



Introduction

Par Philippe Méhaut

Avec l'enquête Formation Continue 2000, initiée par l'Insee et le Céreq, on dispose d'informations sur l'ensemble du parcours de formation pour toute la population active.

Ainsi, les usages de la formation continue et leurs inégalités apparaissent sous un nouveau jour. Cela conduit à réinterroger la politique publique d'incitation à la formation continue et à mesurer le chemin restant à parcourir pour « former tout au long de la vie »

En 1991, *Formation Emploi* publiait un numéro spécial pour les vingt ans de la loi de 1971 (*Formation Emploi*, 1991). Sans avoir délaissé la thématique de la formation continue, comme en témoignent de nombreux articles publiés depuis, l'occasion ne nous avait pas été donnée d'y consacrer à nouveau l'essentiel d'un numéro.

■ ATONIE ET RELANCE DU DÉBAT

Il faut reconnaître que, dans cet intervalle, ce domaine n'avait pas été marqué par des événements majeurs. En dépit d'une conscience croissante de l'essoufflement des dispositifs issus de la loi de 1971 – baisse de la participation financière des entreprises commençant à se manifester en 1992, mise en évidence de la faiblesse du rendement salarial et/ou promotionnel de la formation, constat maintes fois réitéré de la persistance de fortes inégalités d'accès – les partenaires sociaux n'avaient pas remis significativement les questions de formation continue à leur agenda de la décennie 1990. De leur côté, les Pouvoirs publics étaient plus préoccupés par la formation des chômeurs, ou engagés dans des ajustements à la marge des dispositifs (réforme des Organismes paritaires collec-

teurs agréés – OPCA – par exemple). Une certaine atonie des débats autour de la formation continue a donc caractérisé la décennie 1990.

Il n'en va pas de même depuis le début du siècle nouveau. L'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique) et l'Union européenne ont largement contribué à la diffusion du *slogan* de la « formation tout au long de la vie ». Notion floue, interprétée de façon différente d'un pays à l'autre (Céreq, 2001), elle met cependant l'accent sur quelques questions clés :

- une appréhension élargie de la formation « du berceau à la tombe », interrogeant les articulations

Philippe Méhaut, économiste, directeur de recherche au CNRS, est directeur adjoint du Céreq. Il a animé pendant plusieurs années le GREE (Groupe de recherche sur l'éducation et l'emploi), centre associé au Céreq de l'université de Nancy II. Ses recherches portent sur le marché du travail, l'insertion des jeunes, les politiques de formation continue, les stratégies de gestion des ressources humaines. Il est l'auteur de cinq ouvrages et d'une soixantaine d'articles et contributions à ouvrages collectifs.





entre politiques de formation initiale et continue, et invitant au développement de la seconde au nom du rythme de changement socio-économique de nos sociétés ;

- un élargissement de la conception de la formation, insistant sur la pluralité des formes possibles d'apprentissage et sur la diversité des contenus (professionnel ou de développement personnel) ;
- une insistance sur la responsabilité et l'engagement de l'individu, souvent portée par une conception très libérale d'investissement en capital humain.

En France, dans le cadre de la « refondation sociale », on a connu, en 2001, le processus avorté d'une négociation entre les partenaires sociaux, qui s'était

« Cette interrogation visait tous les individus entre leur sortie de l'école et l'âge de 65 ans, quel que soit leur statut par rapport à l'emploi »

fixée des objectifs ambitieux de refonte des dispositifs pour les salariés du secteur privé. Et en ce début 2003, cette négociation est relancée. Par ailleurs, la loi de modernisation sociale, dans son volet sur la validation des acquis de l'expérience, remet en chantier la question des modes d'acquisition des

connaissances et de la capitalisation des apprentissages (Lichtenberger, Merle, 2001).

C'est dans ce contexte politique nouveau, même s'il est encore peu concrétisé dans des dispositifs ou des pratiques, que se situe ce dossier.

■ UNE SOURCE NOUVELLE

Ce dossier s'appuie, pour l'essentiel, et c'est l'une des ses originalités, sur une source statistique nouvelle initiée par le Céreq, en collaboration avec l'Insee, la Dares (direction de l'animation et des études statistiques) et d'autres partenaires.

En effet, si les outils de connaissance sur la formation continue sont riches et nombreux, ils présentent cependant des limites importantes en regard des questions actuelles (Aucouturier, 2000). Ils sont le plus souvent segmentés selon les contours des institutions et des dispositifs, sans permettre (à l'exception des enquêtes FQP – formation et qualification profes-

sionnelle) une appréhension d'ensemble en fonction de la diversité de la situation des individus sur le marché du travail. Le plus souvent, ils s'appuient sur une norme de formation *ad hoc* (la définition de la formation professionnelle au sens de la loi de 1971 pour la déclaration « 2483 » des entreprises, tel type de stage pour les chômeurs...). Parce que, pour l'essentiel, les dispositifs sont soit centrés sur l'entreprise soit sur une catégorie d'individus spécifiée dans les politiques publiques, on peine à cerner les attentes et attitudes vis-à-vis de la formation.

Devant ces constats, et face aux questions nouvelles qui commençaient à émerger, il a été décidé d'ajouter à l'enquête Emploi de l'année 2000 une interrogation complémentaire sur les pratiques de formation. Cette interrogation visait tous les individus entre leur sortie de l'école et l'âge de 65 ans, quel que soit leur statut par rapport à l'emploi. Elle portait sur l'ensemble de leurs pratiques de formation continue à visée professionnelle ou non, sur les conditions d'entrée dans ces formations (qui est à l'initiative ? Qui finance ?...), sur le degré d'information et de connaissance des dispositifs. Cinq des six contributions de ce dossier s'appuient sur cette source.

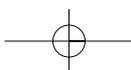
■ QUELQUES DONNÉES DE CADRAGE

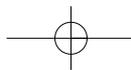
Rappelons d'abord, en toile de fond, quelques données générales issues de cette enquête (Fournier, Lambert, Perez, 2002).

Le premier constat est celui de l'ampleur des accès à la formation continue sur la période étudiée – janvier 1999 à février 2000 – avec 28 % de formés. Ces accès se différencient cependant fortement selon la situation.

On relève ensuite les inégalités classiques selon le diplôme, la catégorie socioprofessionnelle, le type d'employeur et le genre. Toutefois, l'examen attentif de cette dernière dimension fait dire à C. Fournier (2001) que les caractéristiques des emplois féminins (temps partiel par exemple) et les calendriers de vie professionnels sont déterminants dans les différenciations de genre.

Si 60 % des formés ont suivi une seule formation, ils sont 40 % à en avoir suivi deux ou plus. Les modes de cette formation sont majoritairement le cours, le stage





Encadré 1

L'enquête Formation Continue 2000, complément à l'Enquête Emploi 2000

• *Quels sont les objectifs de l'enquête ?*

La finalité de cette enquête est de connaître la diversité des pratiques et des usages de la formation des adultes en cours de vie active (ou formation continue). L'enquête a **trois objectifs principaux** :

1. décrire la diversité des pratiques de formation continue, (professionnelles ou liées aux loisirs, à la culture, aux activités associatives, syndicales ou politiques), et leur organisation (sous forme de stage ou cours de formation, mais aussi en situation de travail, en alternance, en autoformation, ou encore au travers de la participation à des conférences ou des séminaires) ;
2. rendre compte des attentes individuelles vis-à-vis de la formation continue et des résultats qui sont atteints au plan professionnel comme personnel, sur le court et le moyen terme ;
3. connaître les difficultés auxquelles se heurtent les personnes qui souhaitent accéder à la formation continue.

• *Quelles sont les personnes interrogées ?*

On retient les personnes interrogées pour l'Enquête Emploi en mars 2000 quittant l'échantillon après avoir été enquêtées trois années (tiers sortant) et répondant à trois critères :

- être **sorties de formation initiale** ;
- **ne pas être au service national** au moment de l'enquête ;
- être âgées de **moins de 65 ans** au 31 décembre de l'année de l'enquête.

• *Quelles formations retenir ?*

Sont retenues **toutes les formations de plus de trois heures, quel que soit leur but**, c'est-à-dire à visée professionnelle directement ou indirectement, mais également à visée plus personnelle.

• *Les critères adoptés pour les formations à but personnel :*

- Condition nécessaire n°1 : l'objectif est d'apprendre ;
- Condition nécessaire n°2 : la formation est encadrée, organisée, structurée ;
- Condition suffisante : une certification, une validation .

LES QUATRE SITUATIONS DE FORMATION CONTINUE

Les pratiques de formation sont repérées et décrites selon l'une ou l'autre de ces quatre situations :

1- Les contrats de formation en alternance

Ces contrats sont des contrats de travail particuliers destinés à des jeunes de 16 à 25 ans et prévoyant une formation obligatoire.

2 - Les stages, cours de formation continue, séminaires et conférences

Ces modes de formation se déroulent avec l'aide d'un formateur ou d'un intervenant spécialisé, dans un endroit distinct du lieu de travail. Seuls les événements d'au moins une demi-journée (ou trois heures) sont à recenser dans l'enquête.

3 - La formation en situation de travail (FEST)

La FEST désigne des formations continues qui se déroulent sur le lieu de travail, avec l'appui d'un tuteur et en faisant appel aux outils de travail.

4- L'autoformation

L'autoformation (ou formations ouvertes ou à distance) désigne les pratiques de formation où la personne se forme principalement seule. Elle s'effectue en l'absence d'un enseignant, d'un formateur et fait appel à des outils de formation particuliers et doit pouvoir faire l'objet d'un temps spécifique et identifiable qui lui soit consacré.

✓ Pour consulter les principaux résultats de l'enquête FC 2000, cf. site du Céreq, www.cereq.fr, rubrique Études et Recherches.



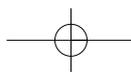


Tableau 1
Taux d'accès par situation

	Formés		Population totale	
	Effectif	Taux d'accès	Effectif	% col.
Actifs occupés ...dont :	7 667 684	33,8	22 658 106	70,0
Salariés du public	2 898 906	45,1	6 423 812	19,8
Salariés du privé	4 281 897	31,4	13 626 961	42,1
<i>Total salariés</i>	7 180 803	35,8	20 050 773	61,9
Indépendants	486 881	18,7	2 607 333	8,1
Chômeurs	733 723	22,5	3 259 924	10,1
Inactifs	616 916	9,5	6 464 460	18,9
Non réponse	0	0,0	1 186	0,0
Ensemble	9 018 323	27,8	32 383 676	100,0

Champ : ensemble de la population en janvier 1999.

Lecture : 19,8 % des personnes interrogées sont, en janvier 1999, salariées du secteur public ; 45,1 % d'entre elles ont suivi une formation entre janvier 1999 et février 2000.

Source : Document n° 169, Céreq.

Tableau 2
Personne ayant pris l'initiative de la formation

	Formés	
	Effectif	%
Vous-même exclusivement	2 483 635	37,7
Votre employeur exclusivement	2 136 500	32,4
Des délégués du personnel	45 558	ns (*)
Votre employeur et vous-même	1 387 293	21,1
Les services de l'emploi	99 101	ns
Les services de l'emploi et vous-même	145 645	2,2
Vos proches	16 965	ns
Autres	272 089	4,1
Ensemble	6 586 786	100,0

Champ : ensemble des personnes ayant suivi une formation de type stage, détaillée dans l'enquête.

Lecture : 37,7 % des personnes qui ont suivi un stage entre janvier 1999 et février 2000 ont pris seules l'initiative de la formation.

(*) : non significatif.

Source : Document n° 169, Céreq.

ou le séminaire (73 %) mais les formations en situation de travail représentent quand même près de 20 % et l'autoformation 5,5 %.

Si on se limite aux seuls cours et stages, une variable importante est celle de l'initiative de la formation. Y compris pour les salariés, le poids de l'initiative individuelle apparaît conséquent. Cela va souvent de pair avec une prise en charge partielle des frais de formation (un tiers des formés déclarent avoir pris en charge personnellement divers frais).

Si, dans l'ensemble, les taux de satisfaction à l'égard de la formation (déroulement, contenu...) sont forts, les analyses réalisées sur le rapport entre formation et salaire ou entre formation et carrière confirment la plupart des observations antérieures. Le rendement salarial immédiat apparaît faible (même si l'on juge ici à très court terme), le lien entre formation et promotion existe, mais il est parfois difficile d'en distinguer le sens. La nature de l'initiative (par l'employeur, par l'individu ou mixte) joue sur ce rendement salarial (Dupray, Hanchane, 2003).

Enfin, il faut souligner que cette enquête fournit des informations conséquentes et originales sur les contenus de formation en rapport avec les modalités de cette formation. Les formations à l'informatique et à la bureautique « se taillent la part du lion » (20 % pour les formations sous forme de cours et stages et 33 % pour les formations en situation de travail), suivies par les formations aux techniques industrielles (11 % pour les cours et stages, 19 % pour celles en situation de travail).

Mais au-delà de ces quelques données de cadrage, les analyses plus fouillées présentées dans ce dossier permettent de renouveler sensiblement l'approche de la formation continue.





LES CONTOURS ET MODALITÉS DE LA FORMATION « CONTINUE »

Le modèle français, issu de la loi de 1971, et fortement empreint de la tradition scolaire, privilégiait traditionnellement la forme du stage de formation. Les modes de comptabilisation dans l'entreprise, qui nécessitent d'isoler précisément l'acte de formation, allaient aussi dans ce sens ; même si des inflexions ont été apportées au fil des ans. Entre cette approche restrictive et une approche extensive qui ferait que tout acte de travail ou tout acte social serait formatif, il est nécessaire d'avancer dans la gradation des pratiques et dans la compréhension de leurs articulations. De nombreux travaux suggèrent ainsi que le stage ou le cours véhiculeraient intrinsèquement une forme de sélectivité à l'égard de ceux qui sont le plus éloignés du modèle scolaire. Les plaidoyers pour l'alternance, pour le développement de formations « pratiques » en situation de travail, s'appuient sur cette hypothèse.

Saïd Hanchane et Marion Lambert se livrent à un examen fin des diverses modalités de formation, de leur rapport à la sélectivité. Ils valident certes le constat d'une moins grande sélectivité des formations en situation de travail, notamment pour les catégories ouvrières ou employées. Ils nous montrent aussi que les modes de formation sont sensibles aux variables de contexte : un changement organisationnel est, « toutes choses égales par ailleurs », plus favorable à l'accès à une formation en situation de travail (FEST) ou à un stage, qu'à l'autoformation ; c'est notamment dans les premiers mois d'embauche, mais aussi entre cinq et dix ans, que le recours à la FEST sera le plus sensible.

Ils « décapent » aussi une idée répandue qui voudrait que les petites et moyennes entreprises soient plus ouvertes à la FEST. Là encore, « toutes choses égales par ailleurs », les accès à la FEST, comme les accès aux stages, sont négativement influencés par la petite taille de l'entreprise.

Mais surtout, en combinant analyse des contenus et des modalités de formation, ils nous dévoilent des formes complexes d'articulation entre les différents modes de formation. Ainsi, cours, séminaires et autoformation se rapprochent en termes de public, d'initiative, alors qu'ils s'opposent à la FEST. À l'intérieur du premier sous-ensemble, cours et autoformation

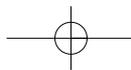
entretiennent des relations qui sont souvent de complémentarité, mais parfois de substitution. Les contenus sont voisins ; dans le premier cas, l'autoformation est le prolongement complément normal du stage ; dans le second cas, elle apparaît comme une solution alternative dans des environnements peu favorables à la formation.

Sans que ces questions ne soient centrales dans son propos, Coralie Perez, dans sa comparaison entre la Fonction publique et le secteur privé, met aussi en évidence des variations dans les modes de formation : globalement plus d'usage du stage (et de stages plus longs) dans le public, moins de formation en situation de travail (mais ceci est principalement vrai pour la Fonction publique d'État et ne se vérifie pas dans la Fonction publique territoriale, dont les profils de métiers se rapprochent du privé, notamment par le poids des profils ouvriers).

On perçoit ici l'intérêt de cet élargissement de la notion de formation, qui rencontre d'ailleurs les préoccupations exprimées par les partenaires sociaux dans leur projet d'accord de 2001. Mais on devine aussi la complexité (et la fragilité) des ces catégorisations qui restent à creuser et à affiner. On mesure aussi combien, tant en termes de politique que d'offre de formation, il faut réfléchir sur les modulations possibles dans ces modes de formation. Promouvoir par exemple des formes classiques de FEST (centrées sur la transmission de savoirs pratiques liés au poste de travail) pourrait s'avérer inopérant pour certaines catégories sociales ou dans certains environnements, voire même contre productif si l'objectif visé est celui de la mobilité professionnelle. Il faut alors construire d'autres combinatoires entre savoirs pratiques et théoriques. C'est en fait toute la question des stratégies d'accumulation des connaissances dans les environnements de travail qui est posée ici, avec en toile de fond leur impact d'un côté sur la productivité et de l'autre sur les trajectoires.

« Promouvoir des formes classiques de FEST pourrait s'avérer inopérant pour certaines catégories sociales ou dans certains environnements »





UN AUTRE REGARD SUR LES INÉGALITÉS D'ACCÈS

Venons-en maintenant à la question des accès à la formation et des inégalités. La plupart des contributions nous invitent à d'autres regards sur ces inégalités.

Pour la première fois, avec la comparaison entre la Fonction publique et le secteur privé, menée par Coralie Perez, on dispose d'analyses statistiques

« [...] les deux tiers de la population ont fait au moins une fois l'expérience de la formation continue depuis la fin de leur formation initiale »

d'ensemble permettant de mettre en miroir ces deux secteurs que l'on a souvent coutume d'opposer radicalement. Elle met à jour des accès significativement plus élevés dans le premier secteur. Mais ce qui frappe aussi c'est la proximité structurelle entre les deux ensembles : même hiérarchie des taux d'accès selon les principales variables, mais fourchettes plus resserrées dans le public ; effet

« métier » que l'on retrouve dans les deux secteurs. Deux pistes d'interprétation sont avancées. La première renvoie à l'importance de l'environnement sur la formation (information, connaissance des opportunités...) qui permettrait aux salariés du public de mieux mobiliser des ressources mises à leur disposition. La deuxième conduit à des hypothèses, encore à creuser, sur le rapport entre formation et mobilité professionnelle au sein du secteur public. La représentation classique du rôle de l'ancienneté dans les carrières serait alors à relativiser. Certains pans de la Fonction publique ont déjà introduit de nouvelles règles dans ce sens.

Ces deux hypothèses, sur un tout autre champ, ressortent, à leur façon, du travail de Charles Gadea et Danièle Trancart. Examinant la question classique de la promotion au statut de cadre, ils nous montrent d'abord que, toujours vigoureuse, cette promotion s'éloigne du modèle ancien du cadre autodidacte. On enregistre ici l'impact général de l'élévation du niveau de formation initiale de la population active, mais probablement aussi le caractère plus marqué du filtre de la formation initiale. Étudiant ensuite les rapports à

la formation des promus (en termes d'accès, mais aussi de connaissance des opportunités, d'expression des besoins), ils nous apprennent que les comportements des futurs promus s'éloignent significativement de ceux de leur catégorie d'origine et ressemblent davantage à ceux de leur catégorie d'arrivée (par exemple, les cadres promus issus des professions intermédiaires ont connu des parcours de formation continue plus proches de ceux des cadres que de ceux des professions intermédiaires). Se dégage ainsi l'image de la construction d'un rapport positif et volontariste à la formation, d'une appétence se manifestant par exemple dans la récurrence des passages en formation, qui irait de pair avec la construction du parcours professionnel. Il resterait, bien entendu, à travailler cette question pour intégrer les facteurs constitutifs de cet environnement positif ; et à préciser le paradoxe conclusif des auteurs qui soulignent la difficulté à isoler l'impact « net » de la formation sur la promotion autrement que par un effet « signal ».

LOIN DE LA « FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE » ?

Si l'on se penche à présent sur la thématique de la formation « tout au long de la vie », deux contributions apportent là aussi des éléments de nouveauté.

L'enquête FC 2000 recense en effet non seulement les formations effectuées dans la période de référence, mais aussi, certes avec un moindre degré de détail et avec le risque de « l'effet mémoire », celles suivies depuis le début de la vie active. Cette « récurrence » de la formation est examinée par Jacques Trautmann qui nous livre un chiffre original : les deux tiers de la population ont fait au moins une fois l'expérience de la formation continue depuis la fin de leur formation initiale. *A contrario*, un tiers ne l'a pas connue ; ce sont, évidemment, les plus éloignés de cette « formation tout au long de la vie ». Il nous montre aussi que les récurrences ne s'exercent pas de façon similaire pour les hommes et pour les femmes : par exemple, les femmes de plus de 35 ans qui accèdent pour la première fois à la formation entre 1999 et 2000 sont plus nombreuses que les hommes, liant logiquement les calendriers d'accès à la formation aux calendriers professionnels et familiaux. Enfin, il nous confirme le lien entre les pratiques récentes de formation et les pratiques antérieures. On retrouve l'adage de « la





formation qui va à la formation » (les « gros consommateurs » de formation continue avant 1999 le sont aussi souvent pour la période 1999/2000).

De son côté, C. Fournier nous propose une réflexion sur les âges et la formation continue, réflexion fondamentale compte tenu des éléments de prospective de l'emploi pour les années à venir (Quintreau, 2002). Elle examine de façon très fine les accès à la formation selon différentes variables, croisées avec l'âge.

Une première conclusion s'impose. Tout d'abord, d'une façon générale, la décroissance des opportunités d'accès à la formation est moins sensible à l'âge que ce qui était attendu conformément aux schémas classiques de la théorie économique (le taux moyen d'accès ne chute vraiment qu'à 50 et même 55 ans). Ensuite, ce constat masque des disparités fortes selon les autres variables. Se mêlent des chronologies différentes selon la catégorie socioprofessionnelle, le sexe, le statut. Pour les ouvriers et employés, les dés sont jetés beaucoup plus tôt que pour les cadres ou les professions intermédiaires. Ce phénomène est accentué en cas de temps partiel. Mais l'introduction du genre vient encore compliquer l'analyse. Les jeunes femmes, constat bien connu, ont des accès à la formation supérieurs aux jeunes hommes. Comme le dit l'auteur, « *ceux-ci reprennent l'avantage dès 25 ans et jusqu'à 44 ans* », alors que les écarts se réduisent à nouveau au-delà. Ce phénomène, très certainement lié au contexte familial (maternité et éducation des enfants), accroît les différences en « cumul tout au long de la vie ». Quand on sait, par exemple, que pour les employées, beaucoup se joue, dans une carrière professionnelle, entre 30 et 40 ans, on mesure la difficulté de conciliation de ces temporalités.

Une autre conclusion forte s'impose alors. En matière de « formation tout au long de la vie », les catégories apparemment simples, de type « les travailleurs âgés », « ceux de plus de 50 ans », sont inopérantes pour la conduite de politiques compensatrices. Ceci s'avère d'autant plus vrai que, comme le montre l'auteur, la perception par les individus de besoins non satisfaits décroît aussi fortement avec l'âge et la représentation que l'on se fait de l'impact d'une formation sur son développement professionnel.

HEURS ET MALHEURS DE L'OBLIGATION LÉGALE

Revenant, avec des outils plus classiques (ici le taux de participation des entreprises privées à la formation) sur l'impact du cadre de la loi de 1971, et particulièrement sur celui de l'obligation légale, Valérie Henguelle et Elodie Leignel-Boidin versent une pièce de plus au débat de l'éventuelle modification de ce cadre de référence. Elles montrent d'abord que l'obligation légale a rempli son rôle de développement quantitatif des accès à la formation, même si certains pans du dispositif ouvraient des failles à une dépense plus passive qu'active. Considérant ensuite les objectifs initiaux du législateur visant la réduction des inégalités, elles questionnent l'uniformité de l'obligation légale. Cette uniformité est peu favorable à la réduction des différences de comportement selon les tailles d'entreprises (quoique jouant de façon variable selon les branches et selon les tailles). Et elle n'a aucun effet positif sur la réduction des inégalités catégorielles. Faut-il conclure à la non-pertinence aujourd'hui de l'obligation légale ? Ou, ce que semblent plutôt suggérer les auteurs, à son incomplétude ?

ET POUR DEMAIN ?

Au-delà des éléments présentés dans ce dossier, on peut rappeler quelques grands enjeux, et quelques questions importantes pour l'évolution des politiques et des pratiques de formation continue ainsi que pour leur analyse.

- Une première conclusion, déjà formulée ailleurs, est celle de **l'épuisement progressif de la forme « formation continue »** issue de la loi de 1971. Caractéristique d'un type de compromis social, d'un état de l'économie et des marchés du travail, marquée par le modèle taylorien-fordien, par le poids des marchés internes des grandes entreprises, la forme issue de la loi de 1971 trouve ses limites : insuffisance probable de l'investissement en formation continue en regard des enjeux à venir, inégalités dans les opportunités d'accès, notamment pour les moins stables ou les plus vulnérables sur le marché du travail, concentration sur l'adaptation au poste de travail et difficulté à s'inscrire plus largement dans





*« C'est alors le
" produit formation " en
tant que tel qu'il
convient de
catégoriser »*

des logiques de développement professionnel. L'enjeu, pressenti par les partenaires sociaux dans leurs discussions de 2001, est donc celui d'une évolution en profondeur des dispositifs et des pratiques plutôt que d'ajustements à la marge.

- Une deuxième conclusion touche aux **rappports à la formation initiale**. La formation « tout au long de la vie », loin d'être une réalité, tient plus aujourd'hui, dans le modèle français, du « pâté d'alouette ». Un cheval de formation initiale, une alouette au-delà. D'une part, les espoirs de seconde chance mis dans la loi de 1971 (dans un contexte éducatif à l'époque très différent) ont été battus en brèche. D'autre part, malgré une croissance très significative des activités de formation continue, celle-ci s'est trouvée supplantée par l'effort considérable accordé à la croissance de la formation initiale. La résistance du modèle français (Verdier, 2001) se confirme également ici. Certes, une argumentation justifiée (et pour partie confirmée par les constats de ce dossier) est qu'il n'y a de formation continue que sur des bases solides qui créent l'envie et la possibilité de poursuivre. Mais il faudra probablement faire évoluer la recette du pâté... Ceci implique alors un nécessaire rééquilibrage de l'investissement éducatif, pour éviter que tout ne se joue dès l'école. Mais ceci interpelle aussi le fonctionnement des marchés du travail, les politiques de gestion de main-d'œuvre des entreprises, une conception du développement des compétences (ou pour utiliser un terme plus neutre, du développement professionnel) dans laquelle le filtre du diplôme initial (tant pour les recrutements que pour la formation continue) aurait à jouer un rôle moindre.

- La troisième remarque, davantage en forme de question, porte sur **nos conceptions des modes d'apprentissage et sur les stratégies possibles**. La pluralité des formes d'apprentissage, déjà réalité, doit probablement s'accroître. Ceci sera d'autant plus facile que, dans le renouvellement de la population active, l'effet de la croissance de la

scolarisation initiale sera de plus en plus sensible. Mieux formés, les individus peuvent plus facilement « naviguer » et puiser dans des ressources diverses ; et ce d'autant plus que cette pluralité des modes d'acquisition est reconnue par la validation des acquis. Il nous faudra donc redéfinir la (ou les ?) formation (s) continue (s). Les pistes ouvertes dans ce dossier suggèrent d'abord de s'affranchir au maximum des catégories institutionnelles (qu'il s'agisse des dispositifs de formation ou des statuts des individus). Elles attirent notre attention sur la combinatoire modalités/contenus des formations. C'est alors le « produit formation » en tant que tel qu'il convient de catégoriser. Mais elles nous invitent aussi à repenser le sens des formations en regard de leur place et de leur effet dans les trajectoires, ce qui constitue un autre mode d'approche.

- Une quatrième conclusion a trait à **la création des contextes favorables**. Les éclairages apportés dans ce dossier révèlent que la perception d'opportunités professionnelles, l'accès rapide à la formation continue, l'environnement porteur du point de vue de l'information, de l'accompagnement, sont des éléments forts de construction de l'appétence, que de seuls dispositifs incitatifs financiers sont insuffisants à créer. Or, c'est probablement l'une des questions clés d'un essor des pratiques de formation pour les populations qui en sont aujourd'hui les plus éloignées. Mais ceci concerne non seulement le contexte professionnel, mais aussi l'environnement familial ou celui de l'offre de formation.

*« [la construction de
l'appétence] est
probablement l'une
des questions clés
d'un essor des
pratiques de formation
pour les populations
qui en sont
aujourd'hui les plus
éloignées »*

- Enfin, et ceci concerne plus un programme d'études et de recherches, **on mesure mieux les progrès de connaissance à réaliser**. Des concepts renouvelés de la formation sont nécessaires. Les concepts classiques de formation générale et spécifique, chers aux économistes, s'avèrent très souvent inopérants. Une meilleure connaissance des trajectoires individuelles, de la place et du rôle des formations continues dans ces trajectoires est indispensable, surtout dans la pers-





pective de cette éventuelle « formation tout au long de la vie ». Il faut donc plus d'approches longitudinales. Mais il faut aussi mieux connaître les relations entre environnement, ressources mises à disposition des individus et des entreprises, et stratégies d'usage de ces ressources (donc des travaux qui ne portent pas uniquement sur les individus, mais aussi sur des individus « enchâssés » dans leurs contextes écono-

miques, familiaux, territoriaux). Enfin, les enseignements des comparaisons internationales nous révèlent des conceptions différentes de la formation continue, des opportunités plus ouvertes aux individus, par exemple dans les pays du Nord de l'Europe. Des confrontations plus fortes entre le modèle français et ceux de nos voisins sont souhaitables. ■

Bibliographie

Aucouturier L (2000), *L'information statistique sur la participation des entreprises à la formation continue : état des lieux et évolutions possibles*, Documents d'études Dares, Rapport du groupe de travail Céreq, Dares, DGEFP, DGI, DRTEFP.

Dupray A., Hanchane S. (2003), « Modalités de participation à la formation continue et effets sur la carrière salariale », in *Regards pluriels sur la formation continue*, à paraître.

Formation Emploi (1991), « La formation professionnelle continue (1971-1991) », n° spécial 34, avril-juin, 152 p.

Fournier C. (2001), « Hommes et femmes salariés face à la formation continue », *Bref-Céreq* n°179, octobre.

Fournier C., Lambert M., Perez C. (2002), *Les français et la formation continue, statistiques sur la diversité des pratiques*, Collection « Documents », n°169, Céreq.

Lichtenberger Y., Merle V. (2001), « Formation et éducation tout au long de la vie, 1971-2001, deux réformes, un même défi », n° spécial 76 *Trente ans d'analyse, Formation Emploi*, octobre-décembre, pp. 169-190.

Lichtenberger Y., Méhaut P. (2001), *Les enjeux d'une refonte de la formation professionnelle continue, bilan pour un futur*, <http://www.cereq.fr/cereq/bilanfpc/bilanfpc.html>

Quintreau B. (2002), *Âge et emploi, propositions pour une politique concertée de gestion prévisionnelle des âges*, La Documentation française, Paris.

Théry M., Quintero N. (2001) *Contribution au mémorandum européen sur la formation tout au long de la vie*, Céreq, <http://www.cereq.fr/pdf/memorandum.pdf>

Verdier É. (2001), « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? » *Formation-Emploi* n° spécial 76 *Trente ans d'analyse*, octobre-décembre, pp. 11-34.

