, *P. Pharo*

N° 8 OCTOBRE-DÉCEMBRE 1984

- 46 • Automatisation et nouvelles formes d'organisation du travail dans l'industrie automobile, *G. de Bonnafos*
- 47 • Genèse d'une classification dans l'industrie automobile, *J. Merchiers*

- 48 • Emploi et transformations techniques dans l'équipement automobile, *A. Gorgeu et R. Mathieu*
- 49 • Le savoir-faire et l'innovation : une problématique du système industriel, *C. Le Bas et C. Mercier*
- 50 • Quand les jeunes formés au niveau CAP-BEP abordent la vie active dans les régions, *J. Biret*
- 51 • Mesurer l'entrée des jeunes dans le vie active, *J. Affichard et M.-H. Gensbittel*
- 52 • Les débouchés professionnels en sciences de la nature et de la vie : vers un avenir sombre ?
F. Pottier
- 53 • La situation des jeunes d'origine étrangère à la sortie de l'école, *F. Amat*

N° 9 JANVIER-MARS 1985

- 54 • Portée et limite d'un accord de branche sur les qualifications, *A. Jobert et P. Rozenblatt*
- 55 • Le technicien d'atelier dans la classification de la métallurgie
- 55.1 • De la référence au métier à l'analyse de l'emploi
- 55.2 • Vers un ouvrier-technicien ? *M. Carrière-Ramanoelina et Ph. Zarifian*
- 56 • L'emploi tertiaire de l'industrie : quels changements ? *F. Audier*
- 57 • Les jeunes débutantes dans les emplois de secrétariat, *F. Bruand*
- 58 • Itinéraire dans le dispositif et situation à la sortie des stages, *F. Amat*
- 59 • La fonction de l'enquête statistique dans l'évaluation du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans, *J. Affichard*
- 60 • Points de repères : les mesures en faveur de la formation et de l'emploi des jeunes de 1977 à 1985, *F. Amat*

N° 10 AVRIL-JUIN 1985

- 61 • L'avenir des diplômés de l'enseignement supérieur scientifique, *F. Pottier*
- 62 • L'accès du technicien au titre d'ingénieur par la formation continue, *R. Guillon*
- 63 • La place du travail précaire dans l'évolution de l'emploi (1977-1980), *F. Audier*
- 64 • La qualification du dépanneur dans les biens électro-domestiques, *G. Uzan*
- 65 • Croissance et concentration géographique du tertiaire industriel, *M.-C. Bureau et A. Valeyre*

N° 11 JUILLET-SEPTEMBRE 1985

- 66 • L'automatisation d'un atelier d'usinage à l'épreuve des histoires individuelles et des savoir-faire ouvriers, *A. Jeantet et H. Tiger*
- 67 • La définition de l'activité de l'opérateur par les informaticiens dans la sidérurgie lourde, *Ph. Zarifian*
- 68 • Transformations techniques et division du travail : le cas des opérateurs dans la sidérurgie lourde, *R. Bercot*
- 69 • Les institutions de formation continue : diversité des interventions patronales, *J.-P. Géhin*
- 70 • Les catégories ouvrières sans qualification : diversité et transformations, *J.-L. Dayan, J.-F. Lochet et G. Podevin*

N° 12 OCTOBRE-DÉCEMBRE 1985

- 71 • Compétences et savoirs : l'intérêt des études sur l'agriculture, *J.-M. Berthelot*
- 72 • Spécificités des savoirs agricoles et les modes de transmission, *C. Reboul*
- 73 • Du discours scientifique au dialogue entre praticiens : rupture et emprunts, *J.-E Darré*
- 74 • Comment penser l'articulation école-entreprise ? L'exemple des stages en exploitation agricole, *M.-L. Chai*
- 75 • Enseignement agricole et mise en place sociale, *R. Pharo*

- 76 • Les jeunes du milieu agricole : l'inégalité des chances selon leur origine, *G. Jégouzo*
- 77 • Filières professionnelles et acquisition des compétences dans la sidérurgie, *G. De Bonnafos*
- 78 • La remise en cause des filières professionnelles dans le secteur de la machine-outil, *B. Hillau*

N° 13 JANVIER-MARS 1986

- 79 • Les dessinateurs : une profession en déclin ? *E. Serfaty*
- 80 • Les projets scolaires : contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif, *R. Béret*
- 81 • Le rapprochement des systèmes locaux de formation et l'emploi, *G. Ourliac*
- 82 • La question de la culture technique à l'école, *L. Tanguy*
- 83 • L'information sur l'insertion professionnelle des étudiants : quelques points de repère, *F. Postier*
- 84 • L'enquête annuelle d'insertion professionnelle, *B. Steptoe*
- 85 • Le passage des études supérieures au marché du travail, *R. Pearson*
- 86 • Réflexions à partir du cas anglais, *J. Vincens*

N° 14 AVRIL-JUIN 1986

- 87 • Informatisation de la production et polyvalence... ou comment une flexibilité peut en cacher une autre, *R. Boyer*
- 88 • Nouveaux procès de production et implications macro-économiques : contribution au débat sur la flexibilité, *M. Hollard et G. Margirier*
- 89 • Nouvelles technologies et recherche d'un nouveau mode de régulation professionnelle, *F. Rérat*
- 90 • La polyvalence comme méthode d'organisation du travail, *F. Eyraud*
- 91 • Marchés du travail et crise économique : de la mobilité à la flexibilité, *J.-J. Silvestre*
- 92 • La qualification des artisans du bâtiment : formation scolaire, apprentissage par expérience ou opportunités de marché, *Ph. Casella et R. Tripiier*
- 93 • Le rôle de la Formation initiale dans l'entrée au travail des ouvriers et des employés - 1954-1977, *A. Kieffer*

N° 15 JUILLET-SEPTEMBRE 1986

- 94 • Formes d'entreprises et innovations relationnelles : conséquences pour l'intervention publique, *E. Verdier*
- 95 • La loi de 1971 sur l'apprentissage : une institutionnalisation de la formation professionnelle, *M.-C. Combe*
- 96 • Renaissance d'un secteur : les mutations structurelles et relationnelles dans la machine-outil à métaux, *G. Podevin*
- 97 • Les grilles de classification du bâtiment : le métier, élément incontournable, *M. Tallard*
- 98 • Présentation des emplois du commerce et de la vente, *F. Amat*
- 99 • La fonction commerciale des entreprises : un lien emploi-formation particulièrement relâché, *M. Möbus et E. Verdier*
- 100 • Fonction commerciale et compétence des vendeurs dans la vente inter-industrielle, *Ph. Zarifian*
- 101 • Forces de vente des entreprises et vente de biens de grande consommation, *F. Amat*
- 102 • L'insertion professionnelle des jeunes sortant d'une formation commerciale, *C. Beduwé*

N° 16 OCTOBRE-DÉCEMBRE 1986

- 103 • La formation continue dans l'industrie, *J.-L. Dayran, J.-P. Géhin et E. Verdier*
- 104 • La formation en entreprise comme processus de socialisation professionnelle : l'exemple de la production nucléaire à EDF, *C. Dubar et S. Engrand*

- 105 • Changements techniques, crise économique et stratégies de formation, *F. Aballéa*
- 106 • Les congés de formation-conversion et la gestion des mobilités : une étude de cas dans la sidérurgie, *M.-C. Villeval et Ph. Méhaut*
- 107 • Gestion de la main-d'œuvre et formation dans les PMI automatisés, *C. Fougère*
- 108 • La formation continue dans les petites et les moyennes entreprises : spécificités et paradoxes, *J.-P. Géhin*

N° 17 JANVIER-MARS 1987

- 109 • La qualification du personnel navigant technique de l'aéronautique civile en France : un paradigme ? *L. Lavorel*
- 110 • L'impact des transformations des services financiers sur le travail, les qualifications et la formation, *O. Bertrand et Th. Noyelle*
- 111 • L'élévation du niveau de formation des jeunes recrutés : étude d'un cas, *S. Célerier*
- 112 • Peut-on parler d'un marché du travail spécifique aux professions de l'informatique ? *J.-F. Lochet et E. Verdier*
- 113 • Les informaticiens : processus d'évolution d'une profession, *R Simula*

SYSTÈME ÉDUCATIF ET MARCHÉ DU TRAVAIL

- 114 • Formation des actifs et compétitivité des entreprises : recherche d'une trajectoire de sortie de crise, *A. d'Iribarne et J.-J. Silvestre*
- 115 • Éducation, industrie et État aux Pays-Bas, *J.-J. van Hoff et A. M. L. van Wieringer*
- 116 • Les relations entre éducation, formation professionnelle et travail : une perspective systémique, *S. Bruno*

N° 18 AVRIL-JUIN 1987

- 117 • Constance et variations de l'entrée des jeunes dans la vie active, *J. Affichard*
- 118 • Les jeunes à la sortie de l'école : poids du chômage et risques de déclassement, *N. Coëffic*
- 119 • Renouvellement des professions et insertion des jeunes, *F. Audier*
- 120 • Accès des jeunes à l'emploi et mobilités des actifs : les emplois d'exécution, *F. Amat et J.-P. Géhin*
- 121 • Formation et accès aux emplois : les traits dominants de la période 1976-1982, *M.-H. Gensbittel et X. Viney*
- 122 • Des difficultés d'insertion dans les emplois de bureau, *F. Bruand*
- 123 • L'efficacité du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans : contribution aux réflexions sur l'évaluation statistique de l'insertion professionnelle, *S. Zilberman*
- 124 • L'université et l'emploi : des relations stables entre deux milieux en évolution, *A. Charlot et F. Pottier*
- 125 • Quel avenir professionnel pour les diplômés d'un troisième cycle universitaire scientifique ? *F. Pottier*
- 126 • À propos du rendement académique des premiers cycles universitaires, *A. Charlot*
- 127 • L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur court (IUT-STC), *J.-L. Pigelet*
- 128 • Les formations élitistes et l'évolution de l'enseignement supérieur, *J. Vincens*

N° 19 JUILLET-SEPTEMBRE 1987

- 129 • Formation professionnelle et petite entreprise : le développement industriel à spécialisation flexible en Émilie-Romagne, *V. Capecchi*
- 130 • PME, gestion du personnel et environnement de l'entreprise, *B. Hillau*
- 131 • Genèse d'une qualification-classification : les ouvrières pilotes des ateliers de conditionnement des industries agro-alimentaires, *J. Broda*

- 132 • L'organisation du travail et les qualifications à la Sécurité sociale : les nouvelles stratégies face à la crise et au télétraitement, *R. Silvera*

N° 20 OCTOBRE-DÉCEMBRE 1987

- 133 • Repères sur l'emploi des techniciens, *R. Guillon*
134 • Les techniciens vus par la hiérarchie de l'entreprise, *G. de Bonnafos*
135 • Des entreprises sans techniciens, *R. Bercot*
136 • Les techniciens supérieurs de l'industrie, *R. Guillon*
137 • Incitation publique, mutualisations et comportements privés : le cas de la formation continue, *E. Verdier*
138 • La détermination des salaires dans les secteurs public et privé : déférence ou similitude ? *J.-P. Jarousse et A. Mingat*
139 • Formes de la division sociale du travail et formes de la connaissance industrielle, *C. Peyrard*

N° 21 JANVIER-MARS 1988

- 140 • Automatisation et travail : le cas de la machine-outil, *P. Adler et B. Borys*
141 • Automatisation et travail : la nécessité de construire une dynamique du changement, *A. d'Iribarne*
142 • La forêt et ses arbres : réponse au commentaire d'Alain d'Iribarne
143 • L'électronique professionnelle et la formation : ambivalence d'un secteur de pointe, *J.-M. Grando et E. Verdier*
144 • Mobilités et qualifications en début de vie active : le cas des BTn industriels, *P. Béret*
145 • Candidats au bac : quelles probabilités de réussite ? *J.-L. Pigelet*

N° 22 (épuisé) AVRIL-JUIN 1988

FORMATION EN EUROPE

- 146 • Formation professionnelle ouvrière : trois modèles européens, *M. Campinos-Dubernet et J.-M. Grando*
147 • RFA : le monopole du système dual, *M. Möbus et J. M. Grando*
148 • Italie : le déclin de la formation sur le tas, *G. Margirier*
149 • Grande-Bretagne : la mise en cause du système des métiers ? *J. Gordon et M. Campinos-Dubernet*

APPRENTISSAGE

- 150 • La loi de 1987 sur l'apprentissage, *M.-C. Combes*

N° 23 JUILLET-SEPTEMBRE 1988

- 151 • L'utopie et la nécessité, ou des conditions de travail dans les coopératives ouvrières de production, *Ph. Auvergnon*
152 • Qualité et hétérogénéité des emplois de services, *O. Bertrand*
153 • BTS et DUT tertiaires : un profil de gestionnaire ? *R. Guillon*
154 • PAO et composition typographique : la restructuration des métiers typographiques, *A. Marshall*
155 • L'analyse du travail pratiques, concepts, enjeux, *J. Merchiers et J.-F. Troussier*
156 • Comment penser l'évolution du travail et sa reconnaissance sociale ? *C. Henry*
157 • Peut-on encore parler d'insertion pour les jeunes sans Formation ? *L. Chevalier et S. Zilberman*

N° 24 OCTOBRE-DÉCEMBRE 1988

- 158 • L'insertion professionnelle des jeunes après le bac, *J.-L. Pigelet*
- 159 • Rendement des premiers cycles universitaires et réussite des jeunes bacheliers, *A. Chariot*
- 160 • Le renouvellement des artisans et des petits commerçants par *J.-F. Lochet*
- 161 • Travail indépendant et Formation, *F. Amat et O. Bertrand*
- 162 • La reprise individuelle d'entreprise, *J.-F. Lochet*
- 163 • La franchise : fonctionnement, compétences, Formation, *O. Bertrand*
- 164 • L'automatisation de la flexibilité : réflexions sur les conditions des MOCN, *M. Stroobants*

N° 25 JANVIER-MARS 1989

- 165 • Dix ans d'insertion des diplômés universitaires, *A. Chariot et F. Pottier*
- 166 • L'évolution de la Formation continue dans les secteurs d'activité (1973-1985), *J.-P. Géhin*
- 167 • La contribution de la mobilité interne à la déformation des structures de l'emploi dans l'industrie, *G. Podevin*
- 168 • La déformation de la structure des emplois : un exemple régional, *M. Bellet et C. Le Bas*
- 169 • Gestion prévisionnelle de l'emploi et des ressources humaines : de nouveaux outils d'apprentissage du changement ? *L. Mallet*
- 170 • Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées, *P. Garonna et P. Ryan*

N° 26 AVRIL-JUIN 1989

- 171 • La gestion des classifications des techniciens, *F. Eyraud, A. Jobert, P. Rozenblatt et M. Tallard*
- 172 • Perspectives récentes sur l'insertion des diplômés des IUT et des STS, *J.-L. Pigelet*
- 173 • Le DUT « Gestion des entreprises et des administrations » : des études à l'emploi, *F. Bestion et J.-L. Hermen*
- 174 • La construction sociale des offres de Formation dans une institution de Formation professionnelle, *C. Maroy*
- 175 • Jeunes : de l'emploi aux modes de vie. Point de vue sur un champ de recherche, *P. Bouffartigue, J.-Ch. Lagree et J. Rose*

N° 27-28 JUILLET-DÉCEMBRE 1989

- 176 • L'enseignement professionnel et technique : du présent au passé, *L. Tanguy*
- 177 • Deux expériences de création d'établissements techniques au XIX^e siècle, *J.-M. Chapoulie*
- 178 • L'apparition du « préapprentissage » dans les grandes villes au début du XX^e siècle, *J.-P. Briand*
- 179 • Les universités et la Formation des ingénieurs en France de 1870 à 1914, *A. Grelon*
- 180 • L'apprentissage en France au XIX^e siècle : rupture ou continuité ? *Y. Lequin*
- 181 • Changements techniques, changement des mentalités : une enquête à Nantes en 1938, *R. Cornu*
- 182 • L'école d'apprentissage Peugeot (1930-1970) : une Formation d'excellence, *N. Hatzfeld*
- 183 • CAP et certificats et spécialité : les enjeux de la Formation au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale, *G. Brucy*
- 184 • Les centres d'apprentissage de 1940 à 1960 : le temps des initiatives, *V. Troger*
- 185 • Les conventions État-patronat (1945-1961) : un régime de transition, *L. Tanguy*
- 186 • Éléments de contexte, *R. Guillon*
- 187 • Un chantier déserté : l'histoire de l'enseignement technique, *R. Caspard*

N° 29 JANVIER-MARS 1990

- 188 • L'organisation, la carrière et le temps. Les chefs de bureau des ministères, *C. Rolle, J.-L. Kirsch et C. Gardés*
- 189 • Les systèmes d'emplois tertiaires au cœur des transformations du marché du travail, *J. Gadrey*
- 190 • Autres histoires de transfuges ? Le cas des jeunes filles inscrites dans des formations « masculines » de BTS e de DUT industriels, *A.-M. Daune-Richard et C. Marry*
- 191 • La construction d'actions de Formation aux nouvelles technologies, *J. Merchiers*
- 192 • Vieillesse de la main-d'œuvre et adéquation prévisionnelle des postes : le cas des ouvriers du montage dans l'automobile, *M. Sailly et S. Volkoff*
- 193 • La reconversion de la main-d'œuvre – Bibliographie sélective (1950-1988), *M.-C. Villeval et alii*

N° 30 AVRIL-JUIN 1990

- 194 • La Formation en alternance intégrée à la production, *D. Brochier, J.-P. Froment et A. d'Iribarne*
- 195 • Nouveau marché, nouveau métier ? Les pilotes et l'évolution du transport aérien, *L. Lavorel*
- 196 • Modes de qualification des personnes et changements dans la production, *M.-C. Bureau et R Nivolle*
- 197 • Les identités sociales des techniciens, *G. de Bonnafos*
- 198 • Les ingénieurs CESI, *F. Baptiste et Ph. Bernoux*

N° 31 JUILLET-SEPTEMBRE 1990

- 199 • Les déterminants de la politique de Formation d'un groupe : caractéristiques économiques et histoire des sites, *M. Bel et J.-P. Géhin*
- 200 • L'organisation du travail et la Formation dans la métallurgie : les recherches des dix dernières années, *J. Merchiers*
- 201 • Apprentissage de la compétence mécatronique dans le secteur machine-outil japonais, *H. Nohara*
- 203 • La croissance de la dépense publique d'éducation en France : 1815 - 1987, *L. Fontvieille*
- 204 • L'évolution de l'apprentissage en Grande-Bretagne et aux États-Unis depuis le XIX^e siècle, *B. Elbaum*

N° 32 OCTOBRE-DÉCEMBRE 1990

ENTREPRISE ET FORMATION

- 205 • Pourquoi des entreprises mettent-elles en œuvre des formations continues diplômantes ? *E. Verdier*
- 206 • Les CAP par unités capitalisables dans la sidérurgie : une conversion réussite, *E. Kirsch*
- 207 • Un CAP par unités capitalisables pour gérer dans l'incertitude : le cas d'un établissement de textile synthétique, *S. Célerier*
- 208 • Le cas d'une Formation homologuée pour une action de reconversion, *M.-E. Balut*
- 209 • Formation et remaniements identitaires, *J. Broda*
- 210 • Roger Helliet : « Former pour modifier l'organisation productive » Propos recueillis par *M.-C. Combes*
- 211 • L'automatisation : des connaissances plus abstraites ? *J. Merchiers*

N° 33 JANVIER-MARS 1991

- 212 • Une approche longitudinale de la segmentation du marché du travail, *O. Favereau, M. Sollogoub et J.-A. Zighera*
- 213 • La mobilité géographique à l'issue de l'enseignement supérieur, *A. Chariot avec la collaboration de L. Chevalier*
- 214 • Travail et compétences - Récapitulation critique des approches des savoirs au travail, *M. Stroobants*

NIVEAU V

- 215 • Le niveau de diplôme des ouvriers et des employés : la place des jeunes de niveau V, *C. Bédoué*
- 216 • Le niveau de diplôme dans les secteurs d'activité, *M. Bonneau*
- 217 • L'insertion professionnelle à l'issue des CAP et des BEP (1980-1988), *Y. Grelet et X. Viney*

N° 34 AVRIL-JUIN 1991

LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE (1971-1991)

- 218 • Le droit de la Formation : une construction juridique Fondatrice, *J.-F. Nallet*
- 219 • Vingt ans de formation professionnelle continue : de la promotion sociale à la gestion de l'emploi, *F. Berton et G. Podevin*
- 220 • Genèse d'une loi et stratégie du changement, *J. Delors*

LES PARTENAIRES SOCIAUX

- 221 • Confédération française des travailleurs chrétiens (CFTC), *J. Gruat*
- 222 • Confédération générale du travail (CGT), *G. Caburot*
- 223 • Conseil national du patronat français (CNPFP), *Y. Corpet*
- 224 • Confédération générale des petites et moyennes entreprises (CGPME), *J. Brunet*
- 225 • Confédération française démocratique du travail (CFDT), *L. Lucas et R. Tarnaud*
- 226 • La construction du système français de Formation professionnelle continue, *F. Berton*
- 227 • Les formations non déclarées : complément ou alternative aux formations déclarées, *E. Serfaty avec la collaboration d'E. Delame*
- 228 • La place de la Formation dans le changement technique, *G. Margirier*
- 229 • Formation continue et dynamique des identités professionnelles, *C. Dubar et S. Engrand*
- 230 • Retours de formation : travail-rémunérations-coopérations, *J. Broda*
- 231 • Les entreprises belges faces à la Formation, *C. de Brier*

N° 35 JUILLET-SEPTEMBRE 1991

LA GRANDE DISTRIBUTION

- 232 • Les diverses formes de gestion de la flexibilité dans les hypermarchés, *F. Guélaud*
- 233 • Modèles d'entreprises et formes de gestion sociale dans les hypermarchés : diagnostic et évolution, *S. Le Corre*
- 234 • Les qualifications dans la distribution : nouvelles compétences ou nouveaux métiers ? *O. Bertrand et C. Romani*
- 235 • Les logiques de l'ordre salarial : avenants classification et salaires dans le système français de relations professionnelles, *J. Saglio*
- 236 • Sortir de la catégorie des ouvriers non qualifiés pour les jeunes de niveau V : promotion ou reclassement ? *G. Podevin et X. Viney*
- 237 • Le CAP diplôme d'avenir ? *C. Chauvy*

N° 36 OCTOBRE-DÉCEMBRE 1991

LA GRANDE DISTRIBUTION EN EUROPE ET AUX ÉTATS-UNIS

- 238 • La grande distribution en Europe et aux États-Unis : éléments de comparaison, *G. Roustang et F. Sellier*
- 239 • L'hypermarché à la française à l'épreuve de la négociation locale en Italie, *C. Lanciano*
- 240 • Emploi et temps de travail dans la grande distribution alimentaire allemande, *G. Bosch et M. Lallement*
- 241 • La grande distribution alimentaire en Grande-Bretagne : le rôle du travail à temps partiel, *A. Gregory*
- 242 • Emploi, qualification, Formation dans la distribution américaine, *O. Bertrand*
- 243 • Travail et communication dans les industries informatisées, *Ph. Zarifian*

N° 37 JANVIER-MARS 1992

- 244 • Espoirs et désillusions de la Formation au Portugal, *M. Lacomblez et I. Freitas*
- 245 • La formation professionnelle des adultes invalides après la Première Guerre mondiale, *J.-F. Montes*
- 246 • Les CAP par unités capitalisables, Interview de Pierre Humbertjean, Propos recueillis par *M.-C. Combes*
- 247 • Une réduction d'effectif basée sur le volontariat : le cas d'une banque, *A. Chérain et D. Demazière*
- 248 • Le contrôle aérien : qualification, Formation et statut, *L. Lavorel*

N° 38 AVRIL-JUIN 1992

- 249 • Peut-on distinguer les classements techniques des classements sociaux de la qualification ? *M. Alaluf*
- 250 • Apprentis et élèves de lycées professionnels où sont les emplois stables ? *J. Affichard, M.-C. Combes et Y. Grelet*
- 251 • La Formation continue des ingénieurs pour de nouvelles organisations du travail, *A. Rosanvallon*
- 252 • Traditions et innovations de Formation dans le secteur financier au Québec, *C. Bernier*

N° 39 JUILLET-SEPTEMBRE 1992

- 253 • La fonction logistique dans l'entreprise, *Y. Darré*
- 254 • Un système de réglementation professionnelle en crise : la carte d'identité professionnelle de la cinématographie, *J. Rannou*
- 255 • Les méthodes d'évaluation des emplois du classement des emplois à la mesure des compétences, *R. Hunout*
- 256 • La négociation des diplômes technologiques : les commissions professionnelles consultatives, *B. Fourcade, G. Ourliac et M. Ourtau*
- 257 • Le congé individuel de Formation dans les trajectoires professionnelles, *J.-J. Paul*

N° 40 OCTOBRE-DÉCEMBRE 1992

RÉGIONS, FORMATIONS, EMPLOI : ANALYSES ET POLITIQUES LOCALES

- 258 • Décentralisation et formations professionnelles continues : un système mal équilibré, *B. Remond*
- 259 • Dispositif national et applications territoriales : le crédit Formation individualisé en Pays de la Loire, *P. Cam et A.-C. Dubernet*

- 260 • La Formation aide au développement local : quelles conditions d'efficacité, *M. Bel*
- 261 • Les règles industrielles et sociales d'une cohésion territoriale en Catalogne, *C. Romani*
- 262 • Approches locales du marché du travail et grandes agglomérations : l'exemple de l'Île-de-France, *F. Beaumert*
- 263 • ARGOS : une démarche originale d'aide à la décision en matière de Formation professionnelle, *B. Fourcade, G. Ourliac et M. Ourtau*

N° 41 JANVIER-MARS 1993

- 264 • Les personnes handicapés sur le marché du travail analyse d'une politique catégorielle de l'emploi, *P. Lechaux*
- 265 • L'efficacité des stages de Formation. Le cas des demandeurs d'emploi de bas niveau de qualification, *F. Stankiewicz, R. Foudi et M.-H. Trelcat-Toutin*
- 266 • Faut-il former les chômeurs ou favoriser leur insertion directe dans l'emploi ? *G. Podevin*
- 267 • Réponse ou commentaire de Gérard Podevin, *F. Stankiewicz, R. Foudi et M.-H. Trelcat-Toutin*
- 268 • Apprendre... est-ce une aptitude réservée aux jeunes ? *D. Paumès, C. Pellegrin*
- 269 • Autour du lien savant. Savoirs et savoir se dire, *J. Broda et P. Roche*

N° 42 AVRIL-JUIN 1993

- 270 • Évolution des structures d'emploi. Une analyse des comportements d'entreprise, *G. Margirier*
- 271 • De la professionnalisation à la remédiation scolaire. Les multiples fonctions d'un diplôme, *F. Maillard*
- 272 • Regards croisés sur l'apprentissage et le contrat de qualification, *H. Lhotel et A. Monaco*
- 273 • Les ateliers du Louvre. Émergence d'une qualification collective, *Y. Darré*

N° 43 JUILLET-SEPTEMBRE 1993

EUROPE

- 274 • Existera-t-il un grand marché européen ? *David Marsden*
- 275 • La déréglementation et les marchés du travail européens, *Sim Deakin et Ulrich Mückenberger*
- 276 • Gestion des sureffectifs et politiques de Formation de reconversion en Europe, *Marie-Claire Villevall*
- 277 • Comparabilité et reconnaissance des qualifications en Europe. Instruments et enjeux, *Vincent Merle et Olivier Bertrand*
- 278 • Systèmes productifs, intégration internationale et marché unique européen, *Jill Rubery*
- 279 • Europe de l'Est. La Formation professionnelle en transition, *Peter Grootings*

N° 44 OCTOBRE-DÉCEMBRE 1993

- 280 • Le segment intermédiaire des systèmes de Formation en France et en RFA : vers un rapprochement ? *Ingrid Drexel*
- 281 • Peut-on parler autrement du « modèle allemand » et du « modèle français » de Formation ? *Catherine Marry*
- 282 • Parler non (seulement) des « modèles allemands et français de Formation » mais des « modèles d'évolution » de ces systèmes, *Ingrid Drexel*
- 283 • Le premier séminaire international de Formation Emploi, *Christian Le Tiec*
- 284 • De l'école au travail une comparaison entre l'Allemagne et les États-Unis, *Christophe F. Buechtemann, Juergen Schupp et Dana Soloff*

- 285 • Le génie du système allemand et la réforme du système américain, *Christophe Baret et Olivier Bertrand*
- 286 • L'innovation de la Formation dans le commerce de détail, *Christophe Baret et Olivier Bertrand*
- 287 • École et Formation professionnelle en Italie, *Vittorio Capecchi*

N° 45 JANVIER-MARS 1994

- 288 • La socialisation professionnelle de jeunes BTS-DUT. Entre diplôme et statut, des identités incertaines, *Paul Bouffartigue*
- 289 • Attention projet, *Claude Coquelle*
- 290 • L'emploi scientifique à l'horizon 2000. Essai de prospective, *Jean-Paul Beltramo, Jean Bourdon et Jean-Jacques Paul*
- 291 • Formation par apprentissage. Défi pour l'Allemagne et perspectives pour les États-Unis, *Christophe F. Buechtemann, Juergen Schupp et Dana Soloff*

N° 46 AVRIL-JUIN 1994

- 292 • L'évolution de la Formation en apprentissage. Une comparaison anglo-saxonne, *Howard F Gospel*
- 293 • Réforme de la Formation professionnelle des jeunes britanniques. Une première évaluation, *Hilary Steedman et Julia Hawkins*
- 294 • Commentaires de l'article d'Hilary Steedman et Julia Hawkins, *Vincent Merle*
- 295 • Un débat sur les National Vocational Qualifications. Compte rendu du séminaire de Formation Emploi, *Christian Le Tiec*
- 296 • Analyse salariale des dispositifs d'aide à l'insertion des jeunes, *Didier Balsan, Saïd Hanchane et Patrick Werquin*
- 297 • Le perfectionnement ouvrier dans les anciennes communautés de métiers, *Bernard Hillau*

N° 47 JUILLET-SEPTEMBRE 1994

- 298 • Productivité, qualité et compétences. Une comparaison européenne, *Geoff Mason, Bart van Ark et Karin Wagner*
- 299 • Séminaire Formation Emploi. Compte rendu, *Christian Le Tiec*
- 300 • Le projet d'entreprise, effet de mode ou instrument de changement, *Émile-Michel Hernandez*
- 301 • Le travail du flux. L'activité de gestion d'un flux de fabrication automobile, *Sylvie Célérier*
- 302 • CAP-BEP, association ou concurrence ? Le cas des formations de la vente, *Fabienne Maillard*
- 303 • L'apprentissage en Australie, *Howard F. Gospel*

N° 48 OCTOBRE-DÉCEMBRE 1994

- 304 • La mobilité géographique des étudiants diplômés. Probabilités individuelles et effets structurels, *Catherine Béduwé*
- 305 • Les aides à la Formation du fonds national pour l'emploi. Plasticité et ambiguïtés d'une intervention publique négociée, *Jean-Paul Cadet et Edith Kirsch*
- 306 • Du baccalauréat professionnel au contrat à durée indéterminée. Conjoncture économique et variables individuelles, *Henri Eckert et Jean-Marie Le Goff*
- 307 • Assurance-qualité et autonomie du travail. Une étude de cas dans l'industrie chimique, *Céline Blain*
- 308 • La Formation continue en Grande-Bretagne, *Helen Rainbird*

N° 49 JANVIER-MARS 1995

- 309 • Baccalauréat professionnel : une innovation ? *Myriam Campinos-Dubernet*
- 310 • Le baccalauréat professionnel et son curriculum, *Georges Solaux*
- 311 • Alternances et Jeux des acteurs. L'exemple du baccalauréat professionnel, *Patrick Lechaux*
- 312 • L'accès à l'emploi des bacheliers professionnels. Croissance des effectifs et conjoncture de l'emploi, *Henri Eckert*
- 313 • Des objectifs à la réalité. Les baccalauréats professionnels industriels, *Patrick Veneau et Philippe Mouy*

N° 50 AVRIL-JUIN 1995

- 314 • Enseignement général, Formation professionnelle et économie, *Christophe F. Buechtemann et Dana J. Soloff*
- 315 • Politiques de Formation des jeunes et marché du travail. La France des années quatre-vingt, *Éric Verdier*
- 316 • Éducation et Formation professionnelle au Royaume-Uni. Changements institutionnels, *Paul Ryan*
- 317 • Les systèmes d'emploi du tertiaire. Esquisse d'une typologie, *Damien Broussolle*
- 318 • Le système dual passe à l'Est, *Olivier Giraud*

N° 51 JUILLET-SEPTEMBRE 1995

- 319 • Unité allemande et marché du travail. Vers un chômage d'exclusion, *Holle Grünert et Burkart Lutz*
- 320 • « Femmes isolées en Formation » Logiques biographiques et effet d'un dispositif, *Nicole Gadrey*
- 321 • Formation et emploi des ingénieurs dans quatre régions d'Europe, *Marie de Besses*
- 322 • Financement des programmes de Formation par le gouvernement britannique. Les résultats d'une politique de contrats, *Alan Felstead*

N° 52 OCTOBRE-DÉCEMBRE 1995

CONSTRUCTION ET NÉGOCIATION DES DIPLÔMES

- 323 • Négociation et construction des diplômes. Les incertitudes des coordinations économiques et sociales, *Éric Verdier*
- 324 • Dessinateur industriel. Quelle Formation pour quel emploi ? *Catherine Agulhon*
- 325 • Quelque part... Une relation formation-emploi. Spécialité de Formation et emploi occupé : le cas du BEP, *Jean-Louis Kirsch et Patrick Werquin*
- 326 • Les Formations complémentaires d'initiatives locales de niveau 111, *Bénédicte Gendron*
- 327 • Étude d'opportunité et recours à l'expertise dans le processus de création des diplômes, *Maurice Ourtau*
- 328 • La création du baccalauréat professionnel. Les processus de décision, *Michel Pillet*
- 329 • De l'évaluation à la prospective. Compte rendu d'une table ronde, *Christian Le Tiec*
- 330 • Reconnaissance de la qualification. Contrats de qualification et évolution des règles, *Anne-Marie Charraud*
- 331 • Diplômes et certification de branches dans les conventions collectives, *Annette Jobert et Michèle Tallard*
- 332 • Réflexions sur l'économie du diplôme, *Annie Vinokur*

N° 53 JANVIER-MARS 1996

- 333 • Formation d'ingénieurs. Le modèle de l'élite en question, *Paul Bouffartigue et Catherine Marry*
- 334 • Un Héritage à l'épreuve. Bref panorama des évolutions dans la Formation de l'emploi des ingénieurs en France, *Paul Bouffartigue et Charles Gadéa*
- 335 • Devenir ingénieur ou cadre supérieur. Le rôle des Formations promotionnelles, *Paul Kalck et Françoise Gautier*
- 336 • Essor des emplois d'ingénieur mais déclin des fonctions de fabrication, *Daniel Martinelli*
- 337 • Pouvait-on prévoir l'évolution du marché de l'emploi des ingénieurs ? *Claude Maury*
- 338 • Entretien avec Bernard Descomps, *André Grelon et Catherine Marry*
- 339 • Les diplômés de l'université représentent une part croissante des recrutements de jeunes ingénieurs, *Daniel Martinelli*
- 340 • Du modèle des Grandes écoles aux Formations en partenariat. Quelles logiques de modernisation ? *Nelly Bousquet et Colette Grandgérard*
- 341 • Apprentissage. Une autre Formation pour d'autres ingénieurs, *Gérard Malglaive*

N° 54 AVRIL-JUIN 1996

- 342 • La sélection des qualités dans l'embauche. Une mise en scène de la valeur sociale, *Anne-Chantal Dubernet*
- 343 • Modes d'accès à l'emploi des jeunes et salaires, *Jean-François Giret, Adel Karaa, Jean-Michel Plassard*
- 344 • Modernisation et logiques de Formation industrielles, *Christian Maroy*
- 345 • France - Allemagne. La gestion des ressources humaines dans le secteur bancaire, *Swen Hildebrandt et Sigrid Quack*

N° 55 JUILLET-SEPTEMBRE 1996

- 346 • Femmes et sciences : Une équation improbable ? L'exemple des normaliennes scientifiques et des polytechniciennes, *Michèle Ferrand, Françoise Imbert et Catherine Marry*
- 347 • Concurrence entre générations et accès à l'emploi des jeunes, *Catherine Béduvé et Jean-Michel Espinasse*
- 348 • Ingénieurs en puissance. Formation professionnelle des techniciens et ordre négocié de la sélection, *Charles Gadéa, Patrick Loubet et Pascal Roquet*
- 349 • Les ingénieurs du CNAM : quel devenir ? *François Pottier*
- 350 • Les ingénieurs des sociétés de services et d'ingénierie informatique. Espace productif et professionnalité, *Caroline Lanciano-Morandat*
- 351 • Trajectoire d'entreprise et trajets biographiques. Des ingénieurs face à une rationalisation de leur travail, *Paul Bouffartigue*

N° 56 OCTOBRE-DÉCEMBRE 1996

- 352 • Les techniciens d'emboutissage. Dynamiques d'apprentissage et changements organisationnels, *Régine Bercot, Frédéric de Coninck et Antoine Valeyre*
- 353 • La diversification du recrutement des écoles d'ingénieurs. L'exemple des écoles du Nord-Pas-de-Calais, *Françoise Chamozzi*
- 354 • Jeunes ingénieurs diplômés en France. Insertion, déqualification, professionnalisation : retour sur trois problèmes classiques de la sociologie du travail, *Jean-Marie Duprez*

- 355 • Réputation et offre de formation. Les lycées techniques et professionnels, *Maiten Bel et Philippe Mouy*
- 356 • Territoires et offre de Formation, « L'espace de Formation », un lieu de régulation ? *Jean-Louis Hermen*
- 357 • Formations en comptabilité. Une construction locale sous contraintes, *Maiten Bel, Marie de Besses et Sylvie-Anne Mériot*
- 358 • Formations en plasturgie. Une construction locale négociée, *Jean-Paul Cadet*

N° 57 JANVIER-MARS 1997

- 359 • L'expérience de la précarité juvénile dans les espaces intermédiaires, *Laurence Roulleau-Berger*
- 360 • La construction de l'articulation école-entreprise dans l'enseignement agricole (1820-1960), *Michel Boulet*
- 361 • Du néant à l'être. L'action des centres de Formation professionnelle et de promotion agricole (1966-1996), *Jean-François Chossan*
- 362 • Alternances et mondes professionnels en agriculture, *Marie-Laure Chaix*

N° 58 AVRIL-JUIN 1997

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET TRAJECTOIRES ÉTUDIANTES

- 363 • Université. Croissance et diversité de l'offre de Formation, *Pierre Dubois*
- 364 • Université. Les stratégies de l'offre de Formation, *Pierre Dubois*
- 365 • Les poursuites d'études dans les filières professionnelles de l'enseignement post-secondaire français. L'exemple des STS, des IUT, et des Écoles, *Éric Cahuzac et Jean-Michel Plassard*
- 366 • La construction des projets à l'université. Le cas de quatre filières de masse, *Georges Felouzis et Nicolas Sembel*
- 367 • Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université, *Claude Trottier, Louise Laforce et Renée Cloutier*
- 368 • Famille, petites annonces, ANPE... L'accès à l'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur, *Dominique Epiphane et Daniel Martinelli*
- 369 • Première expérience professionnelle avant le diplôme. Quelle insertion pour les étudiants de second cycle universitaire ? *Catherine Bédoué et Éric Cahuzac*

N° 59 JUILLET-SEPTEMBRE 1997

- 370 • Le rôle des difficultés dans l'élaboration ou la reconversion de compétences. Le cas d'anciens ouvriers d'une filature, *Yolande Benarrosh*
- 371 • Évaluation de l'efficacité externe de la Formation des agriculteurs, *Alain Mingat et Nelly Stephan*
- 372 • Spécialité transversale. Une réponse opérationnelle au rapprochement formation-emploi ? *Françoise Dauty et Hugues Brunet*
- 373 • Mécanismes de décisions et contexte local. L'offre de Formation professionnelle initiale, *André Larceneux*
- 374 • Diversité des enjeux et des pratiques. Les rapports entre académie et région, *Antoine Richard*
- 375 • La logique dominante des publics scolaires. Offre de Formation et environnement local, *Patrice Caro et Bernard Hillau*

N° 60 OCTOBRE-DÉCEMBRE 1997

- 376 • Anthropologie de l'échange social. Apprentissages professionnels et dynamiques des relations au travail, *Béatrice Maurines*
- 377 • L'insertion professionnelle des jeunes. À ; la recherche d'une définition conventionnelle, *Jean Vincens*
- 378 • Modéliser l'insertion, *Jean-Pierre Fénelon, Yvette Grelet, Yvette Houzel*
- 379 • Temporalités de l'insertion professionnelle. Une approche longitudinale, *Henri Eckert et Saïd Hanchane*
- 380 • Les profils de gestion de la main-d'œuvre au niveau des secteurs d'activité. Conséquences pour l'emploi des jeunes, *Nathalie Moncel*

N° 61 JANVIER-MARS 1998

- 381 • L'emploi dans le commerce de détail japonais. Une comparaison avec la France, *Jean Gadrey, Florence Jany-Catrice, Thierry Ribault*
- 382 • L'emploi juste-à-temps dans la distribution au Japon. Le cas des convenience stores, *Thierry Ribault*
- 383 • Apprentissage. Le Phénix renaît-il de ses cendres ? La Formation professionnelle en Grande-Bretagne, *David Marsden*
- 384 • L'insertion professionnelle des jeunes. Quelques réflexions théoriques, *Jean Vincens*
- 385 • La secrétaire et les autres. Une identité professionnelle en question, *Olivier Liaroutzos*

N° 62 AVRIL-JUIN 1998

- 386 • L'alternance comme rapport social. L'évolution de la qualification d'assistant social vue à travers les stages en polyvalence de secteur, *Élisabeth Dugué*
- 387 • Contribution à la modélisation de l'insertion professionnelle, *Gabriel Tahar*
- 388 • De l'insertion à la socialisation. Mission locale, jeunes 16-25 ans et problématique de l'exclusion, *Aziz Jellab*
- 389 • Quand Formation rime avec exclusion. Introduction de Pierre Roche, textes de *Jean-Claude Roumestan, Marie-Claude Zolesi, Annyk Toulotte et Françoise Lima*
- 390 • Les réformes dans les dispositifs de formation pour combattre l'échec scolaire et social en Europe. Paradoxes d'un succès, *Joachim Casal, Maribel Garcia et Jordi Planas*
- 391 • De l'intégration à la précarité : le « grand intégrateur » en péril ?, Un entretien avec *Robert Castel... Christine Fournier*

N° 63 JUILLET-SEPTEMBRE 1998

- 392 • Devenir formateur d'adultes. Des itinéraires pluriels, des logiques sociales spécifiques, *Claude-Alain Cardon*
- 393 • La certification d'entreprise : héritage désuet ou nouvelle règle de gestion de la main-d'œuvre ? L'exemple d'un groupe chimique, *Muriel Périsset*
- 394 • L'ingénierie de formation entre traditionalisme et modernisme. Les nouvelles formes de formation continue vues par des dirigeants de PME-PMI, *Michel Fournet et Véronique Bedin*
- 395 • La Formation professionnelle continue : de l'accumulation de compétences à la validation de la performance, *Pierre Béret et Arnaud Dupray*
- 396 • Projet industriel et organisation qualifiante. Tensions, compromis et apprentissage des acteurs, *Damien Brochier*

N° 64 OCTOBRE-DÉCEMBRE 1998

- 397 • Progrès technique et acteurs du changement dans la soierie lyonnaise au XVIII^e siècle, *Bernard Hillau*
- 398 • Le renouveau de l'apprentissage en Grande-Bretagne. Examen de trois secteurs, *Howard Gospel*
- 399 • Formation continue, Recherche et développement et performance des entreprises, *Gérard Ballot, Fathi Fakhfakh et Erol Taymaz*
- 400 • L'enseignement professionnel et la formation technique en tant qu'investissement et mobilisation des ressources humaines et financières, *Christoph F. Buechtemann*

N° 65 JANVIER-MARS 1999

- 401 • Les certificats de qualification professionnelle concurrencent-ils les diplômes ? *Patrick Veneau, Anne-Marie Charraud et Elsa Personnaz*
- 402 • Les enfants d'immigrés sur le marché du travail. Les mécanismes d'une discrimination sélective, *Roxane Silberman et Irène Fournier*
- 403 • Logiques familiales et communautaires et scolarisation de jeunes filles d'origine africaine noire en France, *Mahamet Timera*
- 404 • Les inégalités ethniques dans le système scolaire allemand, *Richard D. Alba, Johann Handl et Walter Müller*
- 405 • L'immigration dans la société française. Aperçu historique. Un entretien avec *Gérard Noiriel, Pierre Roche*

N° 66 AVRIL-JUIN 1999

- 406 • Inégalités d'accès et pratiques de formation continue dans les entreprises françaises, *François Aventur et Saïd Hanchane*
- 407 • La participation à la formation en entreprise au Canada : quelques éléments d'analyse, *Pierre Doray*
- 408 • Le BEP : un diplôme, deux finalités ?, *Bernard Fourcade et Maurice Ourtau*
- 409 • Les interruptions d'études, entre flânerie ostentatoire et cursus canonique ?, *Pierre Cam*
- 410 • Choix d'organisation du travail et dynamique des compétences dans l'entreprise, *Jean-Paul Laurencin et Michel Sonzogni*

N° 67 JUILLET-SEPTEMBRE 1999

- 411 • La dynamique des compétences, point aveugle des techniques managériales, *Anne Dietrich*
- 412 • Personnel navigant commercial, d'un savoir intuitif à un savoir d'expertise, *Louis-Marie Barnier*
- 413 • L'évolution des compétences au cours de la vie professionnelle : une approche ergonomique, *Corinne Gaudart et Annie Weill-Fassina*
- 414 • Les compétences des auxiliaires familiales et sociales expérimentées dans la gestion des contraintes de temps et des risques de santé, *Esther Cloutier, Hélène David, Catherine Teiger et Johane Prévost*
- 415 • Application de procédures et compétences, *Patrick Mayen et Alain Savoyant*
- 416 • Compétence, organisation du travail et confrontation sociale, *Yves Lichtenberger*
- 417 • Travail et compétences : un point de vue de didacticien, *Pierre Pastré*

N° 68 OCTOBRE-DÉCEMBRE 1999

- 418 • L'insertion dans l'entreprise des jeunes sortant de l'enseignement secondaire, *Olivier Joseph et Jean-François Lochet*
- 419 • Chronique d'une neutralité annoncée, *Patrick Rozenblatt et Djaouida Sehili*
- 420 • À la recherche d'une stratégie de survie, *Angela Procoli*
- 421 • Les différences ethniques sur le marché du travail britannique : le rôle de l'éducation et des origines sociales, *Anthony Heath et Dorren McMahon*
- 422 • Nouvelles du longitudinal, échange entre *Alain Degenne et José Rose*, animé par *Christine Fournier*

N° 69 JANVIER-MARS 2000

- 423 • Recruter, être recruté. L'insertion professionnelle des jeunes diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce, *Gilles Lazuech*.
- 424 • Les stratégies d'orientation face aux transformations de l'offre de formation. Le cas des filières supérieures courtes en arts plastiques et appliqués, *Emmanuel Sulzer*.
- 425 • Les grutiers. Quand la certification pourrait ne pas voir pas la compétence, *Jean-Michel Boucheix et Alexandre Chanteclair*.
- 426 • Former pour éviter la marginalisation, *Agnès Checcaglini*.

N° 70 AVRIL-JUIN 2000

- 427 • Le contrat emploi-jeune : un mécanisme juridiquement inédit, *Patrice Adam*
- 428 • La professionnalisation, nouvelle catégorie de l'intervention publique, *Christophe Guillon*
- 429 • Professionnalisation : de quoi parlent les chercheurs, que cherchent les acteurs ?, *Chantal Labruyère*
- 430 • Le paradoxe de la validation des acquis dans le programme « Nouveaux services, nouveaux emplois », *Anne-Marie Charraud*
- 431 • Situations de travail et formation des emplois-jeunes : vers une nouvelle professionnalité, *Patricia Champy-Remoussenard, Pierre-André Dupuis, Pierre Higelé*
- 432 • Nouveaux services, nouvel art d'encadrer ? L'expérience singulière de Paul et Virginie, *Jean-Paul Cadet*.
- 433 • Accélérer la reconnaissance de nouvelles qualifications : un formidable défi, *entretien avec Josiane Teissier par Jean-Frédéric Vergnès*

N° 71 JUILLET-SEPTEMBRE 2000

- 434 • L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation, *Benoît Grasser et José Rose*.
- 435 • La certification des compétences en Grande-Bretagne. Les risques d'exclusion induits par la valorisation d'aptitudes générales, *Christian Bessy*.
- 436 • Niveau et qualité des emplois dans l'hôtellerie et la restauration américaines. Comparaison avec la France, *Florence Jany-Catrice*.
- 437 • L'épreuve de l'apprentissage en milieu de carrière. Conditions affectives et motivationnelles, *Catherine Delgoulet et Olivier Gonon*.
- 438 • La formation tout au long de la vie. Progression ou adaptation aux contraintes, *Mario Correia et François Pottier*.

N° 72 OCTOBRE-DÉCEMBRE 2000

- 439 • Réduction du chômage et formation tout au long de la vie, *André Gauron et Jacques Freyssinet.*
- 440 • Le fragile équilibre de la formation en alternance. Un point de vue économique, *Alexandre Léné.*
- 441 • La motivation : critère d'évaluation de la performance scolaire ? *Stéphanie Leloup.*
- 442 • La suréducation : l'abus des bonnes choses ? , *Francis Green, Steven McIntosh et Anna Vignoles.*
- 443 • Les PME et Internet : connaître les usages collectifs d'Internet pour guider les offreurs de formation professionnelle, *Alain D'Iribarne et Martine Gadille.*

N° 73 JANVIER-MARS 2001

- 444 • Usage de l'expérience professionnelle et performance productive, *Benoît Grasser et José Rose.*
- 445 • Le travail en cours d'études a-t-il un effet sur l'insertion professionnelle ? *Catherine Bédouvé et Jean-François Giret.*
- 446 • Les effets de la formation continue en entreprise sur la mobilité et le salaire des jeunes, *Arnaud Dupray et Saïd Hanchane.*
- 447 • Insertion professionnelle et vie sociale des jeunes en Haute-Normandie, *Alain Degenne et Marie-Odile Lebeaux.*
- 448 • Analyser les mouvements d'accès et de retrait de l'emploi au cours de la période d'insertion professionnelle « Génération 92 », *Henri Eckert.*
- 449 • À propos de l'article d'Henri Eckert sur l'approche macrosociale de l'insertion professionnelle, *Jean Vincens.*
- 450 • L'insertion professionnelle en France : les apports d'une comparaison internationale, *entretien avec Paul Ryan.*

N° 74 AVRIL – JUIN 2001

- 451 • Compétences et enjeux sociaux dans les pays européens, *Florence Lefresne.*
- 452 • Mobilité externe et compétence : La question d'un système de repères collectifs des qualités du travail, *Myriam Campinos-Dubernet.*
- 453 • L'accès à l'emploi des docteurs en sciences de la vie : caractéristiques individuelles et effets de structures, *Stéphane Robin et Éric Cahuzac.*
- 454 • Comprendre et transformer les situations de travail quand on est enseignant en lycée professionnel ? Les apports d'une formation à l'analyse ergonomique, *Nathalie Lang.*

N° 75 JUILLET – SEPTEMBRE 2001

- 455 • Jeunesse, le devoir d'avenir : *entretien avec Dominique Charvet et Michèle Mansuy.*
- 456 • L'articulation école/entreprise : une combinatoire incertaine, *Bernard Fusulier.*
- 457 • L'expérience revisitée à l'occasion de la validation des acquis professionnels, *Jacqueline Magnier et Christiane Werthe.*
- 458 • Gestion sectorielle de la main-d'œuvre et insertion des débutants dans les années 90, *Nathalie Moncel.*
- 459 • Mesurer le déclassement à l'embauche : l'exemple des DUT et des BTS, *Jean-François Giret et Charline Hatot.*

N° 76 OCTOBRE-DÉCEMBRE 2001

- 460 • La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? *Éric Verdier.*
- 461 • La formation professionnelle initiale : les beaux jours de l'expertise, *Benoît Bouyx.*
- 462 • L'enseignement professionnel, figure imposée de l'exception française, *Muriel Pénicaud.*
- 463 • Insertion professionnelle : quels enseignements tirer des comparaisons internationales ? *David Raffé.*
- 464 • Trente ans de Céreq – Des qualifications aux compétences : chronique d'une oubli accepté ? *Alain d'Iribarne.*
- 465 • L'analyse du travail et de son organisation, *Matéo Alaluf.*
- 466 • Que s'est-il passé en trente ans ? Le travail entre passé et avenir, *Anne-Marie Grozelier et Pierre Héritier.*
- 467 • Changements des organisations, des relations professionnelles et de la relation salariale, *Henri Rouilleault.*
- 468 • Au-delà des marchés internes : quelles mobilités, quelles trajectoires ? *Jean-François Germe.*
- 469 • Italie : les règles changent, les parcours professionnels beaucoup moins, *Marinella Giovine.*
- 470 • Pour une sécurité sociale professionnelle, *Jean-Christophe Le Duigou*
- 471 • Formation et éducation tout au long de la vie, 1971-2001 : deux réformes, un même défi, *Vincent Merle et Yves Lichtenberger.*
- 472 • La formation professionnelle : Pourquoi ? Pour qui ? *Jean-Marc Devaud.*
- 473 • Production et transmission des savoirs : repères prospectifs, *Paul Santelmann.*
- 474 • Certifications et formation tout au long de la vie : deux approches contradictoires, *Michael Young.*
- 475 • Gouverner les systèmes de formation professionnelle : planification, marché, coordination ? *Philippe Méhaut.*

N° 77 JANVIER – MARS 2002

- 476 • Apports et limites de l'apprentissage organisationnel : le cas de la réforme permanente, *Jean-Luc Metzger*
- 477 • L'intégration, une phase de l'insertion, *Thomas Guy.*
- 478 • Le secteur du nettoyage face aux nouvelles technologies, *Faridah Djellal*
- 479 • Les avatars du modèle de la compétence. L'exemple d'un site de la sidérurgie, *Sylvie Monchatre.*

N° 78 AVRIL – JUIN 2002

- 480 • Retour sur le relation formation-emploi, *entretien avec Roger Cornu, par Henri Eckert et Yves Doazan.*
- 481 • Formation continue à la française et système de laissez-faire britannique : quelles chances pour les femmes ? *Catherine Fletcher.*
- 482 • Mobilités des chercheurs des entreprises et mutations de la recherche-développement, *Pierre Beret.*
- 483 • Vers une nouvelle norme des temps de travail ? Temps subis ou temps choisis ? *François-Xavier Devetter.*
- 484 • De la mine au chantier : conversion et socialisation professionnelle d'anciens maçons/futurs mineurs, *Gilbert Leconte.*

N° 79 JUILLET-SEPTEMBRE 2002

- 485 • Entretien avec Bernard Quintreau sur son rapport au Conseil économique et social, *Âge et emploi à l'horizon 2010.*
- 486 • Enseignement supérieur : un « changement sans réforme », *Annie Vinokur.*

- 487 • Jeunes issus de l'immigration : les diplômés de l'enseignement supérieur ne garantissent pas un égal accès au marché du travail, *Alain Frickey et Jean-Luc Primon*.
- 488 • Le devenir professionnel des diplômés de DESS, *Pierre Dubois et Ronan Vourc'h*.
- 489 • Logiques d'usage des stages sous statut scolaire, *Pauline Domingo*.
- 490 • Le chômage des diplômés au Maroc : quelques réflexions sur les dispositifs d'aide à l'insertion, *Mohammed Bougroum et Aomar Ibourk*.

N° 80 OCTOBRE-DÉCEMBRE 2002

- 491 • Entretien avec Claude Seibel et Christine Afriat à l'occasion de la publication de leur rapport pour le Commissariat général du Plan, *Prospective des métiers et des qualifications*.
- 492 • La socialisation des cuisiniers français : histoire d'un décalage entre formation et emploi, *Sylvie-Anne Meriot*.
- 493 • Au-delà des catégories, déconstruire et reconstruire l'intervention sociale, *Dominique Beynier*.
- 494 • Le CAP « exploitation d'installations industrielles » : une seconde chance pour les non-diplômés ?, *Armelle Gorgeu et René Mathieu*.
- 495 • Le développement des compétences et du marché du travail dans la nouvelle Afrique du Sud, *Mercy Brown et Jean-Baptiste Meyer*.

N° 81 JANVIER-MARS 2003

- 496 • Les « quasi-salariés » en Grèce : un statut atypique et hybride, *Kyriaki Athanassouli*
- 497 • Développer la formation des « seniors » ? Deux questions préliminaires, *Christine Fournier*
- 498 • La variété des modes de formation : usages et enjeux, *Saïd Hanchane et Marion Lambert*
- 499 • Accès et retours à la formation, *Jacques Trautmann*
- 500 • La formation des agents de la fonction publique au miroir du secteur privé, *Coralie Perez*
- 501 • Pratiques de formation continue et promotion au statut de cadre : un lien paradoxal, *Charles Gadea et Danièle Trancart*
- 502 • Faut-il maintenir une obligation uniforme de financement de la formation professionnelle continue ?, *Valérie Henguelle et Élodie Leignel-Boidin*

N° 82 AVRIL-JUIN 2003

- 503 • Technologies de l'information et de la communication : quelles logiques professionnelles ?, *Marc Zune*
- 504 • États-Unis : la pénurie d'informaticiens persiste, *Margaret Hilton*
- 505 • Allemagne, pénurie de spécialistes en nouvelles technologies : la nécessaire réforme de la formation professionnelle, *Markus Scheuer, Jochen Dehio, Rainer Graskamp, Michael Rothgang*
- 506 • Comparaison internationale : à la recherche de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur compétents en informatique, *Jean-Jacques Paul et Jake Murdoch*
- 507 • Une grande École à l'heure du progiciel : des apprentissages oubliés, *Guy Friedmann, Gabriel Gérard*
- 508 • Les méthodes de travail des différentes catégories de salariés s'uniformisent, *Emmanuelle Walkowiak*
- 509 • Technologies multimédia en réseaux et dynamiques des activités professionnelles : le cas de France Télécom, *Alain d'Iribarne et Robert Tchobanian*
- 510 • Les services informatiques aux entreprises : un « marché de compétences », *Yannick Fondeur et Catherine Sauviat*

N° 83 JUILLET-SEPTEMBRE 2003

- 511 • La difficile organisation d'une transition pour les emploi-jeunes de l'Éducation nationale, *Jean-Paul Cadet, Laurence Diederichs-Diop, Dominique Fournié, Samira Malhaoui*
- 512 • Les cadres et leurs diplômés : une homogénéisation au détriment des peu-diplômés ?, *Henri Eckert et Dominique Epiphane*
- 513 • L'institutionnalisation universitaire de l'enseignement de gestion en France (1965-1975), *Fabienne Pavis*
- 514 • La formation des ingénieurs chimistes à Rouen, 1895-1985, *Anne Bidois*
- 515 • Salaires et trajectoires professionnelles des ingénieurs du Conservatoire national des arts et métiers : au-delà des idées reçues, *Charles Gadea et François Pottier*

N° 84 OCTOBRE-DECEMBRE 2003

- 516 • L'expertise en région : entre légitimité de la connaissance et utilité pour l'action, *Hugues Bertrand, Bernard Hillau et Antoine Richard*
- 517 • Décision régionale et animation territoriale : deux approches articulées pour outiller les acteurs, *Guy Ourliac et Robert Pierron*
- 518 • L'apport de la géographie à la relation formation-emploi, *Patrice Caro*
- 519 • Territoire, formation, gouvernance : des relations complexes et paradoxales, *André Giffard et Christine Guegnard*
- 520 • Petites entreprises, formation continue et réseaux : quelle intermédiation sur le « marché » de la formation ?, *Elyes Bentabet et Stéphane Michun*

N° 85 JANVIER-MARS 2004

- 521 • Les logiques de l'élévation des niveaux de formation. De la hausse à la stabilisation, *Catherine Béduwé et Jean-François Germe*
- 522 • Approche organisationnelle de la formation : au-delà de la problématique beckerienne, *Saïd Hanchane et François Stankiewicz*
- 523 • Passé professionnel et reconversions : le reclassement des mineurs du Nord-Pas-de-Calais, *Oliviez Mazade*
- 524 • Formés et formateurs face à la « double contrainte » des programmes de formation à l'employabilité des chômeurs de longue durée, *Isabelle Darmon, Didier Demazière, Carlos Frade, Isabelle Haas*
- 525 • Les séjours à l'étranger des étudiants : la quête d'un bonus pour la formation et l'emploi ?, *Maurice Comte*
- 526 • De la précarité de l'emploi à celle des trajectoires : une analyse de l'insertion en évolution, *Yvette Grelet et Michèle Mansuy*

N° 86 AVRIL-JUIN 2004

- 527 • Entretien avec Philippe Aghion et Élie Cohen à l'occasion de leur rapport pour le Conseil économique et social, *Éducation et croissance*
- 528 • Médiation et médiateurs sociaux : entre nomination et professionnalisation, *Didier Demazière*
- 529 • Le temps des études universitaires : le cas des travailleurs sociaux, *Joël Zaffran*
- 530 • La gestion par la dérogation : une politique d'apprentissage industriel en Belgique, *Audrey Levêque et Didier Vrancken*

- 531 • Les jeunes ouvriers et « la formation tout au long de la vie » : promotion ou insertion ?, *Tristan Poullaouec*
- 532 • Former des cadres dirigeants : le cas des officiers de réserve d'État-Major, *Mohamed Madoui*

N° 87 JUILLET-SEPTEMBRE 2004

- 533 • Quelles mobilités géographiques en début de vie active ?, *Gilles Margirier*
- 534 • L'empreinte du contexte régional sur l'insertion professionnelle des jeunes, *Céline Gasquet et Arnaud Dupray*
- 535 • La mobilité géographique en début de carrière : un moteur de réussite ?, *Cathy Perret et Valérie Roux*
- 536 • Les jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable, *Jean-Jacques Arrighi*
- 537 • La reproduction sociale s'inscrit dans le territoire, *Yvette grelet*
- 538 • La difficile reconversion de l'horlogerie franc-comtoise vers les microtechniques, *Sophie Bergeon-Carel et André Larceneux*

N° 88 OCTOBRE-DÉCEMBRE 2004

- 539 • La validation des acquis de l'expérience, nouveaux enjeux, nouveaux débats, entretien avec *Chantal Labruyère et José Rose*, réalisé par *Jean-Frédéric Vergnès*.
- 540 • Les stratégies d'acteurs face à la validation des acquis en basse-Normandie, *Abdel Rahamane Baba-Moussa*
- 541 • Parler d'expérience, *Philippe Astier*
- 542 • Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience, *Sandrine Caroly et Yves Clot*
- 543 • Les enjeux de la mesure des acquis en entreprise d'entraînement, *Cédric Frétigné*
- 544 • L'orientation des jeunes peu qualifiés, une liberté contrainte, *Isabelle Borrás*

Note aux auteurs

Cette note présente la revue *Formation Emploi* puis son fonctionnement : consignes formelles à respecter pour soumettre un article, orientations souhaitées pour l'architecture des articles, suggestions pour une rédaction adaptée à un lectorat varié.

I. Présentation de la revue

- **Un objet : la relation travail-emploi-formation**

S'interroger sur les relations entre système éducatif et système productif permet d'envisager de multiples dimensions : formation initiale et continue, emploi et travail, qualification et compétence...

- **Un lectorat diversifié et exigeant**

La revue *Formation Emploi* s'adresse à un lectorat large, chercheurs, enseignants, acteurs de l'entreprise et de l'insertion... intéressé par des articles variés. Ce lectorat attend des prises de positions nettes, des conclusions claires. Ces conclusions sont le fruit d'analyses fondées sur la mobilisation de théories, sur des travaux empiriques qualitatifs ou quantitatifs, ou sur des témoignages argumentés. Au-delà des réalités nationales, la revue s'attache à promouvoir des travaux à dimension internationale ou européenne.

- **Une revue multidisciplinaire**

La revue *Formation Emploi* favorise la complémentarité des approches disciplinaires, dont la sociologie, l'économie, la gestion, la psychologie, l'ergonomie, l'histoire, le droit, la politologie, l'anthropologie. Les analyses doivent répondre aux exigences académiques : objet défini clairement, problématique explicite, rigueur de la méthode et de l'argumentation. En outre, les textes doivent être facilement accessibles au-delà de leur discipline d'origine ; l'équipe de rédaction y est particulièrement attentive.

- **Un comité de rédaction réuni quatre fois par an**

Afin d'assurer exigence disciplinaire et ouverture pluridisciplinaire, chaque projet est examiné anonymement par trois rapporteurs (deux spécialistes et un non-spécialiste). Sur la base des rapports, le comité de rédaction délibère en séances plénières qui ont lieu fin janvier, fin mars, fin juin et début novembre. Les projets doivent parvenir au minimum trois semaines auparavant.

- **Alternance de numéros avec et sans thème**

La revue *Formation Emploi* publie des numéros sans thème, ainsi que des dossiers autour d'une thématique accompagnés d'articles sur d'autres sujets. Une fois par an, un numéro spécial est publié suite à un appel à contributions. Calendrier et thèmes prévisionnels des prochains numéros :

- Janvier-Mars 2005 : numéro sans thème ;
- Avril-Juin 2005 : **dossier** « Insertion et genre » ;
- **Dossiers en perspective** : « Enseignement supérieur et migrations » ; « Mobilités et fonction publique » ; « Insertion et discriminations ».

✉ Pour joindre la rédaction ou pour envoyer vos projets (en fichier attaché au format RTF, rich text format)

Jean-Frédéric Vergnies, ✉ : vergnies@cereq.fr ☎ : 04 91 13 24 95
Revue *Formation Emploi*, Céreq, 10 place de la Joliette, BP 21321, 13567 MARSEILLE Cedex 02

II. Consignes pour un dossier complet

- **Un fichier anonymisé** au format RTF avec les graphiques et les feuilles de calcul dans le texte, et en copie sous Excell. Il comprend (les dossiers incomplets ne seront pas examinés) :
 - **Un résumé** de 8 lignes au maximum. Indispensable pour le choix des rapporteurs.
 - Une indication du **nombre de caractères**, espaces et notes compris.
 - **Une annonce de plan** présente le fil directeur de l'article en réponse à la problématique soulevée.
 - **Des parties numérotées** selon la règle de numérotation scientifique : 1 puis 1.1, 1.1.1.
 - **Un encadré méthodologique** indique l'approche retenue, les conditions d'enquête (échantillonnage, représentativité...) et de passation des questionnaires (nombre, durée, méthode...), les extraits d'entretiens sont accompagnés d'une présentation succincte des personnes citées.
 - **Une bibliographie** avec des références **complètes** : nom, initiales du prénom, date, titre, revue ou ouvrage, pages, éditeur, lieu.
- **Un second fichier indiquant**
 - Vos coordonnées : postales (pour envoi de l'épreuve) / courriel / téléphoniques.
 - Une courte biographie : fonction, organisme, appartenance disciplinaire, domaine d'investigations, 2 ou 3 publications représentatives et récentes.
 - La provenance de l'article : rapport, thèse..., le financement de l'étude, la disponibilité de ses sources (notamment le lieu ou l'adresse Internet où l'on peut se les procurer).

III. Orientations pour les propositions d'articles

• Un article, une problématique

Un article s'organise autour d'une problématique, une question et une seule. L'angle d'attaque choisi fournit le fil conducteur de l'ensemble de l'article.

Introduire un enjeu : l'introduction situe la problématique par rapport à un enjeu socio-économique plus large. Cet enjeu donne sens à cette problématique, et en détermine l'intérêt.

Une conclusion : elle évoque les points saillants des analyses développées, pour envisager des guides pour l'action ou la réflexion. Elle conclut par rapport à la problématique et l'enjeu initial de l'introduction. Elle ne peut se limiter à un récapitulatif suivi d'un appel à poursuivre les recherches. Le lectorat attend des prises de positions nettes, des conclusions claires.

Privilégier les résultats, les analyses : les lecteurs sont d'abord séduits par vos analyses, vos résultats. L'appareillage théorique, la méthode retenue seront d'autant plus convaincants s'ils révèlent des faits nouveaux, et s'ils réorientent aussi bien la réflexion que l'action.

Utiliser des encadrés courts : privilégier les encadrés pour les aspects descriptifs et historiques, les précisions méthodologiques et les précautions d'experts, ou les débats théoriques qui déroutent les lecteurs non spécialistes.

• Des articles concis

Maximum 14 pages, soit au plus **45 000 signes** espaces et notes compris, simple interligne, police Times 12. Au-delà, la rédaction pourra réduire le texte.

• S'adresser à un lectorat large

Chercheurs, enseignants, acteurs de l'entreprise et de l'insertion... voient leur lecture facilitée par :

Des titres évocateurs. Chaque titre et sous-titre guide le lecteur, il annonce l'élément saillant de la partie, non le thème général. Il doit être informatif ou incitatif.

Un style accessible qui privilégie les phrases courtes, et évite le jargon. (cf. IV Écrire pour être compris).

Des sigles intelligibles. Ils doivent tous être développés.

Arrondir les chiffres. Fournir des ordres de grandeur. Les pourcentages sont le plus souvent arrondis à l'unité.

Des tableaux et graphiques explicites. Ils sont numérotés et comportent un titre, un exemple de lecture et une légende avec les unités de mesure si nécessaire. Indiquer la source. Ils doivent être compréhensibles indépendamment de l'article.

Les modélisations économétriques sont présentées sobrement. N'est retenu que le seuil de significativité à partir duquel les auteurs construisent leurs commentaires. Les coefficients sont arrondis au maximum. Dans les modèles logistiques, les résultats sont présentés en points d'écart à la référence.

IV. Écrire pour être compris par un spécialiste d'un autre domaine

• Écrire, c'est choisir

Choisir signifie renoncer à tout écrire, pour sélectionner ce que le lecteur retiendra... peut-être. Abandonner certaines nuances renforce la compréhension grâce à la concision.

Formation Emploi est une revue pluridisciplinaire. Cela implique de sortir du style strictement académique, où auteurs et lecteurs partageraient les mêmes références. Le non-initié saura que l'on s'adresse à lui, même si quelques spécialistes pourront y perdre.

• Écrire pour être compris : quelques repères

Les titres et sous-titres guident le lecteur

- Un titre est court, attractif et représentatif : *de quoi va-t-on nous parler, sous quel angle ?*
- Un titre évoque le message essentiel ;
- Un titre est concis, car la revue est en deux colonnes ;
- Éviter les titres bouteilles indiquant uniquement le sujet de l'article (ex. : l'insertion des jeunes, entreprises et marché du travail...)

Des phrases courtes

Les phrases courtes facilitent la lisibilité et la mémorisation. Au-delà de 19 mots dans une phrase, le lecteur mémorise moins bien. Il risque d'abandonner s'il n'est pas bien disposé, ou pressé.

- Placer l'information principale en début.
- Préférer plusieurs phrases courtes à une longue.

Un style direct

- Être simple et direct, l'argumentation en sort gagnante. Le lecteur attend des prises de position, un message clair.
- Simplifier les tournures :

Abandonner le conditionnel et les précautions oratoires, les formules prêtes à l'emploi.

Éviter les incidentes, ou les reporter en début ou en fin de phrase.

Éviter : « on pourrait penser que... sous certaines conditions, il conviendrait... ».

Les tournures : « l'objectif de ce paragraphe est..., il nous paraît utile de..., avant d'entamer l'étude de... » correspondent aux habitudes universitaires, et ralentissent la lecture.

Utiliser « l'écart est de 3 % », plutôt que « on notera, on observera un écart »

Éviter les redondances, les formes d'insistance (moi, personnellement, je...)

Utiliser des mots accessibles à tous les lecteurs

- Économiser les termes techniques, rares ou abstraits ; privilégier les exemples, le concret.

Ex : les praticiens, les formateurs, les experts... au lieu des « prestataires de formation ».

- Si le mot technique est indispensable, l'expliquer avec simplicité.

- Traquer l'emphase et les mots fourre-tout qui nuisent à la précision :

pôle, axe, niveau, structure, déploiement, génération, synergie, conjoncturel...

- Pourchasser les mots de plus de 4 syllabes qui risquent d'être oubliés.

Cultiver les verbes

Ils expriment l'action, dynamisent le texte, stimulent la lecture.

- Chasser les verbes faibles et les auxiliaires : faire, permettre, avoir, mettre...

- Éviter d'enchaîner les substantifs, leur accumulation freine la lecture ; les remplacer par des verbes.

Développer l'essentiel, chasser les nuances

- Supprimer les nuances secondaires ; si une nuance est importante, développez la pour en faire une phrase séparée.

Inviter le lecteur à une lecture très nuancée risque de l'égarer car il en ignore les tenants et les aboutissants.

- Limiter adverbes et adjectifs. Ils introduisent des nuances, des implicites qui ralentissent la lecture.

Cinq suggestions pour fluidifier vos phrases :

- Privilégier l'ordre classique : sujet, verbe, complément.

- Préférer le style affirmatif, éviter les négations et les accumulations de « ne... pas ».

- Privilégier les formes actives, éviter les formes passives : « les délégués représentent les employés » à la place de « les employés sont représentés par des délégués ».

- Utiliser le présent.

- Affirmer votre point de vue : « nous constatons », « ils ont décidé »... et abandonner les : « il est intéressant de... on a constaté »... « il en résulte » ; le lecteur sait alors précisément qui est concerné.