

Céreq

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS



Bernadette Clasquin, Hervé Lhotel (éditeurs)

La formation professionnelle continue - Tendances et perspectives

*Journées d'étude du réseau des centres associés au Céreq organisées par le Groupe de
Recherche sur l'Éducation et l'Emploi, Nancy, 30-31 mai 1996*

NUMÉRO 138 / SEPTEMBRE 1998

documents

séminaires

LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE

TENDANCES ET PERSPECTIVES



*Journées d'étude du réseau des centres associés au Céreq organisées
par le Groupe de Recherche sur l'Éducation et l'Emploi, Nancy, 30-31 mai 1996*

Bernadette Clasquin, Hervé Lhotel
(éditeurs)

C é r e q

Document n°138

Série Séminaire

Septembre 1998

SOMMAIRE

| | |
|---|-----|
| <i>INTRODUCTION</i> | 5 |
| <i>THÈME I : FORMATION CONTINUE ET DYNAMIQUE DU SYSTÈME PRODUCTIF, QUELQUES QUESTIONS ACTUELLES</i> | 9 |
| <i>THÈME II : LE CHAMP DES PRATIQUES DE FORMATION : TRANSFORMATIONS ET FRONTIÈRES</i> | 77 |
| <i>THÈME III : COMPARABILITÉ DES SYSTÈMES NATIONAUX DE FORMATION CONTINUE : PROBLÈMES ET PERSPECTIVES</i> | 147 |
| <i>THÈME IV : L'APPAREIL DE FORMATION : - DE QUELQUES DIMENSIONS RÉGIONALES ET SECTORIELLES, - LES ACTIVITÉS DES ORGANISMES DE FORMATION ET LEUR GESTION DE LA MAIN D'ŒUVRE</i> | 191 |
| <i>THÈME V : FORMES ET NIVEAUX DE RÉGULATION : POLITIQUES, INSTITUTIONS, MARCHÉS</i> | 243 |
| <i>TABLE DES MATIÈRES</i> | 313 |

INTRODUCTION

José Rose

L'organisation d'un colloque à Nancy en 1996 sur la formation professionnelle continue a été pour le Groupe de recherche sur l'éducation et l'emploi (GREE) une opportunité à plus d'un titre. C'était d'abord une façon de revenir aux sources de l'équipe puisque la première recherche conduite par le GREE, il y a déjà vingt-cinq ans, s'intitulait « La formation continue en Lorraine » et examinait les effets des lois de juillet 1971 sur « l'appareil d'offre de formation » et « le comportement d'embauche-promotion-formation des entreprises ». C'était également une manière de *s'inscrire dans une tradition* préservée de l'équipe puisqu'au cours de ces décennies plusieurs recherches ont porté sur ce thème. Ainsi en est-il du programme initié par le Commissariat au plan, le Programme interdisciplinaire de recherche sur la technologie, le travail, l'emploi et les modes de vie - PIRTEM - et la Délégation à la formation professionnelle, conduit en collaboration avec plusieurs centres associés du Céreq représentés dans ce colloque, programme qui portait sur « la production et l'usage de la formation par et dans l'entreprise » et comportait une forte dimension de comparaison internationale. Ainsi en est-il encore de notre participation au programme POETE du Céreq - Programme d'observation de l'emploi et du travail dans les entreprises - et de plusieurs études sur les politiques de formation et de gestion de l'emploi des entreprises. C'était enfin une occasion d'évoquer un sujet qui fait encore *l'actualité de notre équipe*, comme en atteste un récent contrat réalisé dans le cadre d'un accord entre le CNRS et la RATP ou encore notre participation aux travaux d'Eurostat en vue de la généralisation d'un dispositif d'enquête sur la formation continue.

Il s'agissait donc d'entreprendre un bilan de la formation professionnelle continue et de définir quelques perspectives. Car ce travail est à nouveau nécessaire. Certes, le contexte a changé et l'on voit bien que de nets infléchissements ont eu lieu ces dernières années, tels la forte remise en cause du cadre juridique, la transformation des interventions publiques, la redéfinition des politiques de formation des entreprises. Et pourtant plusieurs questions, déjà posées il y a vingt-cinq ans, persistent. Ainsi, quelle est la place de la formation professionnelle continue dans les politiques de gestion de la main-d'œuvre des firmes ? Existe-t-il un marché de la formation ? Peut-on repérer des logiques sectorielles de formation ? D'autres questions, par contre, s'affirment avec plus de netteté et en des termes un peu différents. Il en est ainsi des liens entre politiques de formation continue et compétitivité, de la place de la formation continue dans la constitution des marchés internes, des rapports entre l'apprentissage et le changement organisationnel.

Autant de questions traitées dans les communications présentées à ce colloque et qui ont été organisées autour de cinq thèmes introduits par les rapports de Annie Vinokur, Jean-Paul Géhin, François Aventur, André Voisin et Hervé Lhotel dont nous reprenons ici les idées essentielles.

Le premier thème examine *les rapports entre formation continue et dynamique du système productif*. Il interroge les pratiques des entreprises face à un cadre légal à la fois contraignant et incitatif. En retour, les communications proposent une évaluation de la loi tant en termes d'efficacité salariale (répartition des moyens et des résultats de la formation entre les travailleurs), productive (impact sur la

croissance) et institutionnelle (effets sur la gestion de la main-d'œuvre et les relations sociales dans les entreprises).

Le second traite directement *des pratiques de formation*. Leur évolution peut se résumer en quatre grandes tendances : l'émergence de formes alternatives au stage et qui s'articulent plus directement au travail, le rôle croissant des stratégies individuelles de formation, la montée des formations générales, le renforcement du poids des formations diplômantes.

Le troisième étudie la *comparabilité des systèmes nationaux de formation*, notamment la possibilité de trouver une mesure commune aux pratiques et faits observés dans les divers pays et de définir le bon niveau d'observation. On est ainsi conduit à souligner le fait que les formes et les significations de ces pratiques ne sont pas les mêmes, que chaque pays a une cohérence et une efficacité spécifique.

Le quatrième s'intéresse à *l'appareil de formation continue*, notamment à ses dimensions régionales et sectorielles. Il regroupe des communications mettant en évidence, à partir d'enquêtes statistiques ou de travaux plus monographiques, les principales tendances d'évolution de l'offre et de la demande de formation.

Enfin, le cinquième analyse *les formes et niveaux de régulation de la formation continue*. Il rassemble des communications traitant aussi bien des régulations institutionnelles nationales ou décentralisées, de l'action des pouvoirs publics ou du rôle du marché.

De cette confrontation de recherches empiriques ou théoriques ont émergé des discussions nourries sur des questions communes, souvent transversales et qui ont parfois divisé les participants.

Questions *d'observation* d'abord. Quelles ont été les réelles innovations en matière de formation continue au cours de la récente période, en particulier peut-on considérer que les rapports entre formation et production se sont fortement transformés ? Quelle est la périodisation pertinente pour rendre compte de l'évolution des pratiques de formation continue et, par exemple, existe-t-il des années de rupture (1971, 1983, 1991 ?) ou plutôt un processus discontinu et chaotique ? Dans quelle mesure peut-on parler, de ce point de vue, de singularité nationale et de cohérence sociétale ?

Questions *de méthode* ensuite. Dispose-t-on aujourd'hui de données européennes comparables ? Quelle est la pertinence des constructions typologiques ? Doit-on analyser les transformations de la formation continue en termes de stratégies nouvelles des agents individuels (les salariés et les responsables d'entreprises) ou de déplacement des niveaux de régulation (avec la montée du niveau régional par exemple) ? Doit-on privilégier une analyse des tendances générales, statistiques notamment, ou celle des inégalités et des oppositions entre agents ?

Questions *théoriques* enfin. Ainsi, la discussion a-t-elle à nouveau porté sur la pertinence de la catégorie de marché et sur le décalage entre des travaux qui accordent une place croissante à cette notion de marché – soit en essayant de caractériser un marché de la formation continue, soit en voyant comment la formation s'encastre dans la dynamique des marchés du travail segmentés – et d'autres travaux qui soulignent toute l'ambiguïté d'une telle notion. De même, le traditionnel clivage entre formation générale et spécifique a été à nouveau repris sous plusieurs angles : rôle effectif de la certification, lien entre formation et mobilité, possibilités de substitution ou de complémentarité entre ces deux types de formation. Enfin, on s'est également interrogé sur des questions dont l'actualité est patente telles le brouillage des frontières entre formation initiale et continue, entre formation, emploi et inactivité ou la place de la formation dans les trajectoires professionnelles.

On le voit, ces questions dépassent largement le champ de la formation continue. Elles dépassent aussi la seule perspective de recherche car elles sont susceptibles

d'éclairer les pratiques des nombreux acteurs de la formation continue. Ainsi, l'interrogation sur la notion de marché a des conséquences pratiques très directes puisqu'elle peut orienter la façon dont les producteurs diffusent leur formation. De même la réflexion sur l'opposition entre formation générale et spécifique interroge naturellement les producteurs de formation sur les contenus et les pratiques à mettre en œuvre. C'était tout l'attrait d'une réflexion historique et prospective sur une question importante du débat social. C'était tout le pari de ce colloque, notamment de sa seconde journée qui mettait en relations les chercheurs et les décideurs. C'est tout l'intérêt des communications et des rapports présents dans ce volume.

C'est tout le plaisir de rencontres à venir sur ce même sujet qui permettront, par exemple, de voir si les perspectives tracées aujourd'hui sont devenues les tendances que nous examinerons demain.

José Rose
directeur du GREE
CNRS - Université Nancy 2

THÈME I

FORMATION CONTINUE ET DYNAMIQUE DU SYSTÈME PRODUCTIF

QUELQUES QUESTIONS ACTUELLES

Rapporteur :
Annie Vinokur

Professeur de sciences économiques à l'Université de Paris X - Nanterre.

RAPPORT INTRODUCTIF

Annie Vinokur

Les anniversaires étant propices aux bilans, les cinq communications réunies sous ce premier thème ont en commun un souci d'évaluation des politiques de formation continue menées en France depuis la loi de 1971 dans les entreprises sous contrainte/incitation légales de dépense, et donc - indirectement - un souci d'évaluation de la loi elle-même.

Elles abordent ce problème sous trois angles :

- celui de son *efficacité salariale*, c'est-à-dire de ses effets sur la répartition entre les travailleurs :

- des moyens d'accès à la formation (Aventur et Hanchane),

- des résultats de cette formation en termes de promotion professionnelle et sociale (Podevin),

- celui de son *efficacité productive*, c'est-à-dire de ses effets sur la croissance des firmes (Ballot et Fakhfakh¹),

- celui de son *efficacité institutionnelle*, c'est-à-dire de ses effets sur la gestion de la main-d'œuvre et les relations sociales dans l'entreprise, observés :

- dans un ensemble de petites entreprises et dans la courte durée (Bentabet, Dubernet et Michun),

- dans une grande entreprise et dans la longue durée (Cam).

1. L'EFFICACITÉ « SALARIALE » DE LA FORMATION CONTINUE

Dans la mesure où le dispositif de 1971 sur la formation professionnelle continue aurait eu pour objectif de réduire les inégalités salariales en accordant une « seconde chance » aux travailleurs privés de la première, il est légitime de s'interroger sur son efficacité dans ce domaine. Ce qui peut se faire de deux manières : en termes de probabilité d'accès des travailleurs à la formation ou en termes de chance de promotion professionnelle et sociale effective à l'issue de cette formation.

1.1. François Aventur et Saïd Hanchane ont choisi la première. Ils nous montrent, au terme d'une analyse empirique fort intéressante, qu'entre 1985 et 1991 l'inégalité d'accès à la formation professionnelle continue - FPC - (mesurée par l'espérance de formation) des cinq catégories de salariés retenues (des ouvriers non qualifiés aux cadres) s'est, dans l'ensemble, réduite à mesure que l'effort de formation des

¹ Ce texte ne figure pas dans ces actes car il a fait l'objet d'une publication sous le titre "Les compétences des entreprises favorisent-elles leur croissance ? Les enseignements d'un panel de grandes entreprises", dans B. Sire et A.M. Fericelli (1996), *Performances et gestion des ressources humaines*, éd. Economica, Paris.

entreprises augmentait, cette inégalité étant par ailleurs d'autant plus faible que les entreprises sont de grande taille et appartiennent à des secteurs très formateurs.

Pour évaluer ce résultat en termes d'équité, les auteurs se réfèrent aux principes normatifs de justice sociale de Rawls², transposés au niveau de l'entreprise. On sait que dans la démarche « kantienne » de Rawls (qui s'oppose à la démarche « utilitariste »), la commune aversion pour le risque doit permettre d'obtenir l'unanimité des sociétaires sur le principe de justice suivant : les inégalités sociales et économiques doivent être agencées pour le plus grand avantage des sociétaires les moins favorisés (maximin) mesuré par l'amélioration de leur état individuel. Ce qui permet de combiner l'équité dans la répartition des biens avec la nécessaire inégalité dans leur production. L'application de ce principe supposant que l'on puisse au moins classer ordinalement les états individuels, Rawls lève le « voile d'ignorance » dans la position originelle sur un point : celui de la définition des « biens premiers » (substituts de l'utilité) c'est-à-dire des moyens dont tous les sociétaires savent que, quelle que soit leur position dans la société, ils leur seront utiles, et qu'ils cherchent à détenir : libertés et droits fondamentaux, revenu, richesse, pouvoir, estime de soi, etc. On peut donc, même si c'est difficile, construire un indicateur de disponibilité des biens premiers.

Il semble ne pas faire de doute pour les auteurs que la formation professionnelle continue est un droit social fondamental, un « bien premier », et que sa mise en œuvre en France (la réduction des inégalités intercatégorielles d'accès) répondrait au principe dynamique de justice dans l'entreprise. Ceci suppose que les inégalités devant la formation ne se justifient que dans la mesure où elles sont « *la source d'une efficacité productive accrue des entreprises et par là même un moyen d'assurer une amélioration de l'effort des employeurs en direction des personnels les moins formés* ». Le développement du recours à la formation continue ne serait donc pas exclusivement dicté par les déterminants technico-organisationnels, mais résulterait d'un compromis entre stratégies des employeurs et aspirations des salariés dans l'allocation des ressources de la formation continue, entre *efficacité productive* et *efficacité salariale*. Reste à savoir :

(a) s'il est légitime de transposer au niveau de la firme les principes normatifs de justice sociale (l'entreprise a-t-elle un devoir de justice sociale, envers qui ?),

(b) si l'on peut postuler que l'accès à la formation continue est un *bien premier, unanimement désiré pour lui-même*,

(c) si l'on peut considérer que l'évolution de sa distribution intercatégorielle relève de la mise en œuvre d'un principe d'équité et non pas exclusivement d'impératifs d'efficacité productive.

1.2. C'est ce dont permet de douter la contribution de Gérard Podevin, pour qui l'efficacité de la formation professionnelle continue pour les salariés se mesure moins à l'espérance de formation qu'aux chances de promotion à son issue. De ce point de vue, les résultats qu'il nous montre de 25 ans d'application de la loi sont décevants, en particulier depuis le milieu des années 1970. Actuellement 87,4 % des salariés bénéficiaires de plans de formation ne connaîtraient aucun changement professionnel ; pour 40 % des autres, il ne s'agirait que d'une mobilité horizontale. Quant aux rares (8,7 %) salariés qui, ayant accédé aux plans de formation de leur entreprise, bénéficient ensuite d'une mobilité ascendante, la promotion sociale

² Voir l'article d'Aventur et Hanchane.

résulterait le plus souvent de mouvements de compensation des déclassements à l'embauche. La formation continue « *tend davantage aujourd'hui vers une logique d'efficacité économique liée à des projets industriels précis qu'à une volonté, explicite et prioritairement établie, de développer les promotions. Au mieux, la relation formation-promotion semble se situer dans une perspective d'anticipation des changements organisationnels à venir sans entraîner forcément de modification à court terme des positions individuelles* ». Mieux (pire ?), les salariés semblent, d'après l'enquête, avoir parfaitement intériorisé le débrayage entre la formation et la promotion et – l'ascenseur social étant bel et bien en panne – la nécessité de se former en permanence pour rester à la même place, au point de considérer comme « promotion » l'accès à l'emploi ou le passage à un statut moins précaire ou l'amélioration des conditions de travail. Faut-il faire de cette nécessité un « droit fondamental » ?

2. L'EFFICACITÉ « PRODUCTIVE » DE LA FORMATION CONTINUE

Si le projet social de la formation continue semble en échec, son projet économique est-il une réussite ? C'est la question que posent Gérard Ballot et Fathi Fakhfakh dans leur contribution : « Les compétences des entreprises favorisent-elles leur croissance ? ». Pour y répondre – à l'instar d'Aventur et Hanchane qui transposaient au niveau de l'entreprise un modèle normatif de justice conçu à l'échelle sociale – ils transposent au niveau de la firme le modèle de la croissance endogène conçu à l'échelle macroéconomique pour rendre compte de l'hétérogénéité des sentiers de croissance des nations. On sait que, dans les modèles traditionnels de croissance exogène, rendements d'échelle constants et productivités décroissantes de facteurs de production de qualité constante conduisent nécessairement à annuler la croissance de la production par tête. Pour expliquer les rendements constants ou croissants observés, il fallait donc recourir à un *deus ex machina*, dont le « progrès technique » est la figure emblématique, mais qui, dans les années 1960, avait déjà fait l'objet de nombreuses tentatives de décomposition (en particulier par l'introduction des investissements en éducation, recherche-développement (R&D), techniques organisationnelles, etc.) destinées à fournir aux décideurs publics des instruments d'action. Dans les modèles de croissance endogène, le mystérieux ingrédient qui fait lever la pâte peut être le résultat spontané de l'interaction sur des marchés concurrentiels de firmes identiques, dans la mesure où leurs comportements maximisants génèrent des externalités, ou leur masse de capital (physique et humain) des effets d'apprentissage.

L'idée de rendre compte de l'hétérogénéité des sentiers de croissance des firmes dans ce cadre de questionnement paraît séduisante. L'interaction dans l'entreprise du capital humain « spécifique » (les dépenses cumulées de formation continue), du capital humain « général » (celui des travailleurs à l'entrée dans la firme) et du capital technologique (les dépenses cumulées de recherche-développement) générerait des rendements croissants. Ce que les auteurs s'efforcent de tester, à l'aide d'une fonction de production homogène, sur une centaine d'entreprises et une période de douze ans. La présentation sibylline des méthodes de calcul et des tableaux rendant la compréhension de l'application du modèle problématique, le lecteur non initié en est réduit à s'interroger sur le statut épistémologique du projet. Le modèle de croissance endogène se fonde sur des hypothèses fortes (interaction marchande entre entreprises à comportements identiques sur des marchés de concurrence pure et parfaite) dont on peut se demander si elles sont compatibles avec l'objet de l'étude. Peut-on, au niveau des firmes, occulter les marchés réels en ne rendant compte de la valeur ajoutée que par la fonction de production, dans un modèle nécessairement incomplet ? S'agit-il alors de traiter de faits stylisés, à la

manière de Kaldor³, ou de rendre compte de la réalité ? C'est ainsi, à titre d'exemple, que l'on nous dit que l'interaction des investissements immatériels est source d'innovations qui – par le brevet, le secret ou la difficulté de réunir les compétences – assurent à la firme une quasi rente de monopole, ce qui apparaît quelque peu contradictoire avec l'hypothèse de concurrence. Où sont par ailleurs les interactions (la transmission interne des savoirs affirmée par les auteurs) lorsque la compétence de l'entreprise n'est que la somme des compétences individuelles ?

Au terme de l'étude, il apparaît que l'interaction du stock de formation continue avec le stock de R&D (dont l'effet serait sinon négatif) a un effet positif sur le taux de croissance de la valeur ajoutée à moyen terme ; la formation est donc un complément nécessaire de la R&D dans l'entreprise. Mais, à court ou moyen terme, le salaire a toujours, lui, un effet positif très significatif. Or, le salaire, considéré comme exprimant soit la qualification des travailleurs (marché du travail concurrentiel) soit leur effort productif (salaire d'efficience) sert ici à la fois de mesure d'input (« *le salaire est un facteur de production* » !) et d'indicateur du stock de capital humain « général » à l'entrée dans l'entreprise. Il est dommage que ce traitement du revenu d'un facteur comme explication du revenu global de l'entreprise introduise quelque élément de tautologie dans le raisonnement, car on se réjouirait vivement sinon des implications politiques du modèle, le meilleur moyen d'élever le taux de croissance des firmes s'avérant être d'augmenter les salaires...

3. L'EFFICACITÉ « INSTITUTIONNELLE » DE LA FORMATION CONTINUE

Aventur et Hanchane nous rappellent que l'inégalité des espérances de formation professionnelle continue, même si elle tendait à se réduire ces dernières années entre catégories socioprofessionnelles, demeure très forte entre secteurs d'activités, tailles d'entreprises et catégories d'âge, de sexe et de qualification. Une des façons d'en rendre compte est d'étudier qualitativement comment se prennent les décisions de formation dans les entreprises depuis la loi, comment – dans des contextes économiques changeants – elles s'articulent historiquement avec les formes institutionnelles héritées ou nouvelles que sont les modes d'organisation de la formation initiale, les pratiques de gestion et de perfectionnement de la main-d'œuvre, les structures de négociation avec les représentants du personnel, les systèmes de représentations et les pratiques de métiers.

C'est ce que nous proposent les contributions d'Elyes Bentabet, Anne-Chantal Dubernet et Stéphane Michun d'une part, Pierre Cam de l'autre. La première porte sur les pratiques de formation professionnelle dans l'ensemble formé par les « très petites entreprises » (TPE) depuis 1992, date de l'extension de l'obligation de formation à cette catégorie ; la seconde, monographie portant sur une grande entreprise de construction navale, nous montre comment s'inscrit l'application de la loi de 1971 dans une pratique de négociation de la formation qui remonte à la création du Comité d'entreprise en 1955.

3.1. Ce qui frappe d'abord à leur lecture conjointe est le poids de la tradition de métier et des représentations qui leur sont associées dans les entreprises étudiées. Ce que revendiquent aussi bien les artisans coiffeurs que les chaudronniers de la navale, c'est :

³ Kaldor N. (1961), « Capital Accumulation and Economic Growth » in F.A. Lutz and D.C. Hague (ed.), *The Theory of Capital*, ed. Macmillan, chap. 10, p.177-222.

- la noblesse du métier, fondée sur la technique, la matière, l'autonomie des savoir-faire, la professionnalité ;

- le contrôle de la formation initiale (le coiffeur « *est attaché à recruter aux plus bas niveaux, afin que son salarié porte sa propre empreinte* » par l'apprentissage sur le tas ; l'essentiel de l'activité de la commission formation des Chantiers est, jusqu'au milieu des années 1960, la surveillance du Centre d'apprentissage de la firme) ;

- le rationnement par la naissance de l'entrée dans la profession (aides familiaux dans le cas de l'artisanat ; cooptation ouvrière dans le cas des Chantiers, rationalisée par l'idée que « *l'intégration professionnelle suppose comme un pacte communautaire entre la famille et l'entreprise* »).

De ces pratiques corporatistes procèdent des divisions à l'intérieur du métier : entre indépendants et salariés pour l'artisanat, entre une aristocratie ouvrière – qui négocie via les institutions collectives – et les « ouvriers sans titres » pour les Chantiers.

L'histoire du Comité d'entreprise des Chantiers de l'Atlantique nous propose par ailleurs un cas exemplaire de promotion-défense du travailleur collectif adossée aux traditions domestiques de métiers. La pratique syndicale « *vise à défendre le collectif salarié et à l'intérieur de ce collectif les positions relatives des différents groupes* ». Les élus veillent à la stricte correspondance formation-emploi à la sortie de l'école d'apprentissage, à la certification des cours de perfectionnement, à la distinction entre formation adaptative et formation qualifiante ouvrant droit à promotion. La loi de 1971 n'y change rien : « *ils ont continué à penser la formation professionnalisante sur le même modèle que l'apprentissage, comme conférant ou non une qualité à un groupe de salariés, et cela en fonction du temps passé en formation* ».

3.2. La deuxième leçon que l'on peut tirer de cette double lecture est relative à l'impact des mutations technologiques et organisationnelles sur les attitudes et les stratégies des travailleurs en matière de formation. Aussi bien les coiffeurs franchisés, que les ouvriers de la navale – touchés par la transformation de leurs métiers propres en opérations d'assemblage et de montage – enregistrent une perte d'autonomie de leur métier et donc du pouvoir afférent : le geste technique – plus divisé, stéréotypé et contrôlé – s'apprend hors de l'entreprise et se dévalorise au profit d'autres compétences (commerciales, technologiques, relationnelles). C'est dans ce contexte que s'inscrit la montée en charge de la FPC, nouvel enjeu du rapport de forces dans la mesure où les travailleurs perdent tout contrôle sur la formation initiale : l'exigence de rentabilité immédiate réduit la formation sur le tas au profit de l'élévation du niveau de diplôme à l'entrée pour les coiffeurs, le centre d'apprentissage interne des Chantiers disparaît. Dans le cas des professions artisanales franchisées, l'adaptation aux évolutions technologiques et commerciales impose aux artisans le recours à une formation continue externe contrôlée par les fournisseurs et le rapport de pouvoir dans l'entreprise se réduit à la répartition de ces stages entre patron et salariés. Dans le cas du Chantier, la FPC s'inscrit dans un double rapport de forces : comme arme offensive/défensive dans les rapports qui se nouent entre la direction et le personnel autour de la qualification et comme enjeu des rapports entre ouvriers de métiers et « sans titres » dans la décomposition-recomposition du travailleur collectif.

La distinction retenue par plusieurs des auteurs entre « efficacité productive » et « efficacité salariale » de la formation exprime bien l'acuité de l'enjeu de la maîtrise des savoirs dans les rapports de pouvoir. L'histoire de la formation professionnelle en France pendant deux siècles est celle d'irréductibles oppositions entre patrons et salariés autour de cet enjeu, régulièrement tranchées par l'intervention de l'État. Par

la sanction et l'extension données à des accords entre partenaires sociaux, et par la combinaison particulière d'une obligation de participation et d'une incitation de dépense, les lois sur la formation professionnelle continue ont ouvert une arène et des règles nouvelles aux rapports conflictuels qui se nouent autour de la formation des travailleurs, et cela dans une période de profonde transformation du système productif. D'où sans doute la difficulté de définir des critères normatifs d'« efficacité » de la formation continue et la richesse des analyses positives de ses effets, dont témoignent les contributions présentées.

Annie Vinokur
Université Paris X - Nanterre

JUSTICE SOCIALE ET FORMATION CONTINUE DANS L'ENTREPRISE UN ESSAI D'INTERPRÉTATION ET DE TEST¹

François Aventure
Saïd Hanchane

Les pratiques de formation continue des entreprises sont-elles exclusivement le reflet des exigences techniques et organisationnelles ? Le développement rapide de l'effort de formation des salariés au cours des années 1980 en lien avec la modernisation de l'appareil de production pourrait le laisser croire. La dimension sociale de la formation en entreprise, très prégnante au lendemain de la loi de 1971, serait largement effacée. Pourtant, la formation continue ne peut se réduire à un instrument parmi d'autres de l'efficacité des personnes au travail. Elle est une source potentielle de bénéfices pour le salarié et la collectivité bien au-delà du cercle restreint du collectif de travail et de la temporalité courte dans lesquels s'inscrit généralement la stratégie de l'employeur. Par là même, les choix de l'entreprise en matière de formation continue se trouvent replacés dans une autre perspective que celle d'une stricte adaptation des compétences à ses besoins immédiats. C'est une préoccupation sociale renouvelée qui se fait jour, obligeant les acteurs de l'entreprise à construire des compromis entre les exigences de formation nées des contraintes technico-organisationnelles et celles provenant des aspirations des salariés au plan de leur évolution professionnelle. Ces compromis, selon nous, doivent se fonder sur des règles implicites ou explicites de justice sociale dans l'entreprise.

La première partie de cet article cherchera donc à expliciter et fonder ce point de vue. La seconde partie s'attachera à tester sur des données de panel, l'existence d'une règle de justice sociale fondée sur la réduction des inégalités parmi les déterminants des politiques de formation des entreprises.

1. FORMATION CONTINUE DES SALARIÉS ET JUSTICE SOCIALE DANS L'ENTREPRISE

1.1. Les enjeux de la formation continue : efficacité salariale et efficacité productive

Le point de départ de la réflexion est le constat de l'inscription de la formation continue dans une double recherche d'efficacité économique. D'un côté, les salariés considèrent la formation continue comme leur permettant d'améliorer leurs connaissances ou compétences. Ils en attendent une meilleure employabilité et une réduction du risque de chômage. De façon positive, la formation apparaît comme un outil au service de l'évolution de carrière en termes d'emploi et de salaire au sein ou hors de l'entreprise. Les approches quantitatives montrent que les chances de promotion ou de mobilité promotionnelle s'accroissent avec le recours à la formation (Berton et Podevin, 1991 ; Méhaut, 1996) et que celle-ci, lorsqu'elle

¹ Cet article est issu d'une recherche menée avec le soutien du Commissariat général du Plan.

est relativement longue, s'accompagne souvent d'une augmentation de salaire (Crocquey, 1995).

De manière relativement convergente, les approches qualitatives soulignent l'ampleur des transformations des règles de fonctionnement des marchés Internes des entreprises et l'importance que certains salariés accordent à la formation continue pour y évoluer. Pour ceux qui se trouvent impliqués dans la mise en place et l'animation des organisations flexibles, la stratégie de carrière s'appuie généralement sur un recours intense à la formation (Eustache, 1996). Ces enjeux au plan de la construction de la trajectoire professionnelle sont le corollaire d'une première forme d'efficacité de la formation que nous appellerons « efficacité salariale » dont la caractéristique est de s'attacher essentiellement aux aspirations individuelles. D'un autre côté, les entreprises sont de plus en plus nombreuses à recourir à la formation continue pour restructurer, moderniser ou améliorer leurs systèmes de production et de travail (Podevin et Verdier, 1989 ; Margirier, 1991 ; Maroy, 1996). Ce mouvement semble aller de pair avec une transformation des formes d'organisation et de gestion de la production plus étroitement subordonnées à la demande, marquées par des rythmes de changements technique et organisationnel plus soutenus ou fondés sur la recherche de flexibilité numérique ou fonctionnelle des emplois. Bien que ces transformations ne soient pas uniformes et surtout ne débouchent pas toutes sur une organisation du travail où la formation continue serait l'instrument décisif et permanent de gestion des compétences (Maroy, 1996), l'effort des entreprises en matière de formation est globalement croissant. En d'autres termes, la formation continue est un enjeu pour « l'efficacité productive » de la firme.

Les réflexions qui suivent laissent penser que l'harmonie des stratégies individuelles (la recherche d'« efficacité salariale ») et celle de l'entreprise (la recherche de l'« efficacité productive ») est loin d'être assurée. Certes, différents facteurs jouent dans le sens d'une allocation des ressources pour la formation qui concilie les deux logiques d'action que nous avons identifiées. La construction des marchés internes du travail et des règles qui y régissent les mouvements de main-d'œuvre permettent à la fois d'améliorer les contreparties du contrat de travail du salarié et d'accroître l'efficacité de la firme (Doeringer et Piore, 1971 ; Favereau, 1989). D'un côté, l'individu bénéficie d'une sécurité d'emploi plus grande et d'avantages salariaux. De l'autre, et de manière indissociable, l'entreprise tire profit d'un engagement plus fort du salarié grâce auquel peuvent se développer les apprentissages collectifs et les capacités d'innovation. En outre, la réduction du risque de départ du salarié autorise un investissement accru dans la formation continue de la part de l'employeur². De la même façon, l'articulation renforcée de la formation aux projets de modernisation de la firme tendrait à apaiser les tensions autour de l'allocation des ressources de l'entreprise pour la formation continue.

Le passage à une production plus différenciée dans un contexte d'intensification de la concurrence sur les prix mais surtout sur la qualité, les délais, etc. serait congruent avec une coordination horizontale plutôt que hiérarchique (Aoki, 1991) et une mise en commun des savoirs et savoir-faire au niveau des équipes et ateliers.

² On peut citer l'exemple des théories du salaire d'efficience avec coût de rotation de la main-d'œuvre. Dans ces théories, la fixation d'un salaire supérieur à celui qui prévaut dans un équilibre walrasien est justifiée par un objectif de minimisation des coûts de rotation des salariés, liés en grande partie aux dépenses de formation des sortants et des nouveaux entrants dans le marché interne de l'entreprise et par le souci qu'expriment les salariés vis-à-vis de la stabilité de leur emploi. Voir Salop (1979) ou une présentation détaillée des différents modèles dans Balsan et alii (1995).

Boyer (1992) évoque à ce propos l'émergence d'une « forme de démocratie industrielle » réduisant les inégalités de pouvoir et de savoir dans l'entreprise. Cependant, ce schéma est loin d'être universel. Les difficultés soulignées notamment par Maroy (1996) pour modifier l'organisation du travail laissent penser que l'atténuation des tensions liée à la moindre sélectivité d'accès à la formation au sein des nouveaux modes d'organisation de la production n'est ni complète ni systématique. Par ailleurs, une autre source de tension entre efficacités salariale et productive va porter sur la nature de la formation suivie et son caractère spécifique ou général. Si le salarié a naturellement intérêt à viser une formation dont les effets sur ses compétences sont valorisables dans l'espace professionnel le plus large possible, l'employeur, en revanche, privilégie les formations dont les conséquences sur l'amélioration de la productivité des travailleurs sont maximales dans son entreprise. Même si le développement du potentiel d'adaptation des salariés dans l'entreprise repose en partie sur une prise en charge par l'employeur de formations « générales » (Stankiewicz, 1995), l'observation des pratiques confirme les réticences des firmes vis-à-vis des formations longues ou débouchant sur un diplôme, qui présentent le plus haut degré de « généralité » et offrent les possibilités les plus étendues en termes de reconnaissance salariale³. Une troisième source de tension entre salariés et employeurs tient au fait que les horizons temporels des agents économiques sont souvent différents au regard de la formation continue. Les exigences propres à la dynamique identitaire du salarié l'incitent à rechercher une cohérence entre ses aspirations professionnelles à moyen ou long terme et les efforts de formation qu'il va consentir (Dubar et Engrand, 1991). Les formations qu'il entreprend sont, en outre, à l'origine d'une amélioration ou élévation de ses compétences dont les effets sont sensibles sur une période d'autant plus longue que la formation est importante. L'entreprise, à l'inverse, évolue dans un environnement de plus en plus marqué par l'incertitude de ses marchés et la nécessité d'inflexions stratégiques sur le court terme. Dans ce contexte, l'employeur ne dispose pas d'informations suffisantes pour évaluer la rentabilité pour l'entreprise d'une formation dont les effets portent sur une période débordant de son horizon stratégique. Il est donc réticent à les prendre en charge.

L'instauration en 1971 d'une obligation de financement de la formation continue pesant sur les employeurs peut s'interpréter comme visant à pallier les risques de sous-investissement des entreprises dans la formation de leurs salariés qui résultent du caractère de bien public qu'elle revêt et du resserrement de l'horizon sur le court terme. À l'heure actuelle, les ressources consacrées par les entreprises françaises à la FPC ne peuvent être inférieures à 1,5 % de la masse salariale. Cette contrainte ne semble toutefois pas résoudre l'ensemble des tensions entre efficacités salariale et productive. Si nombre d'entreprises dépasse largement le plancher légal⁴, plus de la moitié s'y maintient, ne dégageant de la sorte que des moyens limités pour la formation de leurs salariés⁵. Ce rationnement des ressources suscite inévitablement des arbitrages défavorables à une partie du personnel qui se trouve écartée du bénéfice de la formation. En témoignent les fortes inégalités d'accès à la formation selon le type d'entreprise ou la catégorie de salariés. De manière générale, la sélectivité s'exerce au détriment des personnels les moins

³ Selon l'enquête FQP de l'INSEE, les formations de plus d'un mois représentent environ 10 % des formations financées par les employeurs.

⁴ 9 % des entreprises se situent au moins à 3 % de la masse salariale. Elles représentent un tiers des salariés des entreprises assujetties et deux tiers du volume global de dépense pour la formation (Céreq, 1996).

⁵ Nous faisons ici abstraction du rôle joué par les organismes paritaires mutualisateurs mais leur présence est loin d'avoir résolu le problème que nous soulevons.

qualifiés, les plus âgés ou de sexe féminin. En outre elle s'accroît nettement dans les petites et moyennes entreprises. Ceci conduit en particulier à ce que les ouvriers non qualifiés travaillant dans une très grande entreprise (dépassant le seuil des 2 000 salariés) aient deux fois plus de chances d'accéder à la formation que les ingénieurs et cadres des entreprises de petite taille (10 à 19 salariés), (voir Céreq, 1996).

1.2. La nécessité de règles de justice dans l'entreprise

Par essence, il nous semble que la formation continue pose un problème d'accord entre les acteurs de l'entreprise. L'hypothèse centrale que nous avançons vise la nature de ces règles. Selon nous, elles portent principalement sur les chances respectives d'accès à la formation continue de chaque salarié. Cela signifie d'abord que nous admettons l'idée selon laquelle la formation continue est un enjeu doté d'une autonomie relative vis-à-vis des autres dimensions du contrat de travail (salaire, mobilité, statut...). Cette simplification de la réalité du rapport salarial dans l'entreprise est justifiée, nous semble-t-il, par l'importance croissante prise par le souci des individus de maintenir ou d'améliorer leur employabilité, dont la formation continue est un déterminant essentiel. Ceci implique ensuite que les arbitrages des salariés et des employeurs soient principalement fondés sur une appréciation quantitative de l'accès aux formations dont les deux composantes sont la probabilité d'obtenir une formation et la durée de cette formation. Dès lors, le caractère juste ou injuste de la politique de formation de la firme s'évalue en fonction de la nature et de l'intensité des inégalités devant la formation.

Formellement, deux options de base s'offrent aux acteurs de l'entreprise afin de fixer des règles d'accès à la formation : retenir un principe « d'égalité arithmétique » ou un principe « d'égalité proportionnelle » comme les distingue Aristote. L'égalité arithmétique semble s'appliquer aisément à des droits fondamentaux comme les libertés de base dans la société : libertés politiques, d'expression, de pensée... (Reynaud, 1995). En revanche, l'application d'une norme identique pour tous n'est guère réaliste dans le cas de la formation continue. C'est l'égalité proportionnelle qui est la mieux adaptée. Elle consiste à établir une proportion entre les individus et les biens à partager (ici la formation continue) et suppose donc que l'on puisse comparer les individus sur une échelle commune. Quatre ensembles de règles de proportionnalité nous semblent envisageables au regard de la formation : la performance, les besoins, les catégories professionnelles, les attentes légitimes. Nous les examinons brièvement.

La performance

Les tentatives sont nombreuses depuis quelques années d'introduire dans la relation salariale des formes d'individualisation de la rétribution fondées sur la performance des individus ou leur mérite. On sait les difficultés rencontrées par les entreprises dans cette voie, liées à la subjectivité ou l'imprécision de sa mesure et à son caractère composite (Eustache, 1996). En outre, l'application de cette démarche à la formation continue implique une sorte d'inversion logique conduisant à des risques d'inégalité de traitement des personnes difficilement justifiables. En effet, si la rémunération est bien une voie d'incitation possible afin d'obtenir un meilleur engagement des salariés dans le travail, la formation continue ne possède pas un statut équivalent. Si parfois elle peut revêtir la forme d'une récompense ou d'une incitation (Hanchane et Joutard, 1996), elle est avant tout considérée comme un instrument d'amélioration ou d'élévation de la compétence ou des qualifications. Elle se situe « en amont » de la rémunération et doit être perçue comme un investissement sur la personne dont les rapports avec la performance individuelle

sont complexes. Dès lors, en vertu de quelle règle précise pourrait-on proportionner l'accès à la formation à la performance ? De plus, les conséquences qui s'ensuivraient pourraient apparaître comme contraires à la justice recherchée. Proportionner la formation à l'aune de la performance individuelle conduirait à concentrer les efforts de l'entreprise sur les salariés les plus performants et à mettre à l'écart ceux qui le sont moins. Au fil du temps, cela produirait une dualisation croissante de la main-d'œuvre.

Les besoins

Quoi de plus fondamental que les besoins de formation ? À l'évidence, une réponse « juste » aux aspirations des salariés passe par la prise en compte de cette dimension. Toutefois, des difficultés surgissent lorsqu'il s'agit de poser ce concept au cœur des règles de justice. Comment, en effet, arbitrer entre les besoins de natures différentes qu'expriment les personnes ? Améliorer ses compétences au travail, compléter ses connaissances ou savoir-faire dans un but d'évolution professionnelle voire dans une visée purement personnelle : autant de dimensions hétérogènes dont la hiérarchisation est complexe. Plus encore, pour parvenir à un accord sur une norme ou hiérarchie collective, les individus doivent se départir de leur singularité et admettre l'existence d'une règle « en surplomb », transcendant leur diversité de vue. La construction de règles de justice ne peut donc seulement se fonder sur une notion aussi polysémique que celle de besoin de formation.

Les catégories professionnelles

Les relations sociales et professionnelles hors ou dans l'entreprise se structurent autour de catégories qui partagent l'univers des salariés. Les conventions collectives de branche ou les accords d'entreprise font référence aux métiers et qualifications qui concernent leur champ professionnel. De plus, la construction des identités sociales et professionnelles des individus conduit à la définition de catégories parfois spécifiques et contingentes au travers desquelles chacun reconnaît les autres. Ces formes identitaires – ou catégories – qui se composent dans l'entreprise sont associées à un rapport spécifique à la formation continue (Dubar, 1991 a et b). Les besoins et attentes sont différenciés d'un groupe professionnel à l'autre. En outre, le débat social dans l'entreprise semblerait traduire, au sein de chaque groupe, un souci d'égalité de traitement des personnes devant la formation (Cam, 1996) alors que l'inégalité (« l'égalité proportionnelle ») serait le principe admis pour gérer la répartition des ressources disponibles pour la formation entre les catégories.

Les attentes légitimes ou le principe d'équité

L'examen des registres précédents montre la difficulté de bâtir des règles de justice à l'aide de critères fondés sur l'hétérogénéité des contributions individuelles et le caractère parfois inopérant des échelles de proportionnalité auxquelles on parvient. Poursuivant cette analyse, il nous semble qu'une autre approche, plus formelle, évite ces écueils. Cette approche s'inspire de la démarche de J. Rawls (1987 et 1993) qui propose, dans un cadre beaucoup plus général que le nôtre, le formalisme d'une règle procédurale de partage afin de surmonter les obstacles inhérents à la diversité des contributions et positions individuelles. Elle souligne l'importance des attentes légitimes des individus vis-à-vis des conditions et moyens généraux de la vie en société dont l'éducation et la formation font évidemment

partie⁶. Le dispositif législatif et réglementaire français (Livre IX du code du Travail) introduit une figure de la FPC l'inscrivant parmi les droits sociaux fondamentaux. Dans une perspective « rawlsienne », il n'est donc pas surprenant que le bénéfice de la formation continue relève, selon la loi, d'un principe d'égalité d'accès des personnes présentes ou entrant sur le marché du travail. Ce principe n'est pas énoncé de manière tranchée mais il inspire fortement certaines dispositions du Livre IX et notamment l'article L.900-3 relatif au droit à la qualification. Bien que plus nuancée vis-à-vis du congé de formation, la formulation retenue par le législateur dans l'article L.931-6 témoigne d'un souci de même nature. L'égalité du traitement entre hommes et femmes s'inscrit dans le même ordre de préoccupation (article L.900-5).

Il faut remarquer que l'égalité des chances qui préside aux conditions d'accès à la FPC n'est pas limitée à une expression d'égalité formelle. Le souci d'une égalité équitable (au sens de Rawls) assurant aux différentes catégories de travailleurs des chances réelles d'accès à la formation aussi voisines que possible est largement exprimé dans la législation comme dans l'intervention publique. Pourtant, cette inspiration égalitariste n'est pas exclusive d'autres principes largement implicites justifiant des inégalités devant la formation que les faits ne démentent pas. Dans le système français, la FPC est en effet posée comme source d'efficacité productive et acte relevant prioritairement de la responsabilité de l'employeur, conception confortée par le principe du financement obligatoire pesant sur ce dernier (le « 1,5 % »). L'entreprise est clairement désignée comme le lieu où s'opèrent les choix en matière de formation et de sélection des individus qui en bénéficient. Si l'on met de côté le congé individuel que nous avons évoqué précédemment, il est symptomatique que le code du Travail et la réglementation soient muets sur les conditions d'accès des salariés aux actions relevant du plan de formation. Pour l'essentiel, les règles de formation sont établies de façon décentralisée à l'échelon de la branche et surtout de l'entreprise puisque c'est à ce niveau que pèse l'obligation de financement mais que joue, en contrepartie, la liberté de décision de l'employeur. Visant la construction de qualifications diverses au sein d'entreprises dont les exigences techniques ou organisationnelles sont généralement spécifiques, la FPC n'a plus à être régie par un principe d'égalité de traitement mais doit être appréciée au regard de situations différentes. Cette reconnaissance de la diversité en termes de catégories professionnelles, de besoins ou de performances (que nous avons traité précédemment) contribue à justifier les inégalités devant la formation. Elle peut être, en outre, la source d'une efficacité productive accrue des entreprises et par là même un moyen d'assurer une amélioration de l'effort des employeurs en direction des personnels les moins formés. Cette interprétation rejoint ici la conception dynamique de la justice selon le principe de différence de J. Rawls.

Ainsi, l'ambivalence de la formation professionnelle continue (droit individuel ou avantage socio-économique) conduirait à une dualité, voire à une pluralité de principes de justice. Ces principes ne nous semblent pas toutefois de la même importance. Si les règles justifiant les inégalités devant la formation imprègnent en partie le système français et les pratiques d'entreprise, elles n'ont sans doute pas acquis de légitimité aussi forte que la recherche de l'égalité des salariés devant la formation. Déjà inscrite dans les règles de base du code du Travail, cette vision égalitariste entre aussi en résonance avec le développement général de l'éducation et la montée en puissance des enjeux de la formation tout au long de la vie.

⁶ Voir Aventur et Hanchane (1996) pour une discussion développée de ces points.

2. RÉDUCTION DES INÉGALITÉS, COMBINAISON PRODUCTIVE ET DÉTERMINATION DES POLITIQUES DE FORMATION CONTINUE DANS LES ENTREPRISES : UN TEST SUR DONNÉES LONGITUDINALES

Prolongeant la réflexion générale précédente, notre ambition vise maintenant à en tester le bien fondé sur la base de données longitudinales d'entreprises. Ce test se concentre sur une formulation simplifiée de la justice en matière de formation. Nous retenons l'hypothèse que la règle dominante dans les entreprises se fonde sur une réduction des inégalités d'accès ou d'espérance de formation entre les catégories socioprofessionnelles de salariés. Les autres règles, telles que les besoins ou la performance, sont écartées. Nous admettons également que les inégalités entre individus composant une catégorie socioprofessionnelle au sein d'une entreprise sont négligeables et que l'observation des écarts entre les catégories prime. Cette restriction est rendue nécessaire par les limites de nos données statistiques et ne permet donc de tester que l'existence de règles de réduction des inégalités intercatégorielles⁷. Selon nos analyses, les choix de l'entreprise en matière de formation de ses salariés résultent de la construction d'un compromis entre efficacités productive et salariale. Ce compromis se traduit par le souci d'une maîtrise (voire d'une réduction) des inégalités de formation des différentes catégories de salariés. Afin de tester cette hypothèse, nous procédons à un ensemble de tests économétriques visant à évaluer l'impact respectif des déterminants productifs et de l'intensité des inégalités de formation sur l'effort des entreprises en matière de formation continue. Ces tests sont menés dans le cadre d'une approche longitudinale de moyen terme rendant compte des trajectoires des entreprises. Le choix de l'entreprise comme unité d'observation tient au fait que c'est à ce niveau que s'effectuent les principales décisions pour la formation des salariés. L'approche longitudinale est nécessaire car elle est à même de rendre compte des liaisons entre la formation et les dimensions techniques, organisationnelles de l'emploi de la firme. Nous supposons ici que les investissements dans la qualité de la main-d'œuvre sont conçus dans une perspective pluriannuelle, en cohérence avec les options techniques et organisationnelles de l'entreprise. Pour autant, notre approche ne se fonde pas sur un modèle structurel spécifiant les relations entre les variables que nous étudions. Elle est principalement de nature empirique et s'attache à dégager des liaisons statistiques significatives nous permettant de vérifier la pertinence de nos hypothèses de base.

2.1. Les données

2.1.1. Le panel d'entreprises

Nous avons bâti un panel d'entreprises sur la période 1985/1991 suite à l'appariement de fichiers issus des déclarations fiscales des employeurs sur la formation continue (n°24-83) et des enquêtes annuelles d'entreprise. Il se limite, dans cette application, aux secteurs industriels (hors énergie) et au bâtiment et travaux publics (BTP). Il s'agit d'un panel non cylindré où les entreprises sont présentes au moins quatre années consécutives⁸.

⁷ Des observations de terrain permettront ultérieurement d'affiner nos analyses.

⁸ Cette contrainte permet un test cohérent de l'autocorrélation à l'ordre 1 des résidus et donne la possibilité de mener des modélisations dynamiques qui ne sont pas présentées dans ce texte. Pour l'analyse d'un panel élargi 1984-1992 comportant les secteurs tertiaires (voir Aventur et Hanchane, 1996).

Tableau 1
Structure du panel (1985-1991)

| | IAA | IBI | IBE | IBC | BTP |
|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Nombre d'entreprises | 388 | 1 057 | 517 | 419 | 400 |
| Taille totale de l'échantillon | 2 133 | 5 764 | 2 931 | 2 309 | 2 160 |

Source : Céreq.

IAA : Industrie agro-alimentaire ; IBI : Industrie des biens intermédiaires ; IBE : Industrie des biens d'équipement ; IBC : Industrie des biens de consommation ; BTP : Bâtiment et travaux publics.

2.1.2. Le choix des variables explicatives

a - Effort de formation

Nous retenons comme variable à expliquer un indicateur d'effort (ou d'espérance) de formation de l'entreprise rapportant le volume d'heures de stages effectués dans l'année aux effectifs salariés correspondants. Il nous paraît préférable aux indicateurs financiers car il reflète plus fidèlement les pratiques effectives de formation. Il ne porte que sur les actions relevant du plan de formation et du congé individuel de formation car les contrats en alternance s'apparentent, par bien des aspects, à une première formation professionnelle⁹. Il se définit de la manière suivante :

$$e_{it} = d_{it} \times t_{it}$$

avec d_{it} : la durée moyenne des formations dans l'entreprise i à l'année t (en heures) et t_{it} : le taux d'accès à la formation. e_{it} s'exprime donc en heures par salarié. Il reflète un arbitrage simplifié entre la durée des formations et les chances d'y accéder. L'indicateur d'effort est indifférent à tous les couples (d_{it}, t_{it}) dont le produit est constant.

b - Les variables de la combinaison productive

Les travaux menés par Dayan et alii (1986) sur la formation continue dans l'industrie soulignent, sur la base d'analyses factorielles, l'existence, au début des années 1980, de liaisons fortes entre pratiques sectorielles de formation, capital engagé et structures de qualification. Bien que de nature sectorielle et sur des données en coupe, cette analyse suggère de reprendre à notre compte quelques variables susceptibles de retracer de manière significative les caractéristiques productives influant sur l'effort de formation de l'entreprise. La première de ces variables est l'intensité capitaliste (mesurée par le montant des immobilisations brutes corporelles en début d'exercice rapporté à l'effectif salarié). Elle signale des entreprises généralement de grande taille, disposant d'un marché interne actif et d'une main-d'œuvre qualifiée où la formation continue est un mode d'ajustement central des qualifications de la main-d'œuvre. Les autres variables sont le taux d'encadrement (mesuré par le poids des ingénieurs, cadres, techniciens et agents

⁹ Voir Aventur et Hanchane (1996) pour plus de détails.

de maîtrise dans l'ensemble de l'effectif salarié) et le taux de qualification ouvrière (part des ouvriers qualifiés dans l'ensemble de la main-d'œuvre ouvrière). Bien qu'en partie corrélées avec l'intensité capitalistique, ces deux variables permettent aussi de distinguer les industries de pointe (à très fort taux d'encadrement) ou les industries de main-d'œuvre à forte qualification ouvrière dont les liens avec la formation sont souvent étroits. Ces variables structurelles informent sur les caractéristiques productives les plus stables de l'entreprise. Nous y avons ajouté un indicateur apportant une information (partielle) sur la dynamique des choix opérés par la firme. Il s'agit du taux d'investissement, rapportant les investissements corporels de l'année à la valeur ajoutée brute au coût des facteurs. L'intensité de ce taux est corrélée avec l'ampleur des transformations de la configuration productive dont la mise en œuvre suscite généralement un effort soutenu de formation continue (voir notamment Maroy, 1996).

c - La mesure des inégalités de la formation continue

Nous construisons ici un indicateur d'inégalité – l'indice de Theil – dont les propriétés axiomatiques nous semblent les meilleures au regard de la question étudiée¹⁰. Il informe sur la proximité de la distribution de l'effort de formation entre les cinq catégories sociales identifiées, par rapport à l'égalité parfaite de traitement de ces mêmes catégories dans l'entreprise¹¹.

L'application de ce critère aux données dont on dispose met en évidence quelques résultats saillants¹² :

- l'inégalité de traitement des cinq catégories de salariés (ouvriers non qualifiés, ouvriers qualifiés, employés, techniciens et agent de maîtrise, ingénieurs et cadres) est décroissante avec la taille de l'entreprise ;
- dans les secteurs les plus formateurs, les entreprises sont généralement moins inégalitaires ;
- la part des entreprises pratiquant une politique de formation peu sélective tend à s'accroître légèrement sur la période étudiée.

2.1.3. Caractéristiques des catégories socioprofessionnelles et des entreprises des cinq secteurs

Avant de présenter nos résultats d'estimation, examinons d'abord la structure de notre panel selon un certain nombre de variables :

¹⁰ Voir Avenir et Hanchane (1996) pour une définition précise et une analyse des propriétés de cet indice et sa comparaison par rapport aux autres, notamment l'indice de Gini.

¹¹ Ceci revient à supposer que les personnes composant une catégorie socioprofessionnelle dans une entreprise, pour une année donnée, bénéficient du même effort de formation.

¹² Voir Avenir et Hanchane (1996) pour une présentation détaillée des résultats.

Tableau 2
Moyennes et écarts-types de l'effort de formation

| | IAA | IBI | IBE | IBC | BTP |
|-----------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| | moyenne (écart-type) | moyenne (écart-type) | moyenne (écart-type) | moyenne (écart-type) | moyenne (écart-type) |
| Ouvriers non qualifiés | 5,2 (58,5) | 5,4 (28,8) | 7,94 (32,4) | 5,5 (17,4) | 3,6 (19) |
| Ouvriers qualifiés | 7,88 (14,3) | 9,3 (19,35) | 12,6 (15,21) | 8,3 (15,8) | 4,3 (13,2) |
| Employés | 8,7 (14,6) | 10,6 (20,3) | 12,8 (15,5) | 10,3 (16,4) | 7,6 (34,2) |
| Techniciens et agents de maîtrise | 14,3 (23,5) | 16 (25,2) | 22,3 (21,9) | 15,1 (26,5) | 6,2 (13) |
| Ingénieurs et cadres | 16 (24,4) | 15 (19,6) | 20,4 (20,7) | 15,1 (18,5) | 7,4 (17,8) |

Source : Céreq.

Tableau 3
Moyennes et écarts types¹³

| | IAA | IBI | IBE | IBC | BTP |
|--------------------------|--------------|--------------|----------------|--------------|-------------|
| Intensité capitalistique | 391 (381,25) | 164,31 (256) | 194,15 (154,2) | 170 (143,4) | 82,4 (62,7) |
| Taux d'investissement | 0,15 (0,21) | 0,13 (0,16) | 0,11 (0,10) | 0,11 (0,16) | 0,08 (0,10) |
| Tailles | | | | | |
| 20-49 | 4,7 % | 9 % | - | - | - |
| 50-499 | 75 % | 76 % | 57 % | 77 % | 87 % |
| 500-1999 | 16 % | 12 % | 30 % | 20 % | 10 % |
| 2000 et plus | 3 % | 3 % | 13 % | 2 % | 3 % |
| effort de formation | 7,5 (8,28) | 8,51 (13,43) | 12,7 % (11 %) | 8,46 (10,66) | 4,35 (6,31) |
| Taux de qualif. ouvrière | 54 % (26 %) | 54 % (27 %) | 61 % (28 %) | 52 % (28 %) | 81 % (15 %) |
| Taux d'encadrement | 19 % (10 %) | 19 % (9 %) | 26 % (13 %) | 19 % (13 %) | 19 % (9 %) |
| Indice de Theil | 1,15 (1,81) | 1,36 (2,1) | 0,59 (1,2) | 1,07 (1,73) | 2,30 (2,79) |

Source : Céreq.

Deux remarques peuvent d'ores et déjà être mises en évidence à partir de la lecture de ces tableaux :

- À l'exception du secteur des biens d'équipement, les petites et moyennes entreprises (PME) dominent largement la structure de notre échantillon ; leur part

¹³ Les écarts-types figurent entre parenthèses. Leurs valeurs très élevées caractérisent l'ensemble des secteurs. L'interprétation n'a de sens qu'au regard de cette hétérogénéité.

sur toute la période dans l'ensemble des classes de taille dépasse 75 %. Ce fait se traduit par des comportements très disparates en matière de politique de FPC comme l'illustrent d'ailleurs les écarts-types associés aux valeurs moyennes prises par les variables. Cette hétérogénéité serait plutôt dominée par des spécificités individuelles que temporelles pour le cas particulier de variables concernant la formation et sa répartition entre catégories de salariés. Les analyses que nous avons menées dans d'autres travaux montrent que l'évolution temporelle de ces dernières est relativement stable (voir Avenir et Hanchane, 1996)¹⁴. Notre approche longitudinale permettra de tenir compte de cette hétérogénéité dans l'analyse de nos différents modèles.

- Le secteur qui forme le plus est celui des biens d'équipement (13 heures par salarié), le secteur qui forme le moins est le BTP (4 heures). Les efforts de formation des entreprises des autres secteurs sont dans des proportions voisines (8 heures). Dans le BTP, l'effort de formation le plus élevé (ingénieurs et cadres) ne dépasse pas celui de la catégorie la moins formée dans le secteur qui forme le plus (les ouvriers non qualifiés dans le secteur des biens d'équipement) et il ne dépasse jamais celui des ouvriers qualifiés dans les autres secteurs.

2.2. Méthode d'estimation et de test

Les deux modèles estimés sont le modèle à effet fixe et le modèle à effet aléatoire. D'une manière très simplifiée, les équations de régression pour l'entreprise i à l'instant t , qui sont relatives aux deux modèles, sont les suivantes :

Le modèle à effet fixe

$$y_{it} = \alpha_i + \beta'x_{it} + \varepsilon_{it}$$

Ici c'est α_i qui capture l'effet individuel (la spécificité individuelle), supposé constant pendant la période d'observation T_i ¹⁵.

Le modèle à effet aléatoire

$$y_{it} = \alpha + \beta'x_{it} + u_i + \varepsilon_{it}$$

C'est maintenant la composante u_i du terme aléatoire qui capture la spécificité individuelle.

Notre méthode d'estimation et de test peut être caractérisée par trois aspects :

- Nous ne connaissons pas de manière précise la règle de sélection des entreprises dans notre panel, à part le fait que leur présence doit être continue dans le temps même si elles n'apparaissent pas sur la totalité de la période. Cette simple règle peut affecter la relation qui existe entre nos variables explicatives et notre variable

¹⁴ Les tests économétriques nous confirment que l'hétérogénéité individuelle explique la quasi totalité de la variance dans nos différents modèles. Les modèles à deux effets (individuel et temporel) sont rejetés contre les modèles à effet individuel.

¹⁵ La période d'observation est spécifique aux individus dans la mesure où notre panel est non cylindré. Pour une présentation détaillée de l'estimation des différents modèles, voir Avenir et Hanchane (1995 et 1996).

expliquée¹⁶. D'une manière générale, il est bien connu que pour le cas de données de panel, la règle de sélection est toujours multivariée dans la mesure où elle est spécifique aux individus. Il devient alors délicat de recourir à la méthode de Heckman, en deux étapes, pour la correction du biais de sélection dû à la non ignorabilité de la règle de sélection pour les paramètres d'intérêt¹⁷. On choisit une variable qui vaut 1 lorsque l'individu est présent dans la période précédente et 0 sinon. Il faut noter que si le test ne rejette pas l'hypothèse nulle, il n'est pas valide d'accepter l'hypothèse alternative de l'inexistence d'un biais de sélection.

- Nous confrontons le modèle à effet aléatoire et le modèle à effet fixe et nous réalisons un test de spécification de Hausman (voir Aventur et Hanchane (1995) pour les détails du test). De plus, nous réalisons des tests du modèle sans effet individuel contre les modèles à effet individuel et le modèle à effet individuel et temporel (test du quotient de vraisemblance ou test de Fisher - voir Aventur et Hanchane (1995) pour plus de détails).

- Dans les modèles à effet individuel fixe ou aléatoire nous testons l'autocorrélation à l'ordre 1 des résidus et nous la corrigeons quand elle existe. De plus, nous traitons du problème de l'hétéroscédasticité des résidus qui caractérise surtout les panels non cylindrés. Dans le cas du modèle à effet fixe, il y a hétéroscédasticité car la variance des résidus varie en fonction du nombre de présences des individus. Dans le cas du modèle à effet aléatoire, le problème se pose au niveau de l'estimation des composantes de la variance des résidus (voir Baltagi, 1995).

2.3. Analyse des résultats

Dans tous les modèles, c'est l'hypothèse d'un effet fixe qui est retenue. L'hypothèse nulle de l'indépendance de l'effet individuel est rejetée par le test de Hausman ; le modèle à effet aléatoire serait alors une mauvaise spécification.

2.3.1. Pourquoi des modèles à effet fixe ?

Deux raisons expliquent ce résultat :

- La première tient au fait que les variables manquantes parmi les variables explicatives et faisant partie de l'effet individuel sont fortement corrélées avec ces dernières. L'effet individuel est le résultat d'effets de variables qui sont soit non observées soit non observables. Parmi les variables non observées figurent, à titre d'exemple, la taille de l'entreprise, la structure de ses salariés par diplôme, la nature fine de l'activité, l'ancienneté des salariés, etc. Toutes ces variables semblent

¹⁶ On parle alors de non ignorabilité de la règle de sélection pour les paramètres d'intérêt de nos modèles. Pour une discussion assez approfondie de la règle de sélection, son caractère ignorable ou non pour les paramètres d'intérêt et les conséquences sur l'estimation de ces derniers, voir Aventur et Hanchane (1996) ou Nijman et Verbeek (1992).

¹⁷ Une manière assez pratique de tester ce biais de sélection est d'inclure, selon les recommandations de Nijman et Verbeek (1992), parmi les régresseurs, une variable qui capte l'effet de la règle de sélection. Cette variable peut être le nombre d'apparition de l'individu dans le panel et/ou une variable indicatrice d'une présence totale ou non de l'individu dans le panel. Cependant, ces variables sont des constantes, ce qui pose un problème d'identification de leurs paramètres lorsque les effets individuels sont traités comme fixes.

corrélées avec nos variables explicatives, ce qui contribue au rejet de l'hypothèse nulle de l'indépendance de l'effet individuel¹⁸.

- La deuxième raison tient à la structure de notre échantillon. Le modèle à effet aléatoire n'est valable que si l'échantillon dont on dispose est tiré aléatoirement d'une population-mère et s'il est représentatif de cette dernière (Baltagi, 1995). Or, la nature de la règle de sélection ne garantit pas le respect de cette condition. L'effet individuel est plus adapté à notre cas dans la mesure où l'inférence est faite conditionnellement aux N entreprises présentes dans l'échantillon.

2.3.2. Une tentative d'interprétation économique de l'effet individuel

Lorsque nous réalisons le test du quotient de vraisemblance entre le modèle à effet individuel fixe et le modèle sans effet, nous retenons toujours le premier, mais surtout nous obtenons des valeurs de vraisemblance et des R^2 qui rendent compte de la part majeure qu'occupe l'effet fixe dans l'ensemble de nos relations :

Tableau 4
Résultats d'estimation et de tests

| | IAA | ICI | IBE | IBC | BTP |
|----------|--------|---------|---------|--------|--------|
| VRCX | -6 883 | -20 820 | -9 761 | -7 673 | -6 357 |
| VRCI | -7 281 | -22 643 | -10 694 | -8 406 | -6 737 |
| VRNC | -6 757 | -20 638 | -9 620 | -7 594 | -6 201 |
| $R^2 I$ | 0,46 | 0,55 | 0,61 | 0,60 | 0,47 |
| $R^2 X$ | 0,21 | 0,16 | 0,27 | 0,25 | 0,25 |
| $R^2 NC$ | 0,52 | 0,58 | 0,65 | 0,63 | 0,54 |

Source : Céreq.

VRCX : la valeur de la vraisemblance du modèle où seuls sont inclus les effets individuels fixes, VRCI : la valeur de vraisemblance où seuls sont incluses les variables explicatives du modèle, VRNC : la valeur de vraisemblance du modèle non contraint.

Les coefficients de corrélation suivent le même ordre.

On peut constater que l'ensemble des variables explicatives contribue peu à la valeur de la vraisemblance par rapport à l'effet individuel. La valeur de la vraisemblance des modèles à effets fixes est très proche de celle du modèle non contraint. Ce résultat renvoie à une observation déjà faite par Grando (1983) et Dayan et alii (1986), qui considèrent que la formation continue est moins un comportement réversible dans le temps qu'une variable s'inscrivant dans des rapports stables institutionnalisés au même titre que le contrat de travail. L'analyse de moyen terme que nous avons menée suggère une interprétation proche de ce constat. L'évolution de l'effort de formation de l'entreprise est due principalement aux effets structurels qu'ont les variables faisant partie de l'effet individuel (taille, structure par diplôme, nature fine de l'activité, ancienneté des salariés, etc., pour ne citer que les variables non observées). On ne peut pas rejeter les effets des variables explicatives des différents modèles, mais on peut de plus constater

¹⁸ La confrontation du modèle à effet aléatoire contre le modèle à effet fixe nous oblige à sélectionner les mêmes variables explicatives. Or, la transformation Within pour l'estimation de ce dernier nous oblige à éliminer toutes les variables qui sont constantes dans le temps, telles que taille, structure par diplôme, etc.

qu'une grande partie de leur effet est absorbé par l'effet fixe, d'où, encore une fois, le rejet du modèle à effet aléatoire.

2.3.3. Un jeu combiné de la réduction des inégalités et des caractéristiques productives dans les trajectoires des politiques de FPC des entreprises des différents secteurs

Pour une comparaison des résultats, on expose dans les deux tableaux qui suivent un classement des secteurs selon l'impact des différentes variables :

Tableau 5
Rang du poids de l'effet individuel fixe et des variables explicatives
- comparaison entre secteurs -

| | IAA | IBi | IBE | IBC | BTP |
|------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Effet individuel fixe | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| Variables explicatives | 3 | 4 | 1 | 2 | 2 |

Source : Céreq.

Tableau 6
Rang du poids des différentes variables explicatives
- comparaison entre secteurs -

| | IAA | IBi | IBE | IBC | BTP |
|--------------------------------|-----|------------------|-----|------------------|------------------|
| Intensité capitalistique | 4 | 3 | 1 | 3 | 2 |
| Taux d'investissement | 3 | 3 | 1 | 2 | Non significatif |
| Qualification ouvrière | 2 | Non significatif | 1 | Non significatif | Non significatif |
| Taux d'encadrement | 4 | 3 | 2 | 1 | Non significatif |
| Égalisation de l'effort de FPC | 1 | 3 | 2 | 3 | 4 |

Source : Céreq.

Dans l'ensemble des secteurs, on constate une liaison négative entre effort de formation et indice d'inégalité de Theil. Sur la période considérée, les entreprises des différents secteurs réduisent les inégalités entre catégories socioprofessionnelles au fur et à mesure que leur effort de formation s'accroît et vice versa. D'un autre côté, les efforts de formation croissent d'autant plus vite que les structures de qualification sont tirées vers le haut, que les entreprises investissent plus et sont intenses en capital. Les entreprises dont la politique de formation évolue le plus dans le temps en fonction de l'effet individuel et des autres variables explicatives semblent appartenir à l'industrie des biens d'équipement (voir tableau 5). On peut alors avancer que les possibilités de réversibilité dans le temps des politiques de formation sont d'abord conditionnées par l'existence d'effets structurels. À l'opposé, les pratiques de formation dans les entreprises du BTP et des IAA sont les moins sensibles à l'effet global des facteurs que nous retenons (effet individuel et variables explicatives processuelles). Nous retrouvons ici des résultats qui semblent distinguer les entreprises selon le degré de structuration de leur politique de formation et l'importance de leurs marchés internes. Les connaissances existantes

sur ces deux derniers secteurs montrent en effet que la gestion de la main-d'œuvre privilégie souvent le recours au marché externe au cours de la période étudiée et contribue à moins structurer et systématiser les pratiques de formation.

Pour préciser nos interprétations on peut distinguer deux cas typiques et un troisième - atypique - de la manière dont les inégalités en matière de FPC sont gérées par les entreprises :

■ **Les entreprises les plus sensibles à la réduction des inégalités**

- **Les entreprises du secteur des biens d'équipement** conjuguent étroitement modernisation du capital et maintien ou amélioration des niveaux de formation de l'ensemble des catégories de salariés. Sur la période et par rapport aux autres secteurs, la formation dans les entreprises évolue plus en fonction du taux d'investissement, de l'intensité capitalistique (rang 1 pour les deux variables) en même temps qu'elle est sensible à la réduction des inégalités (rang 2) et à la part de la qualification ouvrière (rang 1). Ces résultats de moyen terme prolongent les analyses faites par Dayan et *alii* (1986). En effet, depuis le début des années 1980, les entreprises de biens d'équipement ont été confrontées à des difficultés économiques et ont été contraintes à transformer leurs structures productives. Cela s'est traduit par des investissements d'une grande ampleur et par des positionnements plus compétitifs sur les marchés. En même temps, le secteur des biens d'équipement est celui qui a le plus formé son personnel et réduit les inégalités dans ce domaine. Dans beaucoup d'entreprises, la FPC n'a pas touché uniquement l'encadrement mais également les ouvriers pour mieux maîtriser l'impact des changements technologiques sur leurs métiers et emplois. Mais il faut signaler que si les efforts de réduction des inégalités ont répondu pour une large part aux impératifs technico-organisationnels, ils ont également accompagné des reconversions externes importantes des travailleurs les moins qualifiés.

- **Les entreprises du secteur des Industries agro-alimentaires (IAA)** sont dans une situation différente de la précédente. Les réductions des inégalités en matière de politique de FPC occupent le premier rang par rapport aux autres secteurs contrairement au taux d'investissement qui se situe au dernier rang. Cette réduction des inégalités n'est pas synonyme d'un effort de formation élevé dans la mesure où les IAA occupent l'avant dernier rang dans ce domaine. Ce score modeste en matière de formation s'explique en partie par une structure de qualification tirée vers le bas et par une gestion sectorielle de l'emploi marquée par des taux de rotation élevés de la main-d'œuvre et une précarité forte (voir Leygues, 1993 ; Huiban, 1989). Néanmoins, il se conjugue avec un capital par tête et un taux d'investissement très importants qui témoignent d'efforts de modernisation intenses sur la période et qui vont de pair avec une diffusion de la formation continue dans l'ensemble des catégories socioprofessionnelles. Il pourrait alors s'agir de formations très liées à l'adaptation des personnels aux investissements matériels et aux démarches qualité des entreprises.

■ **Les entreprises les moins sensibles à la réduction des inégalités**

- **Les entreprises du secteur des biens de consommation** sont proches par leurs activités de celles des IAA. Cependant, leur politique de formation a un contenu plus inégalitaire ; elle est davantage dictée par l'investissement et par la présence de l'encadrement. Dans l'ensemble, le secteur n'a pas remis en cause en profondeur le modèle de production des années 1960 ; ceci expliquerait la faiblesse de l'effort de formation sur la période. Le cas de l'industrie de l'habillement en est une figure emblématique. Les transformations s'y sont plus

caractérisées par l'investissement dans des outils techniques que par la réorganisation de la fabrication et le développement des compétences des salariés. Le fait que le système de formation continue soit inégalitaire dans ce secteur est dû à la présence de faibles niveaux de formation initiale, en particulier dans l'encadrement, et à une main-d'œuvre très féminisée. Les formations qui s'y sont développées ont surtout consisté à rattraper les retards au niveau des catégories les plus qualifiées pour les adapter à l'investissement dans du nouveau matériel.

- **Les entreprises du secteur des biens intermédiaires** sont d'abord très hétérogènes en termes d'activité économique. Le faible impact des variables explicatives, par rapport aux autres secteurs, en serait une illustration (rang 3). De manière générale, le secteur se situe à mi-chemin entre le BTP et les biens d'équipement, et à proximité des biens de consommation selon quelques caractéristiques de formation et de qualification (taux de rotation de la main-d'œuvre, structure de qualification et de diplôme (voir Môbus, 1992). Entre 1983 et 1989, la part des non diplômés demeure très importante et proche de celle du secteur des biens de consommation. En revanche, la part des titulaires de diplômes supérieurs ou égaux au baccalauréat reste assez faible. Le rang occupé par le traitement des inégalités dans la mise en œuvre des politiques de FPC est le même que celui du secteur des biens de consommation. L'élévation de l'effort de formation n'est pas allée de pair avec une évolution aussi sensible du taux d'encadrement (rang 3 par rapport aux autres secteurs). La moindre sensibilité au taux d'investissement s'expliquerait par la fin d'un cycle d'investissement (début des années 1990) pour beaucoup d'entreprises à cause d'une situation économique difficile. Cet ensemble de facteurs placerait le traitement des inégalités dans un rang second de priorité.

■ Le cas atypique du BTP

Beaucoup de facteurs expliquent la situation particulière du BTP. C'est un secteur qui investit peu dans la FPC et qui se place en dernière position dans le traitement des inégalités entre catégories socioprofessionnelles malgré la forte présence d'ouvriers qualifiés. Il est bien connu que ce secteur est très dépendant de la conjoncture et qu'il est moins orienté que d'autres vers des projets de moyen et long termes tels que la stabilisation des salariés (le taux de rotation de la main-d'œuvre y est maximum), la FPC ou la recherche et développement (voir Môbus, 1992). Ces données de base expliquent les résultats décevants auxquels on aboutit pour expliquer l'effort de formation en moyen terme. La faible sensibilité à la réduction des inégalités dans l'effort de formation du secteur (dernier rang) s'expliquerait par une large autonomie entre FPC et accroissement constaté de la part de l'encadrement et de la main-d'œuvre ouvrière qualifiée (entre 1986 et 1990).

CONCLUSION

Les tests économétriques réalisés montrent qu'au-delà de l'hétérogénéité individuelle et de la stabilité des pratiques d'entreprises, le développement du recours à la formation continue n'est pas exclusivement dicté par les déterminants technico-organisationnels. Il résulterait du jeu combiné de ces variables et d'une réduction des inégalités intercatégorielles devant la formation. La recherche de « l'efficacité productive » irait ainsi de pair avec une amélioration de « l'efficacité salariale ». De tels résultats contribuent à renouveler la réflexion sur la formation continue dans les entreprises. Ils demandent cependant à être confortés et précisés au travers d'une double démarche à venir. D'une part, la robustesse des travaux économétriques doit être mieux assurée en explorant les facteurs susceptibles

d'influer sur les pratiques d'entreprises et qui n'ont pu encore être introduits (activité économique fine, dispersion intracatégorielle de la formation, etc.) ou en privilégiant une modélisation dynamique des comportements. D'autre part, les résultats statistiques seront confrontés aux pratiques concrètes observées dans les entreprises de manière à mieux identifier les sources de tension entre salariés et employeurs dans l'allocation des ressources pour la formation continue, et à mieux spécifier la nature des règles de justice que les acteurs construisent.

François Aventur
Saïd Hanchane
Céreq, Marseille

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aoki M. (1991), *Économie japonaise, Information, motivations et marchandage*, Economica, Paris.

Aventur F., Hanchane S. (1995), « La formation professionnelle continue et le rapport entre équité sociale et efficacité économique : une modélisation sur données de panel », dans *L'analyse longitudinale en économie sociale*, volume 2, XV^e journées de l'Association d'économie sociale.

Aventur F., Hanchane S. (1996), *La formation professionnelle continue entre justice sociale et efficacité : une modélisation sur données de panel*, document de travail, Céreq.

Balsan D., Hanchane S., Werquin P. (1995), « Salaire d'efficience et théorie de la recherche d'emploi : la mobilité de l'emploi vers l'emploi », *Économie et statistique*, n° 290.

Baltagi B. (1995), *Econometric Analysis of Panel Data*, Wiley, Chichester.

Bentabet E., Zygmunt C. (1996), *La formation professionnelle continue financée par les entreprises - 1993 - Exploitation des déclarations fiscales des employeurs n°24.83*, Document Céreq, série « Observatoire » n°116.

Berton F., Podevin G. (1991), « Vingt ans de formation professionnelle continue : de la promotion sociale à la gestion de l'emploi », *Formation-Emploi*, n° 34, Céreq.

Boyer R. (1992), « Justice sociale et performances économiques : de la synergie au conflit », dans Affichard et Foucault, *Justice sociale et inégalités*, Esprit, Paris.

Brochier D. (1993), *L'entreprise formatrice*, thèse de doctorat, LEST, Aix-en-Provence.

Cam P. (1996), *Le rôle des élus du comité d'entreprise en matière de formation professionnelle*, document de travail, Université de Nantes (article dans ce document).

Crocquey E. (1995), « La formation professionnelle continue : des inégalités d'accès et des effets sur la carrière peu importants à court terme », *Travail et Emploi*, n° 65.

Dayan J.-L., Géhin JP., Verdier E. (1986), « La formation continue dans l'industrie », *Formation-Emploi*, n° 16.

Doeringer P., Piore M. (1971), *Internal Labor Market and Manpower Analysis*, Lexington Mass, Heath Lexington Mass.

Dubar C., Engrand S. (1991), « Formation continue et dynamique des identités professionnelles », *Formation-Emploi*, n° 34.

Dubar C. (1991a), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, coll. U, Paris.

Dubar C. (1991b), « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue française de sociologie*, n° 23/4.

Dubar C. (1996), « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du travail*, n° 2/96.

Dupuy J.-P. (1992), « Les inégalités justes selon J. Rawls », dans Affichard et Foucault, *Justice sociale et inégalités*, Esprit, Paris.

Eustache D. (1996), *Les nouvelles politiques de rémunération des entreprises et les réactions des salariés*, Céreq, Collection Études, n°69.

Fleurbaey M., Lollivier S. (1994), *La mesure des inégalités : abrégé théorique et calcul pratique*, CREST-INSEE, Document de travail, n° 94/08 bis.

Favereau O. (1989), « Marchés internes, marchés externes », *Revue économique*, n°240.

Favereau O. (1994), « Règles, organisation et apprentissage collectif, un paradigme non standard pour trois théories hétérodoxes », dans Orléan (dir.), *Analyse économique des conventions*, PUF, Paris.

Géhin J.-P. (1989), « L'évolution de la formation continue dans les secteurs d'activité (1973/1985) », *Formation-Emploi*, n° 25.

Géhin J.-P., Méhaut P. (1993), *Apprentissage ou formation continue ? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*, l'Harmattan, Paris.

Grando JM. (1983), « Industrie et gestion de la main-d'œuvre », *Formation Emploi*, n°1.

Hanchane S., Joutard X. (1996), *Une approche empirique de la structure du marché du travail : salaires, formes de mobilité et formation professionnelle continue*, Document de travail GREQAM, n° 960 B.

Huiban JP. (1989), « L'emploi dans les industries agro-alimentaires », *Actualité de la Formation Permanente*, n° 100.

Kogut-Kubiak F., Quintéro N. (1996), « L'individualisation des carrières et des compétences : un objet de négociation », Céreq, *Bref*, n°121.

Leygues M. (1993), *Évolution de l'emploi dans les industries agro-alimentaires*, Rapport Travail et emploi, DARES.

Linhart D. (1994), *La modernisation des entreprises*, La Découverte, Paris.

Margirier G. (1991), « La place de la formation dans le changement technique », *Formation-Emploi*, n° 34.

Maroy C. (1996), « Modernisation et logiques de formation industrielles », *Formation-Emploi*, n° 54.

Méhaut P. (1989), « De l'innovation de formation à la construction d'un nouveau rapport à la formation », dans *Innovations de formation, modèles, politique et stratégie d'entreprise. Vers un nouveau rapport à la formation ?*, GREE-CNRS, Nancy.

Méhaut P. (1996), « Se former tout au long de la vie ? », *Céreq, Bref*, n° 120.

Möbus M. (1992), *Effectifs occupés, flux d'entrée et de sorties dans le BTP*, Contrat d'études prévisionnelles BTP, Document Céreq.

Nijman T., Verbeek M. (1992), « Incomplete Panels and Selection Bias » dans Matyas L. et Sevestre P. (eds), *The Econometric of Panel Data - Handbook of Theory and Applications*, Kluwer Academic Publishers.

Podevin G, Verdier E. (1989), *Formation continue et compétitivité économique*, Céreq.

Rawls J. (1987), *Théorie de la justice*, Seuil, Paris.

Rawls J. (1993), *Justice et démocratie*, Seuil, coll. La couleur des idées, Paris.

Reynaud E. (1995), « Égalité, justice, équité : John Rawls et l'idéal égalitaire », *IRES* n° 18/1995.

Salop S.-C. (1979), « A Model of the Natural Rate of Unemployment », *American Economic Review*, n°3, volume 74.

Stankiewicz F. (1995), « Choix de formation et critères d'efficacité au travail », *Revue économique*, n° 5/1995.

DE LA FORMATION À LA PROMOTION : UN CHEMIN DE MOINS EN MOINS CERTAIN, SOUMIS AUX CONTRAINTES ÉCONOMIQUES DES ENTREPRISES...

Gérard Podevin

Alors que le nombre de salariés accédant à la formation continue dans le cadre du plan de formation de leur entreprise ne cesse de croître, pour représenter désormais près de quatre millions de personnes chaque année, alors que sur l'ensemble des actifs, la dernière enquête Formation qualification professionnelle (FQP) de l'INSEE montre que près d'un actif sur trois bénéficie sur une période de 5 ans d'au moins un stage de formation à l'initiative de son employeur ou à sa propre initiative, les effets sur l'emploi de cette progression générale des efforts de formation paraissent brouillés et pour le moins ambigus.

De plus, alors que de nombreuses transformations du marché du travail et de l'emploi ont provoqué une forte augmentation de la mobilité des individus ces dernières années, les salariés les plus mobiles semblent bénéficier plus rarement d'une formation que les salariés qui ne connaissent aucun changement d'entreprise.

Nous nous proposons, dans la seconde partie de cet article, d'éclairer ce paradoxe à travers la présentation de l'évolution sur 25 ans de l'accès à la formation continue selon le type de trajectoire de mobilité des personnes. Mais auparavant, dans une première partie, nous chercherons à apporter quelques éléments de réponse aux délicates questions du lien entre formation et promotion, que cette dernière notion soit définie comme *promotion sociale* ou comme simple *mobilité professionnelle ascendante*. Cette première partie sera largement un travail de réactualisation d'études antérieures.

1. L'EFFICACITÉ PROMOTIONNELLE DES FORMATIONS EN COURS DE VIE ACTIVE EST EN FORTE BAISSÉ

Si l'objectif de « seconde chance » qui a marqué le dispositif de formation professionnelle continue issu de la loi de 1971, et dont l'effectivité aurait dû se traduire par une progression individuelle dans la hiérarchie des catégories sociales, n'a jamais produit d'effets statistiquement significatif – eu égard à la réduction des inégalités sociales attendue – la proportion des « promotions sociales » associées à cet objectif représentait malgré tout près de 20 % des formés au début des années 1970. Depuis une dizaine d'années, cette proportion a eu tendance à s'affaiblir pour fluctuer entre 15 % et 12 % (cf. tableau 1).

Tableau 1
Relation entre accès à la formation continue et promotion

| MOBILITÉ PROFESSIONNELLE ET PROMOTION SOCIALE | | | | | | | | | | |
|---|--|-------|-----------------------|-------|---|-------|-----------------------|-------|---|-------|
| | Après une formation continue à l'initiative de l'employeur | | | | Après une formation postscolaire à l'initiative de l'individu | | | | Sans formation continue ni postscolaire | |
| | Mobilité professionnelle ascendante (%) | | Promotion sociale (%) | | Mobilité professionnelle ascendante (%) | | Promotion sociale (%) | | Promotion sociale (%) | |
| | 88-93 | 80-85 | 88-93 | 80-85 | 88-93 | 80-85 | 88-93 | 80-85 | 88-93 | 80-85 |
| Ensemble | 8,0 | 25,1 | 12,1 | 13,8 | 11,0 | 21,2 | 20,2 | 16,9 | 8,5 | 6,7 |
| ONQ | 10,9 | 27,5 | 42,0 | 55,4 | 12,7 | 21,1 | 66,8 | 58,3 | 24,2 | 19,6 |
| OQ | 10,3 | 24,9 | 16,7 | 12,9 | 15,3 | 36,3 | 26,0 | 14,0 | 5,2 | 3,7 |
| Employés | 10,1 | 31,2 | 17,5 | 14,2 | 9,2 | 25,8 | 26,9 | 15,6 | 6,4 | 4,6 |
| Techniciens | 6,3 | 25,8 | 8,1 | 9,3 | 12,2 | 25,0 | 14,0 | 14,3 | 8,0 | 6,4 |
| Cadres et Ingénieurs | 5,8 | 21,5 | - | - | 13,9 | 22,5 | - | - | - | - |

Champ : salariés en 1993 et 1988 (respectivement 1985 et 1988). Formation suivie entre 1988 et 1993 (respectivement 1980 et 1985).

Définitions :

Mobilité promotionnelle : cette formation a permis d'accéder à une qualification ou à une position hiérarchique supérieure.

Promotion sociale : passage à une catégorie socioprofessionnelle supérieure entre 1993 et 1988 (respectivement entre 1980 et 1985).

Les passages d'ouvriers qualifiés à employés ne sont pas pris en compte.

Sources : INSEE FQP85 et FQP93. Traitements Céreq.

Qui plus est, une fraction croissante de ceux qui connaissent en apparence une telle promotion sont en fait en situation de reclassement, compensant des situations de déqualification à l'embauche, comme le suggère par ailleurs la fréquence aussi plus élevée, sur cette période, de tels reclassements pour ceux qui n'ont bénéficié d'aucune formation ou, de façon plus générale, pour l'ensemble des salariés quel que soit leur accès ou non à la formation. En effet, si le début des années 1980 semble avoir accentué la tendance à la réduction de fréquence des promotions sociales dans l'ensemble de la population active, une sensible inversion se produit sur la dernière période (1988-1993), à l'exception toutefois des ouvriers non qualifiés (ONQ). Cette reprise apparente des promotions, notamment au début des années 1990 peut se justifier sans doute de plusieurs façons. Au nombre des explications possibles, on trouve la préférence accrue (retrouvée) des employeurs pour les promotions au détriment des embauches devant l'incertitude créée par le retournement conjoncturel et alors que la fin des années 1980 avait vu les recrutements importants (et parfois excédentaires) de jeunes diplômés sur des postes de cadre. Cette vitalité retrouvée – et au demeurant toute relative – de la voie promotionnelle interne produirait des effets de classement et générerait des promotions sociales. D'autre part, on remarque de plus en plus d'embauches sur des emplois au niveau de qualification inférieur à celui possédé par les individus. Aussi, fréquemment, un reclassement individuel peut être opéré après quelques années d'ancienneté dans l'entreprise.

Mais ce sont les mobilités professionnelles en relation avec l'accès à la formation – mais sans lien nécessairement avec des changements de position sociale – et plus particulièrement les mobilités internes aux entreprises (puisque aussi bien nous savons que 95 % en moyenne des mobilités consécutives à des actions de formation liées au plan de formation des entreprises ne donnent pas lieu à changement d'employeur) – qui connaissent **un déclin spectaculaire** (cf. tableaux 2A et 2B). En 25 ans, les promotions internes (mobilités professionnelles ascendantes) sont passées pour les salariés accédant aux plans de formation de leur entreprise de 55,4 % à 8,7 %.

Ceux qui déclarent ne connaître aucun changement de situation après la formation sont de plus en plus nombreux : désormais ils sont 87,4 % pour les salariés bénéficiaires de ces plans et 64,5 % pour les actifs s'engageant en formation à leur initiative personnelle. De plus, parmi les rares salariés dont la situation en termes d'emploi occupé se modifie, une part croissante se trouve connaître une mobilité horizontale : 40 % aujourd'hui contre 6 % il y a 25 ans (cf. tableau 2A). Cette dernière caractéristique est de toute évidence liée aux changements organisationnels qui interviennent dans les entreprises où se conjuguent réduction de lignes hiérarchiques, décloisonnement, polyvalence et développement des compétences. Dans ce nouveau modèle, que certains qualifient de post-taylorien, diminuent les possibilités de mobilité verticale, et se développent de nouvelles formes de mobilité à caractère plus technique et fonctionnelle.

La perte d'efficacité promotionnelle de la formation continue semble plus sensible pour les catégories d'ingénieurs et de techniciens. Enfin, elle semble moins marquée lorsque l'on considère les changements consécutifs à des actions relevant de l'initiative individuelle, où les mobilités d'emplois sont globalement plus fréquentes, mais liées aussi plus souvent à des changements d'employeurs. Les mobilités liées à des actions de formation engagées à l'initiative individuelle apparaissent toutefois de plus en plus se confondre sur la dernière période avec la recherche d'un premier emploi.

Il apparaît donc que de moins en moins de changements d'emplois se manifestent à l'issue des actions de formation, et que, lorsque de tels changements se produisent, ils prennent le plus souvent la forme de mobilités horizontales.

Il faut cependant préciser que ce déclin important et qui va s'accroître depuis la fin des années 1980, n'est pas homogène de signification sur toute la période. La rupture particulièrement marquée entre 1970 et 1977 dans le caractère promotionnel des formations continues s'explique non par une réduction du volume absolu des salariés formés s'estimant en mobilité promotionnelle grâce à la formation suivie - puisque ce volume a presque triplé - mais par une progression exceptionnellement rapide du nombre total de stagiaires (multiplié par 4,5). Cette progression date plus précisément de 1974-1975 et traduit un effet levier de la loi de 1971 tout à fait incontestable. Ensuite, entre la période 1972-1977 et la période 1980-1985, le volume de stagiaires formés à l'initiative de l'employeur a certes progressé, mais à un rythme ralenti (9 %) alors que celui des stagiaires promus s'est tout simplement réduit en volume de 3 %. De plus en plus de salariés passent donc en formation sans que celle-ci ne s'accompagne, à court terme du moins, d'un changement de qualification. Tout au plus peut-on avancer que, pour certains salariés, la formation a pu permettre le maintien dans l'emploi et pour d'autres faciliter d'éventuelles reconversions externes, en leur assurant une meilleure protection contre le chômage. Cette dernière tendance ne fera que s'accroître à partir de la fin des années 1980.

Il convient également de noter (tableau 1) que si, jusqu'alors, les promotions internes (élévation du niveau de qualification du nouvel emploi occupé) étaient toujours supérieures aux promotions sociales (changement de catégories socioprofessionnelles), ce n'est plus le cas aujourd'hui, particulièrement pour les formations relevant du plan de formation de l'entreprise. Le rapport s'est quasiment inversé. Cette plus grande fréquence des changements de catégorie est bien le signe que la promotion sociale est désormais de plus en plus synonyme de mouvements de compensation liés à des phénomènes de déclassement.

Au total, on peut avancer que la formation continue, orientée vers la promotion sociale au début des années 1970, paraît désormais beaucoup plus liée à la gestion de l'emploi et aux transformations de l'organisation du travail selon une logique le plus souvent de court terme, parce que de simple adaptation. Le passage d'une phase de croissance à une crise économique durable a mis au premier plan la nécessité d'une transformation rapide des qualifications et de la compétence, de plus en plus éloignée de la finalité de promotion sociale individuelle. Ainsi, la relation formation-promotion, qui a été pendant longtemps du domaine de l'évidence, comme allant de soi, est devenue de plus en plus distendue, d'une autre nature (ne parle-t-on pas maintenant de « promotion horizontale » ?), rarement directe, perçue surtout comme une garantie de maintien dans l'emploi, ou comme devant faciliter d'éventuelles reconversions, quand ce n'est pas le simple accès à l'emploi... Elle semble, au mieux, se situer dans une perspective d'anticipation des changements à venir sans entraîner nécessairement de modification de court terme des positions individuelles.

Tableau 2 A
**Effets sur la mobilité professionnelle des formations à l'initiative de l'employeur
(achevées durant les 5 années précédant la date d'enquête
et déclarées par les salariés actifs au moment de l'enquête⁽¹⁾)**

| Enquêtes | Mobilité ascendante | Mobilité horizontale | Pas de mobilité déclarée | Autres | Total | Rapport mobilité horizontale - mobilité ascendante |
|----------|---------------------|----------------------|--------------------------|--------|-------|--|
| FQP70 | 55,4 | 3,4 | 39,2 | 2,0 | 100 | 6,1 % |
| FQP77 | 33,6 | 5,9 | 59,9 | 0,6 | 100 | 17,6 % |
| FQP85 | 25,1 | 8,7 | 65,0 | 1,2 | 100 | 34,7 % |
| FQP93 | 8,7 | 3,5 | 87,4 | 0,4 | 100 | 40,2 % |

(1) Ont été exclues ici des formations qui se seraient déroulées dès l'entrée dans l'entreprise et avant d'occuper un emploi, ainsi que celles liées à un contrat emploi-formation.
Source : INSEE - Traitements Céreq.

Tableau 2 B
**Effets sur les mobilités professionnelles des formations à l'initiative personnelle
(achevées durant les 5 années précédant la date d'enquête et déclarées par les
salariés actifs au moment de l'enquête)**

| Enquêtes | Mobilité ascendante | Mobilité horizontale | Pas de mobilité déclarée | Trouver un premier emploi ou retrouver un emploi | Autres | Total | Rapport mobilité horizontale - mobilité ascendante |
|----------|---------------------|----------------------|--------------------------|--|--------|-------|--|
| FQP70 | 32,2 | 4,1 | 60,7 | | 3,0 | 100 | 12,7 % |
| FQP77 | 29,6 | 4,4 | 54,8 | 8,8 | 2,4 | 100 | 14,9 % |
| FQP85 | 21,2 | 6,7 | 57,2 | 13,5 | 1,4 | 100 | 31,6 % |
| FQP93 | 11,1 | 6,4 | 64,5 | 16,9 | 1,1 | 100 | 57,7 % |

Source : INSEE - Traitements Céreq.

La mobilité professionnelle : de quoi parle t-on ?

Cette notion de mobilité professionnelle, aussi attractive que floue, multidimensionnelle qu'évolutive, doit être définie en quelques catégories d'analyse pour éviter tout malentendu. On peut tout d'abord distinguer :

- la mobilité intergénérationnelle : encore appelée mobilité sociale, elle rend compte des positions sociales relatives entre parents et enfants.

- la mobilité intragénérationnelle : comprend toutes les formes de mobilité professionnelle et socioprofessionnelle pour un même individu au cours de sa vie active. On parle encore de carrière, bien que ce dernier terme suppose le plus souvent que le parcours individuel s'effectue par élévation dans une hiérarchie de positions professionnelles, ignorant ainsi les mobilités horizontales. Les formes de cette mobilité sont :

* la promotion sociale : passage d'un groupe socioprofessionnel à un autre de niveau supérieur. Sont généralement utilisés les groupes définis dans les nomenclatures en usages (la nomenclature PCS) selon l'agrégation suivante : ouvriers non qualifiés (ONQ), ouvriers qualifiés (OQ), employés, techniciens - agents de maîtrise, cadres et ingénieurs. La promotion sociale, lorsqu'elle est définie comme résultat de la « seconde chance », s'apprécie généralement en comparant le groupe socioprofessionnel du premier emploi d'entrée dans la vie active, d'avec les positions ultérieures. Cette appréciation inclut donc les phénomènes de contre-mobilité et le rattrapage de déclassements lors de l'embauche sur un premier emploi.

* la mobilité professionnelle : à la différence de la catégorie précédente, cette mobilité peut ne pas donner lieu à un changement de groupe socioprofessionnel. Si cette mobilité est multidimensionnelle dans une acception large - puisqu'on y fait figurer souvent aussi bien la mobilité sectorielle, géographique, inter-entreprise... - elle est fréquemment restreinte aux changements d'emplois (ou de professions) et peut prendre plusieurs formes :

a) mobilité ascendante appelée encore promotion professionnelle (ou plus simplement promotion interne lorsqu'elle se déroule dans la même entreprise), correspond au passage d'un emploi à un autre exigeant une qualification supérieure ou une position hiérarchique supérieure. Cette forme de mobilité est aussi parfois dénommée « mobilité verticale ».

b) mobilité horizontale : le changement d'emploi se fait sans changement apparent (au sens des classifications) de niveau de qualification.

c) mobilité descendante : passage vers un emploi de niveau de qualification inférieure.

La promotion sociale passe de façon privilégiée par la mobilité professionnelle. Il s'agit, par l'acquisition de capacités professionnelles classées par le système social en vigueur, d'acquies une position sociale supérieure, tout en sachant que les hiérarchies professionnelles sont des productions sociales contingentes et variables dans le temps. Il suffit de ce point de vue de considérer la position sociale de l'instituteur avant la seconde guerre mondiale et aujourd'hui...

Ce qui est appréhendé par la promotion inter ou intragénérationnelle est loin de recouvrir l'ensemble des acceptions du terme de promotion. Le découpage en cinq groupes socioprofessionnels masque tout ce qui se passe à l'intérieur de chacun de ces groupes et produit des effets dissymétriques pour les groupes extrêmes : les cadres et ingénieurs ne peuvent, par définition, accéder à un groupe supérieur ; pourtant, eux aussi, déclarent bénéficier de promotions et connaître un déroulement de carrière (ne parle-t-on pas de la carrière des énarques...). À l'autre extrémité, les ouvriers non qualifiés apparaissent bénéficier de nombreuses promotions par le passage en particulier au groupe des ouvriers qualifiés. Or, il s'agit fréquemment d'un rattrapage, après quelques années d'ancienneté, d'un déclassement à l'embauche.

D'autre part, nombre de définitions de la promotion sociale renvoient à la distinction entre un ensemble d'actions de formation et le résultat de ces actions. Mais pour autant, les cours de promotion sociale ne conduisent pas nécessairement à une modification de positions individuelles dans la hiérarchie sociale, et nombre de promotions sociales n'ont pas de lien direct, voire pas de lien du tout, avec des actions de formation. Par ailleurs, s'agissant de définir la promotion sociale par la formation des adultes, nous nous trouvons d'une part devant une acception large, où « toute action de formation et de perfectionnement, de quelque nature qu'elle soit, à quelque niveau qu'elle se situe, dès lors qu'elle s'adresse à une personne déjà engagée dans la vie professionnelle », est considérée comme action de promotion sociale (Commission d'étude des problèmes de formation et de promotion sociale présidée par M. Chenot, 1964) et d'autre part une définition plus étroite où la promotion sociale renverrait pour l'essentiel à « l'acquisition des connaissances et des savoir-faire qui sont nécessaires pour accéder à un niveau de qualification professionnelle » (rapport Saurel, cité par G. Thuillier, 1996). Ce qui exclut, dans ce deuxième cas, les formations de culture générale et assimile les simples mobilités professionnelles à des promotions sociales.

2. FORMATION CONTINUE ET MOBILITÉ HORIZONTALE : NÉCESSITÉ ET CONTREPARTIES

Nous avons vu l'importance croissante des phénomènes de mobilité horizontale lorsque l'accès à la formation donne lieu ensuite à un changement d'emploi. Il est intéressant de voir dans quelle mesure ce type de mobilité, que certains assimilent pour partie à de vraies promotions, correspond ou non à des modifications des conditions d'exercice du travail et des responsabilités liées au nouvel emploi occupé.

Tout d'abord (tableau 3), notons que parmi les salariés qui déclarent ne connaître après la formation aucun changement d'emploi - ce qui, rappelons le, représente 87 % des bénéficiaires de formation dans le cadre du plan de formation de l'entreprise - 45 % connaissent cependant une amélioration des conditions d'exercice de leur travail. Pour les autres, plus chanceux, l'élévation des niveaux de responsabilité reste la situation la plus fréquente. Avec toutefois une distinction sensible selon que le changement d'emploi se trouve être lié à un changement d'entreprise ou se fait chez le même employeur. Dans ce dernier cas, 55 % des salariés en mobilité interne bénéficient d'un accroissement des responsabilités, contre 35 % seulement pour les autres. Lorsque ces changements d'emploi se traduisent par une mobilité professionnelle ascendante, compte tenu de la construction même de cette dernière catégorie, il n'est pas surprenant de constater que 71 % des salariés afférents déclarent connaître une élévation de leur niveau de responsabilité (tableau 4).

En revanche, ceux qui sont en mobilité horizontale ne connaissent une telle progression de leur responsabilité que dans 23 % des cas. Tout au plus un tiers affirme connaître une amélioration de ses conditions de travail. Cette faiblesse des contreparties offertes aux actifs qui sont allés en formation et qui se retrouvent sur un autre emploi mais de même niveau de qualification, se vérifie aussi sur le versant des salaires (tableau 5). Si, assez logiquement, 81 % des salariés qui ont suivi une formation et se trouvent en situation de mobilité professionnelle ascendante affirment avoir bénéficié d'une augmentation de salaire par la suite, cette proportion n'est plus que 15 % pour ceux en situation de mobilité horizontale qui se retrouvent donc le plus souvent avec un salaire inchangé.

Enfin, il apparaît intéressant de croiser par ailleurs l'obligation de se former pour assurer correctement son évolution professionnelle et le résultat des actions de formation en termes de changement d'emploi éventuel. En fait, 81 % de ceux qui ont répondu par l'affirmative à la nécessité de suivre une formation pour continuer d'assurer correctement leur activité n'ont connu aucun changement de situation. De surcroît, il ne semble pas y avoir, pour les 19 % qui connaissent un changement, de corrélation entre cette nécessité de formation et le bénéfice de promotion interne ascendante (tableau 6). Ainsi, l'obligation d'adaptation professionnelle permet sans doute le maintien dans l'emploi, dans une majorité de cas, mais n'induit aucunement, du moins à court terme, une probabilité accrue de mobilité interne, quand bien même elle ne serait qu'horizontale.

Tableau 3
**Conséquence sur l'emploi et les conditions de travail de l'accès
à la formation professionnelle continue entre 1988 et 1993 (en %)**

| Conséquences sur le travail | Accroissement des responsabilités | Amélioration des conditions de travail | Autres conséquences | Aucune conséquence | Total |
|---|-----------------------------------|--|---------------------|--------------------|-------|
| Mobilité d'emploi | | | | | |
| Changement d'entreprise | 35,0 | 33,0 | 13,5 | 18,6 | 100 |
| Changement d'emploi dans la même entreprise | 55,0 | 24,4 | 6,2 | 14,4 | 100 |
| Aucun changement d'emploi | 7,3 | 45,4 | 7,9 | 39,3 | NS |

Source : FQP93.

Tableau 4

Mobilité professionnelle et conditions de travail pour les salariés ayant connu une action de formation continue suivie d'un changement d'emploi entre 1988 et 1993 (en %)

| Conséquences sur le travail | Accroissement des responsabilités | Amélioration des conditions de travail | Autres conséquences | Aucune conséquence | Total |
|-----------------------------|-----------------------------------|--|---------------------|--------------------|-------|
| Mobilité professionnelle | | | | | |
| Mobilité ascendante | 71,1 | 18,3 | 2,8 | 7,7 | 100 |
| Mobilité horizontale | 23,8 | 35,2 | 12,2 | 28,8 | 100 |
| Mobilité descendante | NS | NS | NS | NS | NS |
| Ensemble | 53,8 | 24,9 | 6,6 | 14,7 | 100 |

Source : FQP93.

Tableau 5

Évolution du salaire et du niveau de qualification lorsqu'il y a changement d'emploi (en %)

| Qualification et mobilité professionnelle | Salaire | Augmentation | Stabilité | Diminution | Total |
|---|---------|--------------|-----------|------------|-------|
| Ascendante | | 81,0 | 17,1 | 1,9 | 100 |
| Horizontale | | 15,0 | 78,2 | 6,8 | 100 |
| Descendante | | NS | NS | NS | NS |

Source : FQP93.

Tableau 6

Changement d'emploi, mobilité et nécessité de la formation pour tenir correctement son emploi (en %)

| Mobilité professionnelle | Ascendante | Horizontale | Autre |
|--|------------|-------------|-------|
| Nécessité de la formation professionnelle continue pour continuer à tenir l'emploi | | | |
| oui | 66,0 | 31,0 | 3,0 |
| non | 62,2 | 34,3 | 3,5 |

Source : FQP93.

3. LA FORMATION FAVORISE LES SALARIÉS LES PLUS STABLES SUR DES MARCHÉS INTERNES D'ENTREPRISE

Nous avons pu, sur les trois dernières enquêtes FQP, comparer la probabilité d'accès aux formations continues selon différents types de mobilités d'actifs. Sur les trois dernières périodes de 5 années couvertes par ces enquêtes, il apparaît, pour ceux qui sont demeurés actifs tout au long de chacune des périodes, que la proportion des changements inter-entreprises est la même entre 1972 et 1977 et entre 1988 et 1993 : environ 25 %. Leur signification respective est cependant très différente : sur la première période, les mobilités volontaires sont dominantes, alors

que sur la dernière, ce sont des mobilités contraintes, induites par les transformations du fonctionnement du marché du travail qui sont majoritaires. Cette dégradation progressive du caractère volontaire des mobilités est particulièrement visible entre 1980 et 1985 (cf. tableaux 7, 8, 9).

Désormais, près d'un million d'actifs sont concernés chaque année par des mobilités inter-entreprises. Ces salariés mobiles bénéficient plus rarement d'une formation que les salariés stables dans l'entreprise : les taux d'accès à la formation sont respectivement de 40 % pour les salariés stables des entreprises publiques, 26 % pour ceux du privé et 20 % pour ceux qui ont changé d'entreprise. Ces proportions étaient de 12 %, 7 %, 8 % entre 1972 et 1977. Seules les formations engagées à l'initiative des personnes, et non pas du plan de formation de l'entreprise, sont en mesure de corriger partiellement ce déséquilibre.

Il y a là un paradoxe si l'on considère les exigences de mobilité et de flexibilité souhaitées (imposées) par des changements organisationnels et des politiques d'ajustement des effectifs. Toutefois, ce constat peut être nuancé par le fait que, bien qu'inférieur à celui des salariés stables, le taux d'accès des mobiles externes à la formation a progressé significativement en 25 ans. Une partie de cette progression est vraisemblablement due à l'accompagnement de reconversions externes. C'est aussi une des explications de la progression de l'accès à la formation à l'initiative de l'employeur des actifs ayant été à un moment de la période d'observation au chômage. De 6 % en 1977, ce taux est passé à 14 % en 1993.

Tableau 7
Formes de mobilité et accès à la formation continue (1972-1977)

| TYPES DE MOBILITÉ OBSERVÉE ENTRE 1972 ET 1977 | Effectifs (en milliers) | TAUX D'ACCÈS À UNE FORMATION EN COURS DE VIE ACTIVE (en %) | | | TAUX D'ACCÈS À UNE FORMATION (DE PLUS DE 320 HEURES) EN COURS DE VIE ACTIVE (en %) | | |
|---|----------------------------|---|----------------------------|--|--|---------------------------------|--|
| | | plan de formation entreprise | Initiative individuelle | Plan de formation et/ou initiative individuelle | Plan de formation entreprise | Initiative indivi- duelle | Plan de formation et/ou initiative individuelle |
| Pas de changement d'entreprise (publique) | 2 496 | 12 | 4 | 16 | 7,1 | 1,9 | 9,6 |
| Pas de changement d'entreprise (privée) | 10 289 | 7 | 2 | 9 | 2,6 | 0,9 | 3,8 |
| Changement d'entreprise | 4 303 | 8 | 7 | 14 | 3,3 | 4,3 | 8,0 |
| Chômeur à l'une ou l'autre date | 640 | 6 | 6 | 11 | 3,4 | 4,1 | 7,7 |
| Entrée en activité au cours de la période | 4 040 | 9 | 8 | 16 | 4,3 | 4,8 | 9,0 |
| Sortie d'activité au cours de la période | 2 811 | 1 | 1 | 2 | 0,2 | 0,4 | 0,7 |
| TOTAL | 24 580 | 7 | 4 | 11 | 3,2 | 2,3 | 5,7 |

Sources : FQP77 et INSEE - Traitements Céreq.

Tableau 8
Formes de mobilité et accès à la formation continue (1980-1985)

| TYPES DE MOBILITÉ OBSERVÉE ENTRE 1980 ET 1985 | <i>Effectifs</i> (en milliers) | TAUX D'ACCÈS À UNE FORMATION EN COURS DE VIE ACTIVE (en %) | | | TAUX D'ACCÈS À UNE FORMATION (DE PLUS DE 320 HEURES) EN COURS DE VIE ACTIVE (en %) | | |
|---|---------------------------------------|---|------------------------------------|--|--|--|--|
| | | <i>Plan de formation entreprise</i> | <i>Initiative individuelle</i> | <i>Plan de formation et/ou initiative individuelle</i> | <i>Plan de formation entreprise</i> | <i>Initiative indivi- duelle</i> | <i>Plan de formation et/ou initiative individuelle</i> |
| Pas de changement d'entreprise (publique) | 3 452 | 12 | 4 | 14 | 5,5 | 1,6 | 7,6 |
| Pas de changement d'entreprise (privée) | 10 786 | 8 | 2 | 10 | 2,8 | 0,9 | 4,2 |
| Changement d'entreprise | 3 359 | 9 | 8 | 17 | 4,3 | 5,6 | 10,2 |
| Chômeur à l'une ou l'autre date | 1 695 | 4 | 9 | 13 | 1,9 | 6,7 | 8,8 |
| Entrée en activité au cours de la période | 3 157 | 10 | 12 | 21 | 5,1 | 8,7 | 13,7 |
| Sortie d'activité au cours de la période | 2 850 | 2 | 1 | 3 | 0,8 | 0,6 | 1,4 |
| TOTAL | 25 301 | 8 | 5 | 12 | 3,4 | 3,0 | 6,6 |

Sources : FQP85 et INSEE - Traitements Céreq.

Tableau 9
Formes de mobilité et accès à la formation continue (1988-1993)

| TYPES DE MOBILITÉ OBSERVÉE ENTRE 1988 ET 1993 | <i>Effectifs</i> (en milliers) | TAUX D'ACCÈS À UNE FORMATION EN COURS DE VIE ACTIVE (en %) | | | TAUX D'ACCÈS À UNE FORMATION (DE PLUS DE 320 HEURES) EN COURS DE VIE ACTIVE (en %) | | |
|---|---------------------------------------|---|------------------------------------|--|--|------------------------------------|--|
| | | <i>Plan de formation entreprise</i> | <i>Initiative individuelle</i> | <i>Plan de formation et/ou initiative individuelle</i> | <i>Plan de formation entreprise</i> | <i>Initiative individuelle</i> | <i>Plan de formation et/ou initiative individuelle</i> |
| Pas de changement d'entr. (publique) | 3 856 | 40 | 4 | 42 | 5 | 2 | 11,6 |
| Pas de changement d'entreprise (privée) | 9 549 | 26 | 3 | 28 | 2 | 1,3 | 6,8 |
| Changement d'entreprise | 4 644 | 20 | 14 | 31 | 4 | 9 | 13,8 |
| Chômeur à l'une ou l'autre date | 2 281 | 11 | 23 | 32 | 2 | 16 | 19,7 |
| Entrée en activité au cours de la période | 3 039 | 18 | 14 | 30 | 2 | 11 | 13,7 |
| Sortie d'activité au cours de la période | 2 062 | 8 | 2 | 10 | 0,5 | 1,5 | 2,6 |
| TOTAL | 25 432 | 23 | 8 | 30 | 3 | 5,2 | 10,4 |

Sources : FQP93 et INSEE - Traitements Céreq.

4. PROMOTION SOCIALE, MOBILITÉ ET FORMATION : LA MONTÉE DES AMBIGUITÉS

Comment expliquer que la formation apparaisse de moins en moins comme un outil au service de la promotion sociale, mais aussi des mobilités professionnelles ?

Notons, en premier lieu, que s'il est difficile d'établir une relation de causalité, tout au plus une corrélation, entre formation continue et mobilité professionnelle, il est encore plus difficile d'en donner le sens. Une enquête réalisée au début des années 1990 par le Céreq (Capdevielle et *alii*, 1991) montre que 90 % des entreprises estiment qu'en matière de formation, le déroulement de carrière et les promotions ne sont pas des objectifs prioritaires. D'ailleurs, quand bien même il le serait, un tel objectif rencontrerait un obstacle majeur : il buterait sur un nombre nécessairement limité de postes disponibles pour accueillir à un niveau supérieur les bénéficiaires de formation. Ainsi, il aurait fallu un bouleversement invraisemblable des structures de qualifications pour absorber, par exemple, tous les nouveaux formés de la deuxième moitié des années 1970. La diffusion au plus grand nombre de salariés de la formation continue supposait des changements de grande ampleur dans l'organisation du travail. Faute de tels changements structurels, former, notamment la masse des ouvriers, ne pouvait que rencontrer une contradiction de fond.

Aujourd'hui, les entreprises considèrent que la formation n'est, au mieux, qu'une condition nécessaire mais non suffisante de la promotion individuelle. Dans de nombreux cas, où la décision de promouvoir précède l'envoi en formation, d'autres critères concourent à une telle décision.

La mobilité promotionnelle semble être au carrefour de deux séries de facteurs qui ne sont pas toujours directement compatibles : des facteurs structurels liés à la gestion et à la stratégie des entreprises, et des facteurs individuels parmi lesquels les caractéristiques socioprofessionnelles des salariés et leur projet personnel. À l'évidence, la formation tend davantage aujourd'hui vers une logique d'efficacité économique liée à des projets industriels précis qu'à une volonté, explicite et prioritairement établie, de développer les promotions. Au mieux, la relation formation-promotion semble se situer dans une perspective d'anticipation des changements organisationnels à venir sans entraîner forcément de modification à court terme des positions individuelles.

En définitive, si la relation entre formation continue et promotion a longtemps relevé, pour beaucoup, du domaine de l'évidence, comme allant de soi – une « vraie » formation devant, pour l'individu qui la suit, déboucher sur une promotion – elle apparaît statistiquement de moins en moins probable. Dans un contexte de forte contraction de l'emploi, notamment dans les secteurs industriels et alors que de façon générale les flux de promotions internes sont structurellement assez faibles (ils correspondent chaque année en moyenne à 4 % de l'ensemble des actifs salariés (Podevin, 1990)), il ne fallait pas attendre l'impossible d'un dispositif qui ne crée par ailleurs aucune obligation de résultats.

Aujourd'hui, alors que les raisons qui fondaient l'objectif de la « seconde chance » ont largement perdu de leur pertinence avec la croissance des flux de formés et la massification de l'enseignement supérieur, parler de promotion sociale, suivant une dérive inquiétante, semble qualifier de plus en plus des actions qui permettent de quitter ou de se protéger de situations de chômage ou d'exclusion. Ainsi, alors que la « première chance » est offerte et saisie par une majorité de jeunes d'une classe

d'âge, la « seconde chance » se réduirait au simple accès à l'emploi, quel qu'en soit, par ailleurs, le niveau de qualification ou le statut qui lui est lié.

Dans cette logique du fait accompli et d'abaissement des niveaux d'exigence, et compte de tenu des modes actuels acceptés de régulation du marché du travail, un simple recrutement serait assimilable à une promotion, le passage d'un statut de chômeur à celui d'un contrat emploi solidarité (CES), de celui d'un CES à celui d'un contrat initiative emploi (CIE)... à une carrière exemplaire.

CONCLUSION

Au centre des débats dans la période de croissance des années 1950 et 1960, la promotion sociale a progressivement perdu de son actualité et de ses réalités originelles. C'est que parler de promotion sociale, c'est se placer d'emblée au niveau de l'action individuelle, celui de l'initiative, de la volonté et de la réussite personnelle. C'est chercher à quitter (s'affranchir de) la position sociale d'origine. Position sociale définie par le premier emploi, lui-même très lié à la formation qui, elle-même, était très dépendante de l'origine sociale des parents. Rompre avec ce déterminisme et cet enchaînement quasi mécanique était le propre de la « seconde chance ». C'est choisir la volonté contre l'héritage.

Or, force est de constater que la crise ouverte dans les années 1970 et son aggravation au cours de la décennie suivante, ont relégué l'individu, sa capacité à maîtriser et orienter son destin, à l'arrière plan d'objectifs plus spécifiquement économiques décidés par les entreprises.

À l'origine, l'acceptation dominante de la notion de promotion sociale renvoyait alors largement à des finalités humanistes et sociales. Pour l'essentiel, il s'agissait de donner une « seconde chance » à ceux qui, très tôt mis à l'écart du système éducatif, n'avaient pu saisir celle, « première », offerte par la formation initiale, de s'élever dans l'échelle sociale et de rompre ainsi avec un certain déterminisme social que l'école, loin d'atténuer, tendait à renforcer. Le dispositif de 1971 sur la formation professionnelle continue reprendra cet objectif de la « seconde chance » comme pour mieux régler la question des inégalités.

Sans avoir complètement disparu, et alors que 65 % d'une classe d'âge atteint désormais le niveau IV de formation, « la seconde chance » tend à s'éloigner de cet objectif où il s'agissait en quelque sorte de découpler reproduction et mobilité sociale intergénérationnelle d'un côté, et promotion sociale de l'autre.

Si, pour beaucoup, la promotion n'a de sens que parce qu'elle donne accès à une catégorie sociale plus élevée et donc à des ressources monétaires, mais aussi symboliques et sociales de niveau supérieur, cette conception est inséparable de l'existence de classes sociales hiérarchisées et présentant des barrières à l'entrée relativement élevées, notamment en termes de dotation en capital scolaire. Mais le brouillage croissant des correspondances entre formation, emploi, mobilité remet en cause cette vision. Il justifie de plus en plus la confusion qui est faite entre promotion et compensation de déclassements à l'embauche, entre promotion et changement de statut, entre promotion et mobilité horizontale...

Gérard Podevin
CERETIM-Céreq

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Berton F., Podevin G., Verdier E.** (1991), « Continuing Vocational Training in France. Review and Perspectives », *Training and Employment, Newsletter* n° 2, Céreq.
- Capdevielle P., Delame E., Hathout A., Serfaty E., Henguelle V., Monfroy B., Lhotel H., Margirier G., Nadel H.** (1991), *Les entreprises françaises et la formation continue - natures, financements, fonctions, usages*, Rapport Céreq, 3 tomes, mars.
- Céreq** (publication annuelle), (1989), *Statistique de la formation professionnelle continue financée par les entreprises*, la Documentation française.
- Croquey E.** (1995), « La formation professionnelle continue : des inégalités d'accès et des effets sur la carrière peu importants à court terme », *Premières synthèses*, n° 107, DARES, 8 août.
- Delame E., Serfaty E.** (1990), « Que dépensent réellement les entreprises pour la formation ? », Céreq, *Bref*, n° 54.
- Delors J.** (1976), « Genèse d'une loi et stratégie du changement », *Connexion*, n° 17.
- Dubar C., Podevin G.** (1990), « Formation et promotion en France depuis vingt ans », Céreq, *Bref*, n° 59.
- Dubar C.** (1995), « Pour une approche compréhensive de la "promotion sociale" », *Revue Pour*, n° 148.
- Goux P.** (1991), « Coup de frein sur les carrières », *Économie et statistique*, n° 249.
- GREE** (1989) *Production et usage de la formation par et dans l'entreprise*, 4 tomes, GREE-CNRS, octobre.
- Laulhe P.** (1990), « La formation continue : un avantage pour les promotions et un accès privilégié pour les jeunes et pour les techniciens », *Économie et statistique*, n°228.
- Podevin G.** (1990), « Mobilité interne, promotions et renouvellement de la main-d'œuvre », *Travail et Emploi*, n° 46.
- Podevin G.** (1993), « La formation professionnelle continue : une condition de la promotion ? », *Sciences de la Société, les cahiers du LERASS*, n° 28.
- Podevin G.** (1995) « De la promotion sociale à la promotion de l'économique. Le rôle du dispositif de formation continue depuis 1971 », *Revue Pour*, n° 148.
- Podevin G., Verdier E.** (1984), *Formation continue et compétitivité économique*, Céreq, Collection des Études, n° 51.
- Podevin G., Viney X.** (1991), « Sortir de la catégorie des ouvriers non qualifiés pour les jeunes de niveau V : promotion et/ou reclassement », *Formation Emploi*, n° 35.
- Verdier E.** (1990), « L'efficacité de la formation continue dans les PME », *Sociologie du travail*, n° 3.
- Thuillier G.** (1996), *La promotion sociale*, PUF, coll. Que sais-je, n° 1218.

PRATIQUES ET DISCOURS SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LES TRÈS PETITES ENTREPRISES

Elyes Bentabet
Anne-Chantal Dubernet
Stéphane Michun

L'étude sur la formation professionnelle continue et en alternance dans les très petites entreprises (TPE), qui a été initiée par le Céreq avec la participation des centres associés de Clermont-Ferrand, Montpellier et Nantes, a pour objectif principal d'analyser comment les nouvelles obligations qui découlent de la loi du 31 décembre 1991, s'insèrent dans les pratiques de formation professionnelle, mais aussi la façon dont elles s'articulent de manière plus générale avec les modes de formation déjà existants dans les TPE. En outre, la formation dans son ensemble est traitée comme un élément parmi d'autres de la combinaison productive, comme un instrument de régulation ou d'ajustement des ressources humaines dans les entreprises étudiées. Dans le même esprit, une attention particulière est portée aux raisons et modalités de recours des TPE à l'alternance (contrats de qualification et d'apprentissage) dans la mesure où la fréquence de cet outil pourrait s'affirmer comme une caractéristique distinctive des très petites entreprises. Il s'agit également de souligner le rôle des organismes de formation vis-à-vis des TPE et le positionnement des médiateurs que sont les Organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA)... Enfin, l'étude permet d'apprécier la qualité de l'insertion de l'entreprise dans les réseaux locaux et la stratégie des acteurs économiques et sociaux en direction des TPE.

Dans le cadre de cette recherche, nous pouvons, à ce jour, mettre l'accent sur certaines particularités des très petites entreprises (« visitées » à travers deux exemples : les cabinets d'expertise comptable et les salons de coiffure), qui sans être systématiquement généralisables, concernent un bon nombre d'entre elles et amènent à interroger de manière spécifique la question de la formation continue.

1. LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE : DÉJÀ 25 ANS !

De la loi du 16 juillet 1971 à la loi quinquennale de 1993, la notion de formation professionnelle a beaucoup évolué. Organiquement liées, les dispositions réglementaires se sont grandement développées afin d'asseoir la formation professionnelle continue comme instrument de développement social.

En 1971, est donc instituée la formation professionnelle « dans le cadre de l'éducation permanente ». Dès le départ, cette loi se veut émancipatrice. Elle doit permettre à chacun de se former dans le but d'un épanouissement tant professionnel que culturel et personnel. Pour se faire, elle impose aux entreprises de financer l'effort de formation. Toutefois, si en 1994, les entreprises consacrent en moyenne 3,3 % de leur masse salariale à la formation alors que l'obligation n'est que de 1,5 %, cette dernière masque bien des inégalités.

Tableau 1
**Taux de participation financière et taux d'accès à la formation
selon la taille de l'entreprise - Année 1994 (en %)**

| | Taille des entreprises en nombre de salariés | | | | | Total |
|----------------------------------|--|-------|--------|-----------|---------------|-------|
| | 10-19 | 20-49 | 50-499 | 500-1 999 | Plus de 2 000 | |
| Taux de participation financière | 1,6 | 1,9 | 2,5 | 3,6 | 5,1 | 3,27 |
| Taux d'accès à la formation | 7,1 | 11,0 | 27,7 | 45,6 | 55,1 | 33,9 |

Source : exploitation des déclarations fiscales n° 24-83 - Céreq.

L'essentiel des formations est dispensé aux salariés des grandes firmes et l'effort de formation des PME-PMI ne dépasse pas le minimum légal. De plus, la probabilité de suivre une formation croît sensiblement avec le niveau de diplôme et de qualification. Ainsi, en dépit d'intentions certaines, la formation professionnelle n'atténue qu'imparfaitement les inégalités.

Tableau 2
**Taux d'accès à la formation selon la catégorie socioprofessionnelle
et la taille de l'entreprise (hors alternance) - Année 1994 (en %)**

| Catégorie socioprofessionnelle | Taille des entreprises en nombre de salariés | | | | | Total |
|--|--|-------|--------|-----------|---------------|-------|
| | 10-19 | 20-49 | 50-499 | 500-1 999 | Plus de 2 000 | |
| Manœuvres, ouvriers spécialisés | 2,6 | 4,6 | 13,0 | 20,2 | 29,4 | 16,0 |
| Ouvriers qualifiés | 4,2 | 6,9 | 20,5 | 34,6 | 51,6 | 25,9 |
| Employés | 7,2 | 10,6 | 26,5 | 43,6 | 45,49 | 29,5 |
| Agents de maîtrise, agents techniques, techniciens | 14,7 | 19,6 | 40,8 | 59,6 | 71,8 | 53,2 |
| Ingénieurs et cadres | 11,8 | 20,8 | 44,9 | 66,7 | 68,6 | 49,7 |
| Taux d'accès total | 7,1 | 11,0 | 27,7 | 45,6 | 55,1 | 33,9 |

Source : exploitation des déclarations fiscales n°24-83 - Céreq.

1.1. L'impact de la loi du 31 décembre 1991 sur la formation professionnelle

En 1991, la loi du 31 décembre en reprenant les grandes lignes de l'accord signé le 3 juillet 1991 par les partenaires sociaux, outre un volet emploi, comporte de nombreuses dispositions relatives à la formation professionnelle. La loi prévoit que les entreprises occupant moins de 10 salariés, les travailleurs indépendants, les membres des professions libérales et des professions non salariées, y compris ceux qui n'emploient aucun salarié doivent à compter du 1^{er} janvier 1992, participer au développement de la formation professionnelle à hauteur respectivement de 0,25 % de la masse salariale ou du plafond annuel de sécurité sociale à la

formation professionnelle, comme suit : 0,15 % au titre du plan de formation, 0,10 % au titre des formations en alternance.

Toutefois, certains secteurs d'activité peuvent prévoir, par voie conventionnelle, un taux de participation financière supérieur au taux légal. Sont exclus de cette contribution les employeurs d'employés de maison, d'assistantes maternelles, de concierges et d'employés d'immeubles à usage d'habitation (art. L. 952-1 du code du Travail). Pour les chefs d'exploitation ou d'entreprise agricole, cette contribution est calculée en pourcentage des revenus professionnels ou de l'assiette forfaitaire (déterminée à l'article 1003-12 du code rural) et utilisée pour le calcul des cotisations dues au titre du régime de protection sociale. Pour les membres du secteur artisanal, ils s'acquittent de cette participation dans les conditions prévues par la loi n° 82-1091 du 23 décembre 1982 relative à la formation des artisans (art. L. 953-2 du code du Travail). Enfin, de même que pour les employeurs occupant plus de 10 salariés et en vertu des dispositions de l'article L. 952-4 du code du Travail, les employeurs de moins de 10 salariés sont tenus de remettre à la recette des impôts compétente, au plus tard le 5 avril de l'année suivant celle au cours de laquelle est due la participation, une déclaration dont le contenu est fixé par décret au conseil d'État.

1.2. Les entreprises de moins de 10 salariés : caractéristiques générales

En France, les entreprises de moins de 10 salariés, appelées également *très petites entreprises* ou *TPE* représentent plus de 90 % de l'ensemble des entreprises : industrielles, artisanales, commerciales, prestataires de services. Selon le répertoire SIRENE de l'INSEE, elles se répartissent principalement entre les activités suivantes : commerce, réparation automobile et artisanat domestique (582 540 entreprises), immobilier, location et services aux entreprises (384 170), agriculture, chasse et sylviculture (374 121), construction (281 123) comme cela est indiqué dans le tableau 3.

Ainsi, environ 67 % des entreprises sont concentrées dans le tertiaire et 18 % dans le secondaire. En outre, près de 1 200 000 entreprises comptent entre 1 et 9 salariés et environ 1 500 000, soit 56 %, aucun. Ces entreprises se sont généralement édifiées autour d'une personne qui concentre sur elle seule un métier et toute une pluralité de fonctions. Enfin, bien que fragiles, car trop souvent isolées au sein du tissu économique, certaines TPE peuvent également se montrer performantes.

Tableau 3
**Les entreprises de moins de 10 salariés selon l'activité (NAF 17)
et les tranches de taille (France entière au 1^{er} janvier 1996)**

| | 0 salarié | 1 à 2 salariés | 3 à 5 salariés | 6 à 9 salariés | Total | en % du total |
|--|------------------|----------------|----------------|----------------|------------------|---------------|
| Agriculture, chasse, sylviculture | 341 142 | 23 478 | 6 948 | 2 553 | 374 121 | 13,8 |
| Pêche, aquaculture | 5 379 | 880 | 542 | 184 | 6 985 | 0,3 |
| Industries extractives | 761 | 495 | 435 | 360 | 2 051 | 0,1 |
| Ind. manufacturières | 85 183 | 63 183 | 40 500 | 24 085 | 213 206 | 7,8 |
| Production et distribution d'électricité, gaz et eau | 3 908 | 1 294 | 255 | 107 | 5 564 | 0,2 |
| Construction | 132 222 | 90 778 | 38 709 | 19 414 | 281 123 | 10,3 |
| Commerce, réparation auto et artisanat dom. | 288 671 | 171 089 | 84 017 | 38 767 | 582 544 | 21,4 |
| Hôtels et restaurants | 82 677 | 68 736 | 27 958 | 11 920 | 191 291 | 7,0 |
| Transports & com. | 49 005 | 17 619 | 7 851 | 5 372 | 79 847 | 2,9 |
| Activités financières | 26 673 | 12 994 | 4 915 | 1 854 | 46 436 | 1,7 |
| Immobilier, location & services aux entreprises | 217 060 | 102 994 | 43 055 | 21 062 | 384 171 | 14,1 |
| Administration publique | 13 179 | 17 413 | 8 594 | 3 949 | 43 135 | 1,6 |
| Éducation | 16 555 | 11 213 | 4 133 | 2 445 | 34 346 | 1,3 |
| Santé et action sociale | 172 125 | 65 768 | 14 505 | 6 918 | 259 316 | 9,5 |
| Services collectifs sociaux et personnels | 86 048 | 89 823 | 28 221 | 11 207 | 215 299 | 7,9 |
| Services domestiques | - | - | 1 | - | 1 | - |
| Activités extraterritoriales | 56 | 101 | 53 | 45 | 255 | 0,0 |
| Total des activités | 1 520 644 | 738 113 | 310 692 | 150 242 | 2 719 691 | 100,0 |

Source : SIRENE (INSEE).

2. LES TPE : DES CONFIGURATIONS MULTIPLES

2.1. La diversité des situations et des secteurs d'activité

Il est difficile de raisonner en termes de TPE comme s'il s'agissait d'un ensemble cohérent, même si concernant les pratiques de formation, la question de la taille n'est pas toujours la plus clivante. Les variétés dont il convient de tenir compte sont de plusieurs ordres :

- Le statut de l'entreprise : les positions économique, institutionnelle, sociale, juridique des TPE incitent à la prudence dès lors qu'il s'agit de les agréger au cours d'une enquête. À titre d'exemple, les statuts juridiques des très petites entreprises sont extrêmement variés et reflètent des situations très différentes ; on trouve à la fois des artisans indépendants ayant constitué une entreprise en nom propre ou sous forme de SARL, des établissements dépendants de grands groupes, des sous-traitants, des « franchisés », mais aussi des professions libérales, etc. Or, il est fort probable que le niveau de dépendance des TPE à des structures plus importantes détermine plus sûrement leurs pratiques de formation continue que l'apparition d'un texte faisant obligation légale.

- Les secteurs d'activité concernés : ils sont quasiment tous représentés, mais les uns et les autres ne gèrent pas cette question de la même manière. Par exemple, si dans beaucoup de secteurs (réparation automobile, coiffure, branches agro-alimentaires), l'obligation de cotiser était déjà organisée avant l'apparition de la loi, dans d'autres (métiers de l'art, expertise comptable, toilettage), celle-ci est passée totalement inaperçue, puisqu'elle ne correspondait pas à une préoccupation de la profession.

- Les modes d'accès à la profession : on est ici devant des professions qui sont plus ou moins réglementées, en termes de conditions d'accès. La formation continue prolonge ainsi ou non des pratiques d'entrée dans un métier. À titre indicatif, les experts comptables, les coiffeurs, mais aussi les professions libérales de la santé, sont soumis à des prérequis qui s'expriment à travers des diplômes permettant l'exercice d'une activité. Ce n'est pas le cas de la plupart des métiers commerciaux et artisanaux, pour lesquels l'obtention d'un diplôme n'est pas le préalable à l'installation à son compte, voire n'existe pas (toiletteurs canins, TPE alimentaires). Ces divergences font apparaître des préalables clivants quant au rapport que ces très petites entreprises peuvent entretenir avec la notion de formation continue. En outre, les niveaux de formation représentés sont très divergents, car si la majeure partie se situe au niveau V, les professions réglementées élèvent leurs exigences aux niveaux IV, voire aux niveaux supérieurs.

2.2. La relation travail-formation dans les TPE

Au sein des très petites entreprises la notion même de formation continue doit être maniée avec prudence. Les exemples sont nombreux pour montrer que « former » n'a pas le même sens pour des artisans et pour le législateur. En effet, ce que l'on appelle la « formation sur le tas » n'est pas dissociable de l'activité de travail elle-même. Mesurer les effets de formation dans les TPE nécessite donc de s'interroger, toujours et au préalable, sur la signification accordée à cette notion par le chef d'entreprise, ainsi que sur le caractère « *formateur* » du mode d'organisation quotidien du travail.

Par ailleurs, le départ d'un salarié ou du chef d'entreprise en formation est d'autant plus perturbateur que l'effectif est réduit. Dans ce contexte, l'externalisation des actions de formation représente, non seulement un coût, mais une perte directe pour l'entreprise. Cette perte est d'autant plus difficile à gérer que, le plus souvent, l'organisation du travail dans les TPE repose sur la polyvalence des salariés et du chef d'entreprise : tous ne sont pas nécessairement cantonnés à un poste et ils doivent parfois occuper des fonctions totalement différentes. Cette polyvalence rend plus difficile la détermination d'un besoin de formation, pour des tâches qui ne sont pas stéréotypées, et des fonctions uniques car inhérentes à une organisation particulière du travail.

Enfin, si les statuts juridiques paraissent clairement définis dans la plupart des TPE, les rapports entre salariés et patron ne le sont pas toujours. Nombre d'entre eux ne sont pas déclarés, ou font des heures supplémentaires « au noir ». Par ailleurs, certains « salariés » (plutôt des aides familiaux) font souvent partie de la même famille, ce qui nécessite une grande prudence quant à l'analyse des départs en formation. En effet, la situation de la secrétaire d'un artisan qui suit un stage de bureautique est différente de celle d'un conjoint, car l'investissement reste alors à l'intérieur de l'entreprise.

3. PRATIQUES ET DISCOURS SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LES TPE

Les exemples présentés ci-dessous sont issus d'enquêtes réalisées auprès de TPE ayant ceci de commun que l'accès à la profession y est dans les deux cas réglementé alors que leur activité principale diffère (cf. § 2.1.). Il s'agit des cabinets d'expertise-comptable et des salons de coiffure. Ces différences, liées à la nature de l'activité conditionnent dans bien des cas les représentations autour de la

formation professionnelle, mais aussi bien souvent les pratiques de formation continue.

3.1. Les experts-comptables : « payer de la formation , oui, mais il faut qu'elle soit efficace »

L'expert-comptable est un acteur important pour la TPE. Il est une personne-relais, un prescripteur, et parfois même un offreur de formation. Ces compétences allant bien au-delà des missions comptables normalisées, il est d'ailleurs amené à assumer – en tant que « généraliste de l'entreprise » – une action formatrice auprès de ses clients. *« C'est la première de nos missions par la force des choses puisque, 98 fois sur 100, un artisan ou un chef de petite entreprise qui démarre a un savoir-faire technique mais rarement (...) un savoir-faire de gestion. Il vient chercher chez nous ce savoir-faire mais ce n'est pas possible, sans, de sa part, je dirai, une certaine implication qui relève en quelque sorte de la formation ».*

3.1.1. Le malaise des chefs d'entreprise à l'égard de la formation continue « codifiée »

Généralement, les chefs d'entreprise ont tendance à repousser la formation en usant de multiples prétextes : manque de temps, coût, perturbations provoquées par l'absence des salariés en formation, manque d'intérêt des formations proposées... Mais, tout cela masque mal leur malaise face à une formation externe et codifiée vécue comme une remise en cause de leur valeur personnelle et une relativisation de leur capacité à demeurer à la tête de l'entreprise.

Les petits patrons légitiment leur autorité par l'étendue de leur savoir technique, par leur savoir-faire et par la maîtrise des réseaux dans lesquels ils sont impliqués. Or, le développement et l'adaptation de l'entreprise ainsi que son renouvellement via l'arrivée de nouveaux salariés peuvent remettre en cause les fondements de cette autorité. Ceci permet de comprendre l'insuccès de certaines formations proposées aux dirigeants – formations qui, en insistant sur la faillibilité du dirigeant, lui renvoient une image de lui-même déstabilisante. Ils se perfectionnent en mettant en jeu des réseaux relationnels. Ainsi, dédramatisé, le perfectionnement devient possible mais reste pour l'essentiel informel et, par là même, inaccessible aux offreurs « classiques » de formation : *« les chefs d'entreprise demandent de la formation digérée », c'est-à-dire du conseil appréhendé sous forme d'un dialogue, d'une discussion entre deux personnes que bien des choses rapprochent... Cela n'est d'ailleurs pas sans intérêt pour l'expert-comptable puisque « le client acceptera beaucoup plus l'information que lui diffuse le professionnel en tête à tête plutôt que de suivre une formation qui ne va pas le toucher. Et cette notion, vraiment, de transmission personnelle est essentielle. Le problème des formations c'est ça (...). Nous, on va chercher les clients, on va les interpeller ».*

En matière de formation continue au sein de la TPE, il faut donc dépasser les arguments fondés sur le manque de moyens financiers et de temps pour intégrer le fait que la formation n'est pas neutre. Elle redistribue les cartes, elle met parfois en lumière les lacunes de certains dirigeants et elle ouvre quelquefois de nouveaux horizons aux salariés tentés par des opportunités dans d'autres entreprises.

3.1.2. Les raisons de la formation sur le tas pour les salariés

Il n'est pas rare que les très petites entreprises fassent le pont entre, d'une part, la nécessité dans laquelle se trouvent les jeunes d'entrer sur le marché du travail et d'y acquérir les savoir-faire indispensables tout le long d'une vie professionnelle et,

d'autre part, les besoins en ressources humaines qu'ont toutes les autres composantes du système productif. Les TPE se présentant comme des lieux d'accueil des jeunes entrant sur le marché du travail ; tout investissement formatif à leur égard correspond quasiment à une « aide au départ », puisque l'employeur a rarement les moyens de faire progresser significativement son salarié et de le fidéliser sur le long terme. Plus largement, les très petites entreprises jouent un rôle d'absorption des catégories peu favorisées sur le marché du travail (jeunes, personnes de bas niveaux de qualification, femmes, personnes de plus de 50 ans, handicapés...). Or, les membres de ces catégories ont, pour diverses raisons (échec scolaire, manque de disponibilité...) un grand mal à tirer profit de formations en organisme.

Il y a bien l'exception des contrats d'apprentissage et de qualification qui intéressent un nombre important de salariés mais là encore, les dirigeants ne sont pas totalement convaincus du bienfait des formations en alternance : *"...J'en parlais l'autre jour avec monsieur X (menuisier) parce que l'apprenti n'arrêtait pas de tourner dans l'atelier en cherchant un pistolet pneumatique, c'est la main et les clous ! Un garçon comme ça, on l'aiderait vraiment au niveau formation en lui apprenant comment on fait vraiment dans les entreprises. La vraie formation, elle ne peut se faire qu'en entreprise. À l'école, ils sont équipés avec de supers machines. Ça ne sert à rien ! Car le gars ne sait pas prendre un tournevis pour faire un réglage. Ils ont un beau diplôme mais qui ne leur sert à rien* ». Dans ces conditions, la formation sur le tas s'impose souvent aux dirigeants comme, sinon la meilleure du moins la moins mauvaise solution. Si cela ne suffit pas, ils prennent alors en charge, par des voies détournées, leur propre formation puis la transmettent à leur équipe par « effet de démultiplication ».

Cette distanciation entre la plupart des TPE et le marché de la formation est encore renforcée par la loi sur le financement de la formation professionnelle continue qui est, pour le moins, déconnectée des pratiques de ce milieu-là. Les experts-comptables, s'exprimant au nom de leurs clients, ne mâchent d'ailleurs pas leurs mots : « payer de la formation, oui, mais il faut qu'elle soit efficace. Pas comme elle est faite. Là, elle profite essentiellement aux gens qui l'ont inventée et qui la font. C'est tout ! Ça doit profiter à quelques milliers de personnes qui en vivent ! ». Et si le monde de la formation apparaît, en définitive, douteux et encombré d'organismes pas toujours très compétents, le jugement de la loi est lui, sans appel : « c'est une contribution supplémentaire. Et puis, vous savez comme moi comment sont gérés les fonds d'assurance formation ! ».

Dans ces conditions, les experts-comptables informent les dirigeants des TPE des possibilités de financement mais n'y croient pas trop. Ils savent pertinemment que la formation (au sens de la loi) ne se développe que dans certains secteurs et que, globalement, ce sont toujours les mêmes qui y recourent.

3.2. La coiffure : « faire un stage, c'est nécessaire, c'est obligatoire »

Qu'est-ce qu'un « bon coiffeur » ? En répondant à cette question, nos enquêtés ont mis en évidence les « qualités » requises pour l'exercice de leur métier. Ce faisant, ils privilégient soit le côté « technique », soit le côté « esthétique », soit l'aspect « commercial » de leur profession. Le métier de coiffeur n'est donc pas univoque, et la « formation » du coiffeur suit, bien sûr, ces divergences.

3.2.1. La technique, l'esthétique et le commercial

L'aspect technique du métier semble dévalorisé, aussi bien chez les coiffeurs franchisés que chez les jeunes coiffeurs. D'une part, le décalage entre la formation et les exigences du travail en salon est mis en exergue, d'autre part, le geste lui-même passe au second plan. Pour ces professionnels, savoir couper des cheveux est à la « portée de tous », il suffit d'être correctement formé. Les méthodes de coupe sont stéréotypées, les coiffeurs adoptent l'une ou l'autre, mais ils ont tendance à ne plus personnaliser leur « coup de main ». La qualité du coiffeur, ce n'est donc pas de « savoir couper les cheveux », sauf pour ceux qui ont été élevés aux méthodes anciennes. « Je crois que techniquement, manuellement, faut quand même être doué, hein ! » : ce coiffeur est le seul à valoriser le « don » en ce qui concerne les techniques même de la coiffure. Installé avec son épouse, il a une approche professionnelle de son métier qui reste très liée à son activité. L'aspect commercial ne vient qu'en complément de ses qualités de coiffeur qu'il identifie comme des compétences à part entière. À la technique, dévalorisée, se substitue d'une part l'esthétique, d'autre part le commercial. Le coiffeur devient celui qui « vend du beau ». C'est alors le commercial qui fait le coiffeur, le geste lui-même est routinier ; il n'est pas créatif, il est reproductif. Les franchises contribuent à cette harmonisation du geste au profit d'une marque nationale. Les salariés n'ont plus à faire la preuve de « dons » personnels, mais à comprendre et exécuter des indications strictes.

« La présentation est importante. On est dans un métier d'esthétique. La présentation, ça veut pas dire forcément qu'il faut répondre à des critères de mannequin, pas du tout, mais, tout au moins être soigné (...) il faut être doué pour le contact humain, ça aussi c'est très important, c'est-à-dire, c'est la politique du sourire (...) on vend 40 % de communication, au moins (...) des possibilités manuelles de le faire, bien sûr, ne pas être gauche, ça paraît... évident » (coiffeur franchisé, 3 salons).
« Les principales qualités... la première ça serait le dynamisme (...) une personne qui sait faire vivre sa clientèle, c'est-à-dire qui va animer son travail, qui va pas se cantonner à couper les cheveux sans rien dire (...) et puis après, la faculté à comprendre, quoi, la rapidité » (coiffeur franchisé, 3 salons).

Le métier de la coiffure évolue et ses représentations changent. Ce que nous révèlent ces entretiens, c'est le passage « d'artisan », voire « d'artiste » – l'un des franchisés utilise ce mot pour décrire le manque de dynamisme de certains de ses confrères – à celui de commercial. On ne produit plus un service, on vend un produit : l'image de l'autre à travers sa propre image. Les méthodes et techniques sont classées et repérées selon des marques ou des « écoles » et c'est cette idée qui est vendue, au détriment du geste particulier du professionnel.

3.2.2. De l'artisan... au gestionnaire

L'évolution de ce métier se retraduit en termes de pratiques différenciées de gestion de la main-d'œuvre qui se calquent, elles aussi, sur des stéréotypes. Ceci est remarquable au niveau des pratiques d'embauche, de l'organisation du travail et du rapport à la formation.

Les pratiques d'embauche changent selon que l'on se trouve dans un salon « moderne » ou plus « traditionnel ». Elles clivent significativement les salons franchisés et les indépendants. Chez les seconds, le mode d'embauche « traditionnel » est l'apprentissage. Le « patron » va chercher un jeune inexpérimenté et va le modeler à sa manière. Parce qu'il a le sentiment que sa technique est unique et qu'elle donne toute la valeur à son métier, il est attaché à recruter aux plus bas niveaux, afin que son salarié porte sa propre empreinte.

L'embauche peut se faire, soit à la sortie de l'école (apprentissage CAP), soit dès la fin du CAP (salié), que celui-ci ait été obtenu ou non. En revanche, dans les salons franchisés, on voit une nette différence apparaître ; le critère de sélection est la rentabilité immédiate, le niveau de formation minimale s'élève (BP) et l'expérience professionnelle est exigée. Chez un des franchisés, autrefois indépendant, son changement de statut a donné un coup d'arrêt aux embauches d'apprentis en CAP : *« je n'embauche pas en dessous comme niveau (BP), le fait qu'ils aient ou non leur brevet professionnel n'est pas quelque chose de, d'impératif (...) mais il se trouve que nous avons beaucoup de brevetés (...) qui sont des gens qui ont donc la capacité professionnelle de s'installer éventuellement (...) avec de l'expérience. Je pense que, de moins en moins, on a la possibilité de mettre des gens complètement inexpérimentés sur des clients. Ce n'est plus accepté et je me demande si c'est acceptable même »* (coiffeur franchisé). L'élévation du niveau de formation initiale va de pair avec le refus d'embaucher des personnes en difficultés (chômeurs de longue durée ou jeunes sans expériences). Cet ensemble de dispositions se comprend si l'on tient compte du fonctionnement même de l'entreprise.

Dans les salons indépendants, les patrons sont aussi des coiffeurs. Ils pratiquent le métier en même temps que leurs salariés, ils les forment tout en travaillant, ils instaurent une relation directe et personnalisée avec chacun d'eux. Dans les salons franchisés, les chefs d'entreprises, s'ils coiffent encore de temps en temps, ne se placent pas au même niveau que leurs salariés. Ils restent à la disposition d'une clientèle exigeante, mais ne travaillent pas en équipe. Dans ce sens, ils deviennent de véritables chefs d'entreprises, plus commerciaux et gestionnaires qu'artisans. Au cours des entretiens, les salariés n'étaient pas nommés par leur nom, mais par leur fonction (la « *technicienne* », la « *personne qui s'occupe de...* »). Les rôles sont ainsi plus séparés, le travail est divisé et contrôlé : *« y'a des règles, y'a des lois et si on ne les applique pas, là on reçoit des lettres d'avertissement. Tandis que dans un autre salon, bon le patron à la limite va rouspéter, puis après pouh ! (...) c'est l'usine. Et après, y'a telle méthode, par exemple pour plier les serviettes, y'a telle méthode pour faire ci, et si on les fait pas c'est, ce sont des règles qu'ils ont fait eux-mêmes et si on les applique pas, si... euh, au bout de trois lettres d'avertissement... on est licencié quoi ! Très, très, très dur. »* (coiffeuse indépendante ayant travaillé chez un franchisé).

À ces pratiques, on peut rattacher des conceptions différentes de la formation : formation liée au geste technique et artisanal chez les coiffeurs indépendants, formation assurant les compétences nécessaires à la rentabilité immédiate et à la reproduction des consignes chez les coiffeurs franchisés. Ces rapports à la formation se manifestent déjà dans les évaluations concernant la formation initiale. Pour le coiffeur « traditionnel », celle-ci est trop peu performante, les taux de réussite au CAP sont trop élevés, mais il ne demande pas autre chose à une école que de former un jeune sur des bases, afin de pouvoir, ensuite, lui apprendre le métier dans son propre salon. Pour les coiffeurs franchisés, on retrouve cette exigence d'aller, dès la formation initiale, au-delà du geste technique, pour apprendre ce qui constitue l'essentiel du métier, à savoir les compétences commerciales. La formation continue vient s'articuler aux modes d'organisation du travail et aux évaluations sur la formation initiale. Car si « les stages » sont quasiment indispensables dans la coiffure, la manière dont ils sont gérés, compris et dispensés par les uns et les autres, varie considérablement.

3.2.3. Formation « continue » ou « discontinue » ?

La profession de coiffeur nécessite une réactualisation constante des connaissances, en particulier au niveau des produits mais celle-ci semble

concerner, en premier lieu, le chef d'entreprise. Il y a, en fait, deux niveaux dans les actions de formation continue que suivent les professionnels de la coiffure : des formations quasi obligatoires, dont la nature dépend de la forme structurelle du salon, et des formations générales, moins systématiques, qui pourraient donner lieu à une subvention. Les formations « obligatoires » sont celles qui dépendent des marques et des produits, ou de la franchise. Dans ce dernier cas, il s'agit de stages organisés pour le chef d'entreprise (stages de communication, de management, etc.) et les salariés, en particulier afin de les initier au moment de leur entrée dans le salon. À côté de ces formations plus commerciales que professionnelles, on trouve un ensemble de stages proposés par des grandes marques (Loréal, Spécial Professionnel, Véla, etc.) qui initient les coiffeurs et leurs salariés à de nouveaux produits et de nouvelles techniques. Enfin, certaines « écoles » prestigieuses proposent des stages de coiffure qui permettent à chacun de se tenir au courant des évolutions de la mode. L'ensemble de ces formations fait partie inhérente du métier de coiffeur. Rares sont ceux qui n'y ont pas accès, au moins de temps en temps, surtout que tous fonctionnent avec des produits dépendants d'une marque (parfois deux) particulière. Ces formations sont donc « obligées ». Elles sont la condition de l'adaptation du salon aux évolutions technologiques des produits et des matériaux.

Ces différentes formations peuvent être coûteuses, car elles impliquent des frais d'hébergement et de transport, des pertes de chiffre d'affaires, en plus des coûts pédagogiques. Mais elles ne donnent pas accès à des subventions. C'est pourquoi les patrons indépendants préfèrent les suivre eux-mêmes, quitte à en faire profiter leurs salariés dans un second temps, dans le salon lui-même. Ces « transmissions » de savoir peuvent prendre la forme de stages dans les salons franchisés, ou être faits de manière plus informelle, en cours de travail, chez les petits indépendants. Lorsque le patron ne participe plus à l'activité quotidienne du salon, il lâche en même temps son rôle de formateur. Les salariés peuvent, alors, partir individuellement en formation.

Cette méthode de « transmission interne » a, pour les coiffeurs, des avantages évidents : d'une part le coût est moindre (une personne seulement en stage), d'autre part, il maîtrise toujours la répartition des savoirs dans son entreprise et rentabilise directement tout investissement formatif. Sinon : *« si j'avais investi, mettons 5 000 balles dans la formation à Marina, ça aurait suffi à quoi ? ça aurait servi à celui chez qui elle travaille à Rennes là ? Bon ben, ça suffit maintenant... »* (coiffeur indépendant). Le départ en stage de formation reste donc, pour les salariés, plus marginal que pour le chef d'entreprise, mais il existe toujours, d'une manière ou d'une autre, ne serait-ce que pour des questions de motivation.

Quant aux salariés, s'ils veulent se perfectionner, ils doivent prendre sur leur temps libre et payer intégralement leurs stages : *« c'est toujours moi qui a demandé (à partir en stage), parce que j'en avais besoin et que j'avais la motivation (...) À part une ou deux fois où chez Loréal mon patron arrivait à avoir des stages gratuits, mais ça arrive quoi, une ou deux fois en six ans. Mais autrement, moi, j'ai toujours payé, hein ! »* (coiffeuse indépendante).

À côté de ces formations plus ou moins systématiques ou « obligatoires », il existe une gamme de stages de formation organisés par la profession elle-même, qui passe, soit par des groupements de coiffeurs, par des écoles privés, ou qui sont mis en place par le syndicat de la coiffure. Là, interviennent des formations qui peuvent, éventuellement, donner droit à des prises en charge totales ou partielles par le Fonds d'assurance formation (FAF). Mais elles interviennent en surplus, car les circuits de formation déjà « rodés » sont activés et font partie intégrante des modes de fonctionnement de l'entreprise. Mais un coiffeur ne peut pas toujours « choisir »

ses stages de formation. Ceux-ci doivent être harmonisés avec ses fournisseurs d'une part, et ses acquis d'autre part (pourquoi aller apprendre une autre technique de coupe que celle que l'on utilise depuis des années ?).

L'obligation légale de participation à la formation professionnelle n'a pas changé le paysage de la formation continue dans la coiffure parce que ces derniers cotisaient déjà dans cet objectif auprès de leur caisse de retraite et qu'ils ne disposent pas d'interlocuteurs susceptibles de les conseiller efficacement au niveau local. Mais les évolutions que nous avons perçues n'ont pas grand chose à voir avec le 0,15 %. Elles concernent surtout la pratique du métier et la place accordée à la formation continue.

Pour bien comprendre les pratiques de formation des très petites entreprises de la coiffure, il ne suffit donc pas de recenser les montants des dépenses repérées à ce titre. En effet, c'est à la fois l'exercice d'un métier et un mode d'organisation du travail qui dictent les termes de ces pratiques : formation intégrée dans l'apprentissage répété et quotidien d'un geste technique et artisanal, transmis lors d'un travail essentiellement collectif pour les coiffeurs indépendants, geste reproduit selon des consignes stéréotypées apprises à l'extérieur de l'entreprise, valorisation d'une compétence commerciale mesurée à l'aune d'un chiffre d'affaires dans les salons franchisés. Dans les premiers, la « formation » est « continue » mais elle est interne. Dans les seconds, le recours aux formations « externes » signale une discontinuité de la formation dans l'entreprise. Si l'on tient compte des réalités de l'entreprise et non des déclarations formelles, on voit apparaître des contradictions évidentes entre les termes d'une loi (« *l'obligation de participation à la formation professionnelle* ») et l'exercice d'un métier plus ou moins « continué » par des actes formateurs.

CONCLUSION

Les très petites entreprises délaissant le marché, ont donc trouvé d'autres voies qui renouvellent notre perception de la formation. S'il est vrai que le rôle de la formation formelle demeure marginal dans la plupart des TPE et qu'en outre, la loi ne fait qu'octroyer un avantage supplémentaire à celles qui, en raison de la volonté innovatrice du dirigeant ou des caractéristiques de la profession, étaient déjà persuadées des bienfaits de la formation continue formelle, nos travaux nous conduisent à réaffirmer l'importance de la formation informelle ou sur le tas, de l'autoformation, des apprentissages collectifs internes et externes et nous conduisent sans doute à proposer des stratégies d'aides spécifiques à la très petite entreprise.

La démarche méthodologique

Dans le cadre de l'étude sur la formation professionnelle dans les TPE, l'enquête a porté sur 80 très petites entreprises et cabinets professionnels, 8 OPCA et quelques centres de formation, répartis sur huit secteurs d'activité ou branches professionnelles : l'agro-alimentaire, le BTP, la réparation automobile, l'hôtellerie-restauration, le petit commerce de détail, les services divers marchands (coiffure, toilettage canin, photographie), les métiers d'art et l'expertise comptable.

Des séries d'entretiens en entreprise ont permis de cerner l'ensemble des pratiques des TPE, grâce à l'utilisation d'une grille thématique : embauche, modes de gestion du personnel, types de contrat, historique de l'entreprise, trajectoire individuelle du chef d'entreprise, modalités d'acquisition de la qualification et la formation initiale et continue formalisée ou sur le tas, etc.

Elyes Bentabet

Céreq, Marseille

Anne Chantal Dubernet

CRA, Nantes

Stéphane Michun

CRA, Montpellier

LE RÔLE DES ÉLUS DU COMITÉ D'ENTREPRISE EN MATIÈRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Pierre Cam

Obligation légale, la formation continue est loin d'être un fait social. Elle ne possède pas en France la transcendance et l'évidence de la formation initiale qui s'impose à tous et à toutes. Selon une étude récente de l'INSEE, trois salariés sur cinq n'ont jamais bénéficié d'un stage de formation professionnelle depuis leur entrée dans la vie active (voir *INSEE Première*, mai 1994). La formation des salariés sous forme de stage reste une pratique très fortement inégalitaire. Et, la première des inégalités concerne le fait même pour un salarié de pouvoir accéder ou non à une formation. Or, les statistiques de la formation professionnelle ne laissent aucune équivoque en ce domaine : mieux vaut appartenir à une grande qu'à une petite entreprise.

Il est tentant de ramener cet effet de taille à un effet juridique lié à la présence ou à l'absence d'institutions représentant les salariés, et en particulier d'un comité d'entreprise dont le rôle en matière de formation professionnelle est essentiel. À l'image d'autres obligations, le droit à la formation continue est-il d'autant mieux appliqué que le salarié dispose dans son entreprise d'un système de médiation comme le comité d'entreprise ? Les statistiques de la formation continue ne permettent pas de répondre directement à la question. Aussi, faute de pouvoir mesurer directement le rôle des comités d'entreprise en matière de formation professionnelle, il est toujours loisible au sociologue d'inférer, à partir d'un petit nombre de cas choisis pour leur « typicalité », ce que pourrait être cette influence dans le meilleur des cas possibles. La présence d'un comité élu n'est pas toujours une garantie d'efficacité pour les salariés. Il existe des comités très actifs et d'autres beaucoup moins comme le montre une enquête réalisée par le conseil économique et social en 1992 (Calandra, 1992).

L'existence d'une présence syndicale forte au sein du comité et hors comité peut servir d'indicateur sur les capacités des élus non seulement à faire respecter le droit en ce domaine mais également à défendre le point de vue des salariés face à celui de l'employeur. En effet, si la loi donne aux syndicats représentatifs un monopole dans l'établissement des listes au premier tour des élections du comité, ce privilège s'éteint au second tour. Il existe ainsi des comités d'entreprise composés majoritairement d'élus non affiliés syndicalement. Dans les entreprises ou les établissements de 50 à 99 salariés, ces élus non syndiqués représentent 64,5 % des sièges et 49,3 % dans celles de 100 à 199 salariés (Calandra, 1992).

En choisissant, pour illustrer le rôle des élus en matière de formation professionnelle, le comité des chantiers de l'Atlantique, on avait, d'un point de vue sociologique, la garantie d'une entreprise où la présence et l'influence syndicale ont été « exemplaires » au cours de ces quarante dernières années. Il s'ajoute à cela, le fait que le comité d'entreprise des chantiers possède depuis son origine, en 1955, une commission formation dont on a conservé l'ensemble des délibérations. Ceci nous permet de situer les ruptures et les continuités dans les pratiques et les doctrines en matière de formation professionnelle, tant au niveau patronal que syndical, et de

lier ces doctrines et ces pratiques non seulement aux transformations productives mais également au champ des relations professionnelles.

1. FORMATION ET INTÉGRATION PROFESSIONNELLE

La compétence des élus du comité d'entreprise à l'égard de la formation et au perfectionnement professionnel est aussi vieille que l'institution elle-même puisque le législateur l'instaure dès l'ordonnance de 1945. Par la suite, la loi du 18 juin 1966 renforce les prérogatives des comités d'entreprise en rendant obligatoire, dans les entreprises de plus de 300 salariés, la création d'une commission spécialisée dans les problèmes relatifs à la formation et au perfectionnement professionnel. Aux chantiers de l'Atlantique, où cette commission existait depuis la création de l'entreprise en 1955, l'on prit simplement acte de la loi, tout en conservant l'ancienne structure et son intitulé : commission Main-d'œuvre-apprentissage (procès verbal du 3 novembre 1966). Cette commission se réunissait une fois par an. L'objet de cette commission variera peu jusqu'au milieu des années soixante. Il s'agissait essentiellement de débattre des activités du centre d'apprentissage des chantiers de l'Atlantique.

1.1. La reproduction d'une « aristocratie » de métier

Le centre d'apprentissage¹ constituera jusqu'au milieu des années soixante le pivot principal de la promotion et de la reproduction de ce qu'on peut appeler une élite ouvrière selon un modèle qui est celui de l'intégration communautaire et professionnelle par opposition à ce que l'on nommera provisoirement l'« insertion »². Cette « aristocratie » ouvrière l'est doublement, par le titre que lui confère le centre d'apprentissage et par la naissance. Car l'intégration professionnelle suppose comme un pacte communautaire entre la famille et l'entreprise. Ce pacte garantit la cooptation et la prime éducation morale et professionnelle des enfants qui formeront la main-d'œuvre qualifiée dont aura besoin demain l'entreprise. À Saint-Nazaire, les chantiers recrutent les futurs ouvriers professionnels jusqu'aux années soixante sur une aire peu étendue : essentiellement la Brière et la ville de Saint-Nazaire. Cette « homogamie » dans l'aire de recrutement des futurs apprentis n'est pas sans susciter les plaintes des instituteurs frontaliers comme ceux de Savenay ou de Donges qui aimeraient que l'école des chantiers accueille les meilleurs de leurs élèves.

Formées et entraînées par leurs pères et leurs oncles pour franchir le concours d'entrée à l'école d'apprentissage, deux générations de nazairiens et de briérons se succéderont aux chantiers. Cette intégration est renforcée au sein de l'entreprise par des syndicats parfois d'inspiration corporative comme l'Union corporative des charpentiers-tôliers dont le but est de répercuter les intérêts matériels des communautés de base dont ils sont originaires. L'entrée dans le syndicalisme se fait lui-même très largement sur la base de la cooptation. Les syndicats puisent dans ce vivier de jeunes apprentis du centre pour assurer la relève mais également l'entreprise qui trouvera là, dans ces ouvriers formés par ses soins, une partie de son futur personnel d'encadrement.

¹ Le fonctionnement du centre d'apprentissage des chantiers est très proche des autres écoles d'entreprise comme celle de Peugeot excellemment décrite par Hartzfeld (1989).

² Nous définirons l'insertion comme la participation à des rythmes collectifs, c'est-à-dire comme un état plutôt qu'un processus et nous parlerons de « temps d'insertion » ou d'« entrée dans la vie active » plutôt que de « processus » d'insertion.

Fils et petits-fils d'ouvriers des chantiers, les apprentis du centre d'apprentissage sont l'objet d'une particulière sollicitude de la part des élus du comité d'entreprise (CE). Celle-ci se manifeste de maintes façons lors des séances annuelles du CE où sont abordés les problèmes de la formation. Après avoir dressé un bilan des activités passées du centre – recrutement des nouveaux apprentis, évolution des effectifs – le responsable de la commission aborde les problèmes qui concernent le plus directement l'intervention du comité. Il y a tout d'abord l'octroi des bourses pour les apprentis les plus « nécessiteux ». Une trentaine de bourses sont allouées tous les ans, ce qui correspond à environ 10 % des effectifs scolarisés chaque année³. Ces bourses sont versées trimestriellement aux familles et représentent 4 % du budget alloué au comité. C'est, après l'aide aux « vieux travailleurs », le « secours aux orphelins » et les « vacances des enfants », l'un des postes importants du budget du CE. Chaque année également, le comité décerne des récompenses aux meilleurs apprentis. Il s'agit de « caravanes » de vacances. Pour les premiers prix décernés, les voyages se situent hors de France : Italie, Allemagne, Tunisie, etc. Les seconds prix visitent quant à eux les régions françaises.

1.2. La promotion ouvrière

Mais au-delà de cette sollicitude « paternelle », se dessine également dans les interventions des élus du comité une position « syndicale » sur la relation formation professionnelle et emploi. L'apprenti est un travailleur comme les autres et il relève au niveau syndical des mêmes revendications que les autres salariés. En tout premier lieu, ce sont les conditions de travail des apprentis qui mobilisent les élus. La qualité des repas servis, la salubrité des salles de cours, l'état des terrains de sport, les machines sur lesquelles interviennent les apprentis, font l'objet de remarques, de questions et de commentaires de la part des élus. La formation sous son aspect le plus pédagogique reste pour l'instant en dehors de leurs préoccupations.

Par ailleurs, les élus vérifient que les jeunes sortant d'apprentissage sont bien affectés aux postes allant de pair avec leur qualification. À partir de 1961, chaque année, les élus demandent des comptes sur l'affectation des jeunes sortis de l'école d'apprentissage, que cela soit avant ou après le service national. Les élus du comité esquissent en quelque sorte sans le savoir les prémises des enquêtes d'insertion et de cheminement. Mais, tous les apprentis ne se retrouvent pas en atelier aussitôt après leur apprentissage. Après un stage, les meilleurs continuent en cours de perfectionnement, répartis sur deux ans.

Si ces cours de perfectionnement ne permettent, au milieu des années cinquante, que d'améliorer le statut professionnel, peu à peu les élus font pression pour que ces cours conduisent à un diplôme : ce sera le brevet professionnel (BP). Cette demande est nouvelle et peut surprendre dans un milieu d'ouvriers professionnels où le temps mis à apprendre le métier compte traditionnellement au moins autant sinon plus que le diplôme qui reste une exigence extérieure. Elle ne peut s'expliquer que par la composition même du CE dont les membres appartiennent aux catégories les plus « intellectualisées » du mouvement ouvrier dans une période où l'institution ne représente encore rien pour le syndicalisme traditionnel qui privilégie le revendicatif, via les délégués du personnel. Il n'empêche que cette revendication nouvelle deviendra une des préoccupations principales des élus : la formation doit conduire à une certification quelle qu'en soit la forme dès lors qu'elle

³ L'école d'apprentissage des chantiers prépare au CAP en trois ans dans les métiers de la mécanique générale, menuiserie, chaudronnerie. Les effectifs totaux ne dépasseront guère 320 élèves répartis sur les trois années de cours à raison d'une centaine par année.

est susceptible de conduire à une nouvelle qualification. Les cours de perfectionnement s'aligneront peu à peu sur les programmes préparant au BP. Au début des années soixante, le centre d'apprentissage comporte donc une gamme de cours qui va du CAP au BP.

Cette sollicitude que manifestent les élus du CE pour des apprentis qui formeront demain les futurs cadres syndicaux ou d'entreprise n'a d'égal que le silence qui enveloppe toutes les autres catégories d'ouvriers : du soudeur à l'élingueur, de l'échafauteur au marin-gréeur, du meuleur au pontonnier, etc. Toutes ces catégories qui forment la base du collectif ouvrier ne semblent avoir bénéficié à l'époque que d'une formation de quelques semaines sur le tas. Bien avant que n'intervienne une segmentation effective de la communauté de travail, l'entreprise est déjà profondément divisée entre un corps d'ouvriers professionnels qui négocient via les institutions collectives ses conditions de salaire⁴, ses conditions de formation et de promotion, et des ouvriers sans « titre » ce qui ne veut pas dire sans « grade » (beaucoup sont OP1), dont le seul moyen de se faire entendre seront les grèves et le rapport de force qui domineront la fin des années cinquante.

2. L'ÈRE DE LA FORMATION CONTINUE

De la fin de la seconde guerre mondiale au début des années soixante, le système de formation professionnelle des chantiers, centré sur l'école d'apprentissage, évolue peu dans un environnement économique et technologique lui-même relativement stable. En 1964, la crise de la navale mettra un terme brutal à cet équilibre. L'entreprise licencie six-cents salariés et décide de ne pas réintégrer les apprentis partis au service national.

2.1. La fin de l'apprentissage

Le contrat social qui liait l'entreprise à la communauté ouvrière est rompu. Certains apprentis seront repris en 1965 mais à des postes de moindre qualification : des ajusteurs sont employés comme soudeurs, des chaudronniers comme charpentiers-monteurs, etc. Cette absence de relation entre la formation et le métier est à l'origine des premiers conflits entre les élus du CE et les représentants de la direction. D'autre part, la réussite aux essais professionnels pour passer OP2 n'est plus, pour les jeunes venant d'avoir le CAP, une garantie de promotion ; l'employeur impose désormais un minimum d'expérience professionnelle.

Dans les années qui suivent, les procès verbaux du CE révèlent les dysfonctionnements de l'apprentissage. Alors que tout au long des années cinquante, le nombre des candidats au concours d'entrée n'avait cessé d'augmenter passant progressivement de 500 candidats à 800 ; à partir de 1965, les candidats bouder le concours ou démissionnent après avoir été reçus. Le nombre des apprentis chute. Le président du CE se plaint d'une baisse de niveau des candidats reçus au CAP et menace de leur faire passer l'essai professionnel réservé aux jeunes sortant des collèges techniques. Enfin, les anciens apprentis ne restent plus comme autrefois dans l'entreprise pour faire carrière. Les entreprises de sous-traitance les débauchent en leur offrant des salaires plus élevés et des postes d'encadrement. Après divers projets de fusion avec le centre d'apprentissage de

⁴ Jusqu'aux années soixante, la rémunération des professionnels repose sur un système hérité du taylorisme : les boni. C'est en fait un marchandage sur les temps de fabrication qui avantage les corporations les plus anciennes (voir Oury, 1983).

Sud-aviation qui n'aboutiront pas, le centre d'apprentissage des chantiers s'éteindra progressivement au début des années soixante-dix.

La crise de 1964 aux chantiers marque, à bien des égards, la fin d'une époque tant au niveau de la formation qu'au niveau du CE, de l'expression salariale ou de l'unité syndicale. Ces modifications sont à mettre en relation avec la diminution catégorielle des ouvriers de métier et l'apparition de nouvelles qualifications. Pour faire face à la concurrence de pays comme le Japon, puis plus tard la Corée, une nouvelle organisation du travail se met peu à peu en place aux chantiers de l'Atlantique au début des années soixante. C'est l'apparition des Bureaux de préparation du travail, composés pour une part d'anciens ouvriers promus aux fonctions de « préparateurs » mais également de bacheliers techniques. Ces bureaux sont chargés de l'ordonnancement des différentes phases de production : préfabrication, prémontage, montage. De 1966 à 1968, cette nouvelle organisation des chantiers se matérialise dans la construction d'une ligne de montage constituée autour d'une forme, longue de 900 mètres et dotée d'un portique de 750 tonnes. À l'image du Japon, les chantiers peuvent désormais produire en continu et en série des pétroliers selon des normes standardisées. Le « fordisme » fait son entrée aux chantiers⁵ et abolit les restes du système taylorien, et tout particulièrement le salaire au boni. L'impact des nouvelles techniques de production (ordonnancement, préfabrication, prémontage et montage) transforme peu à peu les métiers propres à la construction navale en donnant une place prépondérante à toutes les opérations d'assemblage et de montage. Les soudeurs ainsi que les charpentiers-fer deviennent une des composantes principales du collectif ouvrier au sein des chantiers. Par ailleurs, l'abandon pendant une période de la construction des paquebots au profit des pétroliers et des méthaniers modifie la structure des emplois. Les travaux d'armement qui comportaient une part importante d'ouvriers professionnels tels les menuisiers ou les électriciens seront en grande partie sous-traités. La technique du tracé des coques se modifie également très rapidement au cours des années soixante et la direction des chantiers commence à privilégier les jeunes diplômés pour occuper les fonctions de traçage qui avaient été, tout au long des années cinquante, un moyen de promotion pour les meilleurs ouvriers sortis de l'école des chantiers. L'introduction de l'ordinateur en 1966 ne fera qu'accroître et précipiter les modifications de l'organisation du travail qui touchent aussi bien les cols bleus que les cols blancs.

2.2. L'irrésistible ascension du comité d'entreprise

Les transformations sont trop brusques et porteront sur trop d'effectifs pour qu'elles puissent être prises en charge par une forme d'éducation comme l'apprentissage qui était organisée autour de quelques métiers. Le redéploiement des chantiers qu'inaugure la crise de 1964 sera suivi à la fin des années soixante et au début des années soixante-dix par l'embauche de 4 770 salariés dont 3 380 ouvriers, 300 employés, techniciens, dessinateurs et agents de maîtrise (ETDA) et 90 ingénieurs. Cette réorganisation se fera en bénéficiant des possibilités ouvertes par les différents fonds publics que le patronat de la navale, toujours très au fait des dispositions législatives, utilisera très largement. La formation professionnelle continue va donc accompagner tout au long des années soixante et soixante-dix les transformations de l'appareil productif au niveau des chantiers. 2 500 ouvriers

⁵ Sur le « fordisme » aux chantiers voir Fleury et *alii* (1988). Le « fordisme » qui se caractérise sur le plan de l'organisation industrielle par une standardisation des produits liée à l'introduction de lignes de montage et sur le plan social par des hausses de salaires négociées périodiquement durera aux chantiers de 1968 à 1976.

seront ainsi formés dans le cadre de différentes conventions : avec le FNE en 1971, 1975-1976, 1979 et 1980, avec le ministère de l'Éducation nationale de 1972 à 1975 et avec le ministère du Travail à partir de 1977. Toutes ces conventions sont subordonnées à l'avis du CE.

Or, tout cela est nouveau pour les élus du CE qui se trouvent confrontés, bien avant la loi de 1971 sur la formation professionnelle et celle de 1982 sur les expertises technologiques, à des transformations de l'organisation du travail qui lient innovations technologiques, formation et qualification. L'état des réflexions syndicales⁶ ou politiques sur le sujet est plus que balbutiante. Un organisme comme le Céreq, dont la mission explicite sera d'inventorier les conséquences sur l'emploi et l'éducation de ces transformations du procès de travail ne verra le jour qu'en 1971. Face à ces problèmes pour lesquels ils ne disposent pas encore de référence, les élus semblent, dès 1965, tiraillés entre deux attitudes : s'arc-bouter sur la tradition revendicative et défensive ou faire évoluer le CE dans une direction nouvelle. C'est à un compromis entre ces deux voies auquel ils aboutiront à la fin des années soixante.

Ce compromis sera le fait d'une nouvelle génération de militants. Alors que FO avait dominé le mouvement ouvrier durant les années cinquante par le biais de ses délégués du personnel en centrant son action sur les salaires et le temps de travail, les transformations du système productif vont déplacer peu à peu le jeu des pouvoirs au sein du syndicalisme en portant au jour de nouvelles revendications : reclassement professionnel, formation continue, qualification, etc. Ce sont désormais les élus du CE, du fait de leur rôle institutionnel, qui exprimeront le collectif salarié dans ces domaines qui relèvent de leurs prérogatives juridiques. Les délégués du personnel qui avaient, depuis la guerre, représenté le « salariat », perdront inéluctablement de leur pouvoir à partir des années soixante. Tout cela profitera naturellement aux organisations syndicales, qui ont su non seulement placer à temps leur leaders dans les CE, mais qui en ont fait un des lieux privilégiés de l'action syndicale. C'est le cas notamment pour la CFDT. En 1966, la CFDT apparaît sur la scène institutionnelle en faisant élire ses représentants au CE. Elle devient très vite – derrière la CGT – la seconde force syndicale avec près d'un tiers des voix des électeurs des chantiers alors que FO amorce un long déclin. La CFDT profitera très largement de la grève des mensuels de 1967 et des événements de 1968 pour élargir son audience auprès des jeunes embauchés (Réault, 1995).

2.3. Former pour qualifier...

Au fil des ans et des plans de formation, les interventions des élus du CE semblent moins esquisser une doctrine qu'une forme de jurisprudence. D'une manière générale, les représentants et les élus s'attachent moins aux innovations technologiques et à leur bien fondé, qui sont du ressort de l'employeur, qu'aux conséquences pour le personnel de ces innovations. Ces conséquences sont appréhendées dans le cadre du plan formation selon deux orientations. La première a trait à l'égalité de traitement entre les diplômés et les non diplômés dès qu'ils occupent le même poste. Ainsi le privilège accordé dans la convention de 1966 au niveau des cols blancs, à ceux qui ont le CAP, pour suivre les formations du plan FNE amènent les élus à intervenir très vigoureusement pour défendre tous ceux qui ont été promus dans les bureaux sans en avoir le titre : « *parmi le personnel*

⁶ L'ouvrage collectif dirigé par la CFDT, *Les dégâts du progrès*, qui se propose comme une réflexion sur les conséquences du changement technique, n'est mis en chantier qu'en 1974 et paraît en 1977.

travaillant dans les bureaux de préparation certains ne possèdent pas le CAP ; si l'exigence du CAP est maintenue, ils seront éliminés : cela est anormal et ceux-ci doivent avoir la possibilité de suivre les cours» (procès verbal du 16 septembre 1966). Le président du CE propose que ceux qui n'ont pas le CAP passent un examen du type FPA (devenu par la suite AFPA, Association pour la formation professionnelle des adultes).

Par ailleurs, les élus lient et lieront inmanquablement formation et qualification. Il s'agira toujours pour les élus de distinguer dans les transformations en train de s'opérer et les formations mises en place, celles qui n'impliquent que de simples adaptations au poste de travail et celles qui exigent une formation qualifiante et ouvrent à une requalification. Si les premières doivent relever exclusivement du financement de l'entreprise et s'inscrivent dans le cours normal de l'activité professionnelle, les autres par contre peuvent être prises en charge par l'État et doivent faire l'objet d'une certification. En particulier, un des soucis manifestes des élus sera de ne pas faire supporter au budget de l'État des charges qui peuvent être supportées par l'entreprise. Ainsi, s'agissant de la convention de 1975 avec le ministère du Travail, alors que l'entreprise propose la prise en charge de stages d'adaptation au soudage électrique à l'arc, les élus du comité demandent que cette adaptation ne soit pas systématiquement incluse dans le plan et soit prise en charge par l'entreprise. En effet, les élus considèrent que pour les soudeurs des chantiers, il ne s'agit que d'une simple adaptation à une nouvelle technique mais que pour les nouveaux embauchés, au contraire, il s'agit d'un perfectionnement et d'un complément de formation professionnelle, car les conditions de travail dans les bords sont un « métier » différent de celui d'un tuyauteur ou d'un soudeur ordinaire.

Derrière des débats longs, parfois obscurs et qui peuvent apparaître à l'observateur extérieur comme des arguties spécieuses, une logique est à l'œuvre : maintenir une culture professionnelle autour d'une notion pivot : la qualification. Perpétuellement, les élus du CE reviennent tout au long des échanges avec la direction sur le fait qu'il faut préserver un collectif ouvrier « fortement qualifié » car c'est le seul moyen d'éviter à terme la comparaison avec les autres constructeurs. Comme le dit un syndicaliste : « *Comment comparer nos bateaux sophistiqués aux caisses que font les coréens ou les japonais ?* ». Il ressort des observations des élus que cette qualification, qui semble une qualité incorporée à l'individu par l'éducation et l'expérience acquises, peut se mesurer au temps d'apprentissage qu'exige une profession. À partir des années soixante-dix, les élus s'inquiètent de voir se propager dans le plan de formation des stages de professionnalisation de 200 à 400 heures. Les techniques et les nouveaux matériaux utilisés transforment peu à peu les métiers les plus qualifiés en travaux d'assemblage, jetant ainsi des passerelles entre des professions que tout séparait. Il se dessine ainsi des formes de polyvalence des emplois qui, en effaçant les frontières entre les différents métiers, déqualifient au bout du compte l'ensemble du collectif ouvrier et brouillent les repères entre professionnels et non professionnels.

Ces formations aux nouvelles professionnalités touchent indistinctement des emplois peu qualifiés et des emplois très qualifiés. Les élus se trouvent devant un vrai dilemme. Il faut à la fois maintenir à leur niveau de qualification des salariés qui, par le jeu de ces formations se trouvent objectivement déqualifiés, tout en qualifiant des emplois qui ne bénéficiaient auparavant d'aucune formation et étaient occupés par ceux qu'on appelle encore les « matelots ». Ainsi, la reconversion d'un chaudronnier en « monteur de bord » lui fait perdre sa qualité de professionnel pour acquérir une simili qualification qui n'ouvre pas *a priori* la porte à une progression, mais inversement elle élèvera l'aide-monteur. De même que les transformations des emplois de techniciens avaient conduit dans les années soixante à des

mouvements de grève, de même les transformations du collectif ouvrier seront émaillées jusqu'en 1976 de mouvements revendicatifs.

3. LA FORMATION COMME THÉRAPIE SOCIALE

Tout au long des années soixante, les problèmes soulevés par les transformations rapides qui affectent les métiers de la navale ont souvent montré, du côté de la direction, une incapacité à négocier et à répondre aux élus au niveau de l'entreprise. Aux questions soulevées par les élus sur la relation entre évolution des emplois, formation et classification, la direction est restée muette jusqu'en 1967 se réfugiant derrière une convention collective qui datait d'une époque où la construction navale était encore quasi artisanale. Les vrais dirigeants de l'entreprise sont à Paris et il n'y a pas sur place de réels interlocuteurs.

3.1. L'émergence des « relations humaines »

Au niveau des chantiers, la politique du personnel reste très fortement caporaliste et se borne en fait à une gestion « territoriale » des limites entre chaque catégorie du personnel. Chaque groupe était identifié selon un système de repérage très fortement dichotomisé : « col bleu » ou « col blanc », « professionnel » ou « petites mains », « bord » ou « l'atelier ». Comme le démon de Maxwell, la maîtrise était seule dotée du pouvoir de faire accéder les individus d'un espace à un autre par le biais du « galon », sorte de prime à l'avancement.

Mais les innovations technologiques bouleversent les territoires salariaux et la nouvelle organisation réclame moins des « gardes frontières » ou des « gardes chiourmes » comme les appelle Oury dans *Les protos* que de « passeurs ». Saisir les emplois dans leur dynamique et gérer le temps plutôt que des territoires réclament des dispositions nouvelles chez les gestionnaires du personnel et l'encadrement. À partir de 1964, on monte une cellule au niveau du personnel, chargée de répertorier et d'étudier les différents postes de travail. La démarche est nouvelle mais elle permettra par la suite à la direction de négocier les nouvelles classifications en toute connaissance de cause. D'ailleurs, la grève de 1967 balaie l'ancienne équipe de direction des « Affaires sociales » pour promouvoir des hommes nouveaux comme le futur chef du personnel qui est entré pour mener ces études de postes.

La direction du personnel qui se met en place tente d'insuffler auprès de l'encadrement intermédiaire une vision nouvelle des relations avec le personnel. Mais le climat n'est pas propice. Le pouvoir des syndicats est tel jusqu'en 1976, que le salarié préfère recourir à son délégué pour obtenir satisfaction plutôt qu'à son « chef ». Il faudra attendre la crise de la navale et la fin des années soixante-dix pour voir se développer une véritable fonction du personnel qui ira de pair avec l'affaiblissement syndical. Au début des années quatre-vingts se met en place un système d'échange et de communication qui va peu à peu concurrencer les délégués et les représentants sur leur propre terrain. Les problèmes de sécurité et de conditions de travail individuel seront désormais traités à la base, au niveau de l'atelier, du bord, des services, par la hiérarchie. Tout cela est dans l'air du temps et suit d'assez près l'esprit nouveau que veut insuffler le CNPF⁷. Ce seront les stages de l'Institut de recherche et de perfectionnement de l'organisation professionnelle (IRPOP) dont le siège est avenue Pierre 1^{er} de Serbie. Cette politique des relations

⁷ Il existe de nombreuses déclarations de F. Ceyrac du CNPF sur la promotion des « réunions d'échange avec le personnel » (voir *Usine nouvelle* du 7 février 1980).

humaines trouvera son accomplissement dans la mise en place des cercles de progrès en 1982 qui seront, durant dix ans, l'image de marque de cette direction du personnel. Il s'ensuivra toute une série de stages en collaboration avec l'Association française des cercles de qualité (AFCERQ). Ces stages représentent une partie parfois non négligeable des dépenses engagées au titre du plan de formation. En 1981, par exemple, les formations en relations humaines atteignent 32 657 heures pour les ETDA soit 71 % des heures de stage pour cette catégorie et 35 % du total des heures. La formation qui avait été jusque-là à visée uniquement professionnelle, prend un tournant au début des années quatre-vingts qui sera source de nouveaux conflits au niveau du CE.

C'est ainsi que toute une partie du plan de formation sera, selon les syndicats, « détournée » au profit d'une formation « idéologique » qui vise à « court-circuiter les organisations syndicales par une recherche du dialogue avec les ouvriers pris individuellement, affaiblissant ainsi leur force collective ». À cela, la direction répond que les syndicats ont eux-mêmes des formations « idéologiques » à destination de leurs membres. Une guerre de tranchée s'installe qui durera près de dix ans entre les élus et la direction du personnel. Les élus n'auront de cesse de demander de plus en plus de détails sur les stages de formation. Aussi, le plan de formation passera-t-il très rapidement d'un document de cinq à six pages à un document comportant plus d'une vingtaine de pages. Au fur et à mesure, les élus se « perfectionnent » dans leur approche du plan de formation au point d'amener le service formation à présenter des documents de plus en plus synthétiques sous forme de tableaux à double entrée où figure toute l'information : nature des stages, finalité du stage, personnel concerné, effectif, durée, observations sur le déroulement du stage, nature de l'organisme, etc. Ils demandent même à participer à certains stages en observateurs.

Les élus ne sont pas insensibles par ailleurs aux thèmes qui commencent à se faire jour dans les médias sur les inégalités face à la formation professionnelle. Aussi demandent-ils des statistiques rétrospectives pour les différentes catégories professionnelles. Tout cela conduit à des critiques et à des oppositions qui restent cependant très formelles dans une période, celle des années quatre-vingts, peu favorable au syndicalisme. Aussi, le succès des cercles de qualité et d'une manière générale de la politique de communication de la direction conduit peu à peu l'encadrement à ne plus prendre en compte ni les critiques, ni ce que les élus disent au CE des non-dit ouvriers. Le CE est peu à peu contourné par l'instauration d'un processus de communication interne dont la « grande messe » du mercredi représentera le point d'aboutissement. Le mercredi, la direction réunit les chefs de service pour leur livrer les informations sur l'entreprise avant la réunion du CE et leur demande de la répercuter à l'ensemble du personnel. Tout cela a lieu dans un climat de crise où les plans sociaux succèdent aux plans sociaux et où la segmentation du procès de travail s'accroît par le processus de la sous-traitance en cascade. Les syndicats profondément divisés ajoutent à la cacophonie d'une situation qui débouche pourtant au dernier trimestre 1989 sur un conflit collectif qui va durer près de trois mois et cela, à la surprise générale.

3.2. Former pour relier

La crise de 1989 est analysée à la demande de la direction par un groupe de chercheurs encadrés par un universitaire appartenant au département de Psychologie de Nantes. Le bilan dressé est extrêmement critique comme le souligne

Michel Le Marc⁸, responsable de l'audit. Il met l'accent sur les problèmes qui n'ont cessé d'être soulignés tout au long des années quatre-vingts par les élus au CE et en particulier la « *polyvalence jugée destructrice et du métier et de la reconnaissance de la qualification* ». Concernant les nouvelles méthodes de direction, le bilan n'est guère moins critique. Le système de communication interne est jugé « *illusoire* », générant des « *rumeurs* » et des « *fantasmes de manipulation* ». La direction du personnel accepte les vigueurs de la critique et se tourne vers la formation professionnelle pour renouer un lien social qui s'est défait tout au long des années quatre-vingts. Elle rencontre le même souci du côté syndical qui exprime en cela les attentes de salariés qui ont perdu, dans un environnement qui n'a cessé d'évoluer, les points de repères qui permettaient de dire aux ouvriers des années cinquante : « *il y a trois métiers au chantier : la mécanique, le bois, la chaudronnerie* ». Quels sont les métiers de la navale en 1990 ? C'est pour répondre à ces questions que va être mis en place le plan exceptionnel de formation. Ce plan, qui est prévu pour s'étaler sur une période de cinq ans, est ambitieux et s'inscrit dans le plan industriel de 1989. Il est débattu lors d'une séance de la commission formation du 5 mars 1990. Il concerne 700 salariés (tôliers, soudeurs, préparateurs) et vise à les faire accéder à de nouveaux postes.

Outre l'ampleur du projet qui concerne près d'un salarié sur six, c'est le mode de pilotage de l'action qui est intéressant, puisqu'il repose sur la mise en place de groupes de travail coordonnés par la commission formation. La commission formation sera chargée de faire le bilan des réflexions des différents groupes et de définir les procédures générales en matière de validation des acquis, de choix des stagiaires, d'information à mettre en œuvre, etc. Les groupes de travail comprendront deux membres par organisation syndicale, deux membres de l'encadrement et deux membres du service formation. L'objectif des groupes est, compte tenu des nouveaux créneaux dans la construction navale (méthaniers, navires de guerre, etc.), ainsi que des nouveaux matériaux mis en œuvre (inox, aluminium, plastiques, etc.), de réfléchir sur l'évolution des qualifications et des métiers de la navale et de mettre en place les formations adaptées. La commission ajoute que « *cet ensemble devra conduire à ce que les salariés qui suivront les formations trouvent une reconnaissance de leurs qualifications, leurs compétences et leurs savoir-faire dans leur classification et leur évolution de carrière* » (procès verbal du 28 mars 1990).

Ce plan, outre ses aspects pratiques, a surtout permis de renouer le dialogue dans une entreprise mise à mal par la crise. À partir de 1991, les « partenaires » sociaux retrouvent le chemin de la négociation et plusieurs accords sont signés avec les syndicats. Pour répondre aux demandes de la CGT et de la CFDT qui ne cessent de réclamer le retour à l'apprentissage, la direction fait suite à la demande et décide de recruter des apprentis.

CONCLUSION

Depuis la guerre, la formation professionnelle n'a cessé de se transformer et de remplir des fonctions différentes en fonction des mutations que subissait la société. En choisissant d'illustrer le rôle des élus du CE en matière de formation professionnelle à travers une perspective un peu exceptionnelle qui est celle des chantiers de l'Atlantique, il nous a semblé faire mieux ressortir ce qu'une

⁸ M. Le Marc, *Enquête par entretiens auprès d'un échantillon représentatif des salariés de la société "C"*, document de direction, ronéotypé, 221 pages. On trouvera un résumé de ce rapport dans le *Bulletin de psychologie*, tome XLVI - 1992-93, n°412, sept/oct. 1993.

multiplication de témoignages n'aurait fait que diluer. Il s'agissait de dégager une logique à l'œuvre et qui pourrait servir de modèle de compréhension de l'attitude des élus. Cette logique n'est pas nécessairement celle du discours officiel des grandes centrales syndicales qui agissent, à un autre niveau, mais celle que l'on rencontre dans les entreprises et les établissements. Par ailleurs cette logique, à la différence des directions du personnel qui possèdent aujourd'hui un discours homogène sur les finalités et les moyens de la formation professionnelle, n'a rien de théorique, et l'attitude des élus n'est pas dissociable à ce niveau d'une pratique syndicale qui vise à défendre le collectif salarié et à l'intérieur de ce collectif les positions relatives des différents groupes.

Pour les élus, la formation, lorsqu'elle n'est pas simple adaptation au poste ou perfectionnement, engage une définition de la qualification qui trouve dans l'apprentissage son modèle le plus accompli. L'apprentissage aux chantiers qui s'opérait en continuité avec les savoir-être familiaux et les savoir-faire de l'entreprise conférait par sa durée même et son environnement une qualité à l'ouvrier professionnel. Le travail syndical avait peu à peu constitué cette qualité en un bien collectif : la qualification qui s'appliquait à certains salariés et pas à d'autres. La loi de 1971 n'a pas modifié l'attitude des élus en ce domaine. Ils ont continué à penser la formation professionnalisante sur le même modèle que l'apprentissage comme conférant ou non une qualité à un groupe de salariés et cela en fonction du temps passé en formation. Les divisions et les spécialisations qu'entraînent la division et la rationalisation du processus de travail n'ont pas, par eux-mêmes, le pouvoir de conférer une signification sociale ni d'unité substantielle aux agents qu'elles produisent (voir Boltanski, 1982). L'ancien chaudronnier ou tôlier reconverti en monteur de bord qui reçoit 400 heures de formation conserve-t-il ou perd-il sa qualité ?

À toutes ces questions, l'employeur n'a que des réponses individuelles et juridiques qui ne peuvent satisfaire des élus du CE, soucieux de préserver une signification sociale des différences entre catégories de salariés. Tous les enjeux autour de la durée de la formation et de la certification portent en définitive sur l'identité des collectifs salariés qui ne peuvent se constituer comme « groupes » et être classés qu'à partir du degré auquel ils diffèrent. À ce niveau, la polyvalence ne peut avoir qu'un effet répulsif sur des organisations syndicales chargées de représenter des collectifs et non des individus interchangeables.

Dans quelle mesure ce modèle peut-il se perpétuer aujourd'hui ? Il est certain que le processus de qualification a été mis à mal ces dernières années par des formations standardisées assurées hors entreprise et qui ne confèrent tout au plus que des savoir-faire qui se dévaluent au même rythme que les techniques qui les ont vues naître. À la stabilité des processus de qualification et d'intégration dans la classe ouvrière a succédé une mobilité professionnelle souvent involontaire et des systèmes d'insertion contractuelle plus ou moins précaires, qui renvoient aujourd'hui une image brouillée de l'identité ouvrière. Quant à la segmentation du marché du travail, elle a eu pour résultat de soustraire une partie du collectif salarié comme les intérimaires, aux prérogatives du comité d'entreprise. L'entreprise comme catégorie juridique tend de plus en plus à se dissoudre.

Ce constat négatif doit être cependant tempéré. L'émergence et l'autonomisation progressive de la fonction personnel à partir des années soixante-dix a transformé au sein des entreprises les rapports de pouvoir au sein des instances représentatives et instauré de nouvelles convergences objectives entre direction et élus. S'opposant subjectivement sur le même terrain, les relations sociales, syndicats et directions du personnel ont objectivement en commun de vouloir préserver des identités professionnelles fortes sans lesquelles il n'existe pas de culture d'entreprise. Après

avoir tenté de concurrencer sur leur propre terrain les délégués et les représentants syndicaux, les services de relation du personnel ont fait peu à peu de la formation l'enjeu principal des luttes avec les élus. Opposant la compétence comme bien individuel à la qualification comme bien collectif, les directions des relations humaines contribuent aujourd'hui à instaurer un débat et à relancer ainsi une dynamique au sein d'une institution – le comité d'entreprise – dont les élus s'étaient repliés depuis une dizaine d'années sur la gestion des œuvres sociales, se contentant par ailleurs d'émettre des critiques le plus souvent formelles à l'égard des politiques d'entreprise qu'ils n'avaient plus les moyens de contester sur le terrain syndical, faute d'un rapport de force suffisant.

Pierre Cam

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Boltanski L. (1982), *Les cadres*, édition de Minuit, Paris.

Calandra P. (1992), *Les attributions d'ordre économique des institutions représentatives du personnel dans l'entreprise*, rapport présenté au nom du conseil économique et social, Journal officiel, n°18.

Collectif CFDT (1977), *Les dégâts du progrès*, Seuil, Paris.

Fleury JP., Molinari JP., Morinière C. (1988), *Conditions de vie et de travail des ouvriers briérons*, ATP-OCS, Lersco, Nantes.

Hartzfeld N. (1989), « L'école d'apprentissage Peugeot (1930-1970) : une formation d'excellence », *Formation-Emploi* n°27-28.

Oury L. (1983), *Les prolos*, Temps actuels, Paris.

Réault J. (1995), « Les trente glorieuses de la CGT nazairienne et les aléas de la mondialisation », *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest*, n°3 octobre.

THÈME II

LE CHAMP DES PRATIQUES DE FORMATION

TRANSFORMATIONS ET FRONTIÈRES

Rapporteur :
Jean-Paul Géhin
Maître de conférences en sociologie à l'université de Poitiers

RAPPORT INTRODUCTIF

Jean-Paul Géhin

Les cinq communications présentées dans cet atelier couvrent *a priori* assez bien le champ dans la mesure où elles traitent des transformations les plus souvent notées dans les travaux de recherche sur ce thème. En effet, depuis une décennie, quatre grandes tendances d'évolution des pratiques de formation continue en France peuvent être dégagées :

- La première concerne les formes que prennent les actions de formation ; à côté de la forme canonique du stage, empruntant pour l'essentiel au modèle scolaire, on constate le développement de pratiques de transmission des savoirs en liaison plus ou moins directe avec le travail et le processus de production. La nature de ces pratiques de formation et la question de leur nouveauté sont en particulier abordées dans la communication de Fabienne Berton, « Les nouvelles formes de formation : permanence ou innovation ? ».

- La deuxième renvoie aux stratégies des acteurs et souligne le rôle montant des individus. L'accent est alors mis sur le développement des stratégies individuelles. Si ce constat traverse *de facto* la plupart des papiers, il est approfondi par Marc Lecoutre, qui analyse le phénomène de reprises d'études à l'université : « Formation initiale ou formation continue : questions autour du phénomène de reprise d'études ».

- La troisième porte sur le contenu des formations réalisées, notamment par les entreprises et s'exprime en termes de montée des formations générales, montée qu'il importe d'ailleurs de relativiser en rappelant que les formations courtes et finalisées constituent l'immense majorité des actions suivies par les salariés. Marie-Hélène Toutin (« La formation des bas niveaux de qualification : constats empiriques et approches théoriques ») interroge cette évolution, en la confrontant aux théories du « capital humain » et en particulier à la fameuse distinction introduite par Becker entre formation générale et formation spécifique.

- La quatrième tendance concerne le renforcement du poids des formations débouchant sur un diplôme, qui restent cependant largement minoritaires. Cette dernière tendance est appréhendée par deux communications traitant respectivement de la formation des catégories ouvrières (Gérald Julien, « Les innovations de formation à caractère diplômant. Bilan et controverses. Le cas des préparations au CAP industriel dans les politiques de formation des entreprises ») et de celle des cadres et en particulier des ingénieurs (Jean Charriaux et Rémy Jean, « L'accès au diplôme d'ingénieur par la voie de la formation continue »).

1. LE RENFORCEMENT DES LIENS ENTRE TRAVAIL ET FORMATION

La transformation des pratiques de formation continue la plus souvent notée est leur articulation plus étroite au travail et à son organisation, et donc à l'ensemble du processus de production. Cette évolution, popularisée par des expressions telles que « organisation qualifiante » ou « effet formateur du travail », ne s'inscrit-elle pas dans une mutation en profondeur des finalités et des objectifs de l'acte éducatif ? On est alors tenté de rapprocher cette évolution du succès grandissant de la notion de « compétences » (Stroobants, 1993) ; notion qui non seulement suggère

une articulation forte entre les dimensions cognitives et normatives (en termes d'efficacité économique ou d'efficacité sociale) du processus de transmission des savoirs mais aussi, comme le notent Ropé et Tanguy (1994), participe au développement de toute une gamme de technologies et de pratiques sociales de type bilan de compétences, référentiels d'emploi ou de formation, validation des acquis professionnels ou expérimentiels...

Fabienne Berton analyse ces pratiques de formation en relation avec le travail, à partir de monographies issues d'une recherche collective. Elle distingue deux types de formation : « **Les formations réalisées dans la situation de travail** », caractérisées par une imbrication très marquée, dans l'espace et dans le temps entre acquisition des savoirs et activité productive¹. Ces formations sont conçues et réalisées à l'intérieur de l'entreprise, avec ses ressources propres ; elles concernent des collectifs entiers et mêlent donc salariés d'exécution et personnels d'encadrement. Elles visent à résoudre directement des dysfonctionnements repérés dans l'activité quotidienne de l'entreprise (panne, inefficacité, manque de coordination) et peuvent de ce fait être assimilées à des groupes de résolution de problèmes. « **Les formations réalisées à partir de la situation de travail** » impliquent une analyse préalable des situations de travail à partir desquelles sont déduites les compétences à acquérir et sont construites des actions de formation. Ces dernières peuvent être réalisées en lien ou pas avec le processus de production, en recourant ou non à un organisme de formation. Cependant, ces opérations sont en général plus lourdes et impliquent des interventions extérieures, au moins au niveau de l'expertise. La principale question posée par ces deux types de formation en lien direct avec le travail est celle de leur nouveauté et de leur caractère innovant. D'un côté, en rupture avec les formes dominantes en France et, en particulier le stage, elles représentent une réelle extension des pratiques traditionnelles, tout en participant à un processus de dilution de la formation et à un brouillage de ses frontières avec le travail. De même, comme le souligne Fabienne Berton, elles posent la question de la reconnaissance et la certification des savoirs ainsi transmis. De l'autre, ces pratiques de formation, par leurs modalités de réalisation comme par les approches pédagogiques qui les sous-tendent renouent avec une tradition bien ancrée en formation continue. Il ne s'agit pas tant de transmettre des savoirs que de faire découvrir des connaissances et des capacités « cachées », latentes, contenues dans les individus et les groupes.

On pourrait également rappeler la tradition de formation sur le tas, en lien direct au travail et à la production ou au sein des métiers et des corporations ; pratiques de formation qui semblent avoir été escamotées par la taylorisation poussée et la montée de l'éducation (y compris l'institutionnalisation de la formation continue) durant les années 1960 et 1970. Plutôt que d'émergence et de nouveauté, c'est de renouvellement et de regain d'intérêts des acteurs comme des chercheurs, qu'il faut parler.

2. LE DÉVELOPPEMENT DE STRATÉGIES INDIVIDUELLES

De nombreux travaux ont montré le rôle central de l'entreprise dans le système français de formation continue ; en revanche, l'individu, tant en termes de financement que de décision de formation semble jouer un rôle plus faible, surtout si on compare la situation française à celle prévalant en Allemagne (Géhin et Méhaut, 1993), où l'effort et l'investissement individuels de formation sont fortement

¹ Ces caractéristiques conduisent Roger Cornu (1978) à qualifier ce type de formation « d'apprentissage production ».

valorisés. Cependant, certaines évolutions récentes comme les accords contractuels sur le « cofinancement » de la formation, le développement de formations longues et diplômantes de salariés comme de demandeurs d'emploi, l'individualisation des parcours conduisent à un regain d'intérêts pour les stratégies individuelles.

Marc Lecoutre aborde cet aspect en étudiant cinq formations professionnelles de troisième cycle, préparant à des métiers du secteur culturel. Il montre l'importance des étudiants issus des filières non universitaires (grandes écoles, sciences po.) et surtout des reprises d'études. Ainsi, un tiers des étudiants fréquentant ces filières sont des adultes ayant acquis une expérience professionnelle de plusieurs années. Pour comprendre les logiques qui sous-tendent les reprises d'études, il propose une typologie de ces « étudiants adultes », qui montre la grande diversité des objectifs poursuivis : reconversion de chômeurs vers ce secteur ; reconversion d'actifs ayant des activités artistiques vers la gestion ou l'administration culturelle ; volonté de faire reconnaître par un diplôme universitaire des acquis sur le tas ; recherche d'une promotion professionnelle ; volonté de professionnaliser une pratique culturelle amateur... Marc Lecoutre note également une proportion « surprenante » (17 %) de poursuite d'études après ce diplôme professionnel de troisième cycle, qui est en principe une formation terminale ; et ceci, d'autant plus que les reprises d'études sont très variées en contenu comme en niveau ; près de la moitié sont dans des formations de premier ou de deuxième cycle. Les objectifs de ces poursuites d'études sont eux-mêmes très diversifiés allant d'une logique de parcours universitaire (doctorat) à une réorientation complète, en passant par une stratégie d'attente (notamment en cas de chômage) ou de développement personnel et culturel (histoire de l'art, langues orientales). Au total, l'analyse des reprises d'études à l'université apporte des éclairages intéressants, concernant ce sujet encore peu étudié des stratégies individuelles de formation continue. Elle interroge le clivage traditionnel formation initiale/formation continue et montre la complexification des cursus individuels avec le développement d'itérations entre des situations de formation, d'emploi, de chômage ou d'inactivité.

3. LA MONTÉE DES FORMATIONS GÉNÉRALES

Les reprises d'études à l'université s'inscrivent dans un mouvement plus large de renforcement de la formation générale qui semble concerner l'ensemble des catégories socioprofessionnelles. Marie-Hélène Toutin (« La formation des bas niveaux de qualification (BNQ) : constats empiriques et approches théoriques ») le souligne pour les salariés les moins formés, qui sont de plus en plus souvent envoyés par leur entreprise suivre une formation de base. Il s'agirait de répondre à l'émergence de « nouvelles compétences », déclinées en termes de capacités d'analyse, de compréhension, d'expression et de communication.

Cette évolution des politiques des entreprises françaises est difficilement explicable par les théories du « capital humain ». En effet, pour séduisante qu'elle puisse paraître intellectuellement, l'hypothèse de Becker et le clivage formation générale/formation spécifique sur lequel elle repose, ne permettent pas de comprendre les pratiques des entreprises françaises². Pour rendre compte de ce hiatus, Marie-Hélène Toutin propose toute une série de pistes : d'abord, la situation actuelle du marché du travail, en particulier pour les salariés peu formés, qui rend peu probable que des entreprises concurrentes s'engagent dans des stratégies de

² On ne reprendra pas ici le débat engagé dans le premier atelier de ce colloque et les critiques développées par Annie Vinokur.

« braconnage » de main-d'œuvre. Ensuite le rôle de l'État, qui sous l'effet de l'obligation de dépenses introduite par la législation ou par le biais de politiques d'aide aux entreprises, modifie les conditions de l'investissement formation. Plus fondamentalement, la question est celle du statut de la formation générale, qui, pour les BNQ, apparaît plus une condition préalable qu'une alternative à la formation spécifique. Ainsi, les politiques de formation générale des BNQ mises en œuvre par les entreprises s'avèrent plus rationnelles et rentables que ne le laissent supposer les *a priori* des théories du capital humain. Cette perspective nous suggère donc d'abandonner les approches consistant à confronter son objet de recherche à des éléments théoriques extérieurs³, pour s'engager dans une analyse à la fois descriptive et critique des pratiques et des politiques des acteurs.

4. LE RENFORCEMENT DES PRATIQUES DIPLÔMANTES

Cette démarche est adoptée par les deux dernières interventions proposées dans cet atelier, qui s'intéressent au développement des formations débouchant sur des diplômes. Étudiant « l'accès au diplôme d'ingénieur par la voie de la formation continue », Jean Charriaux et Rémy Jean soulignent d'emblée la relative marginalité de cette filière en France, coincée entre la tradition d'ingénieurs « maison » et le poids et le prestige des formations initiales réalisées par les grandes écoles. Et ceci d'autant plus que l'on constate une grande diversité de filières de formation continue des ingénieurs. Dans ce paysage, les nouvelles formations d'ingénieurs (NFI), créées au début des années 1990, pour faciliter la mobilité sociale et professionnelle des techniciens supérieurs, apparaissent innovantes et originales : forte coopération entre les établissements de formation et les milieux économiques, poids de l'alternance, innovations dans les contenus et les cursus de formation... Cependant, cette construction institutionnelle novatrice reste fragile dans un contexte de tension accrue sur le marché du travail des ingénieurs.

Dans un domaine bien différent, Gérald Julien (« Les innovations de formation à caractère diplômant – Bilan et controverses. Le CAP industriel dans les politiques de formation des entreprises ») s'interroge sur les finalités et l'organisation des formations diplômantes d'ouvriers. Son étude est un bilan critique d'une innovation, largement décrite et analysée depuis une décennie : critique qui porte d'ailleurs tant sur les pratiques des entreprises que sur les travaux de recherche abordant ce thème. Le modèle développé par les recherches antérieures est ainsi partiellement remis en cause : poids des stratégies nationales, faiblement intégrées au niveau local ; volontariat très relatif ; évolution des publics prioritaires au détriment des salariés anciens et au bénéfice des jeunes entrants ; faible prise en compte des logiques de métiers et de l'évolution de la structure des qualifications... Au total, si les formations CAP contiennent bien des éléments de rupture avec les politiques traditionnelles des entreprises, elles n'apparaissent qu'exceptionnellement inscrites dans un processus d'anticipation⁴ et de réorganisation en profondeur du travail. La mobilité professionnelle à l'issue de la formation est limitée, la reconnaissance salariale non systématique. Gérald Julien souligne une certaine dérive « instrumentaliste », les entreprises utilisant ces formations, souvent aidées par les pouvoirs publics, comme accompagnement social de restructurations renvoyant elles-mêmes à des logiques d'abord financières.

³ Dans ce cas, assez directement inspirés du paradigme libéral.

⁴ On se réfère ici aux trois logiques d'innovations dégagées par une recherche collective sur les politiques de formation continue des grandes entreprises (Collectif, 1989).

L'ensemble des évolutions décrites dans les cinq études que nous venons de présenter, remettent, peu ou prou, en question les pratiques traditionnelles mais surtout interrogent les approches et les outils conceptuels généralement utilisés pour rendre compte de la formation continue. Ainsi, au-delà de l'analyse des pratiques émergentes, les auteurs de ces articles se trouvent amenés à interroger toute une gamme de vieux clivages qui structurent tant le discours des acteurs que nombre d'analyses savantes : formation *versus* production ; formation continue *versus* formation initiale ; formation générale *versus* formation spécifique ; logique de l'entreprise *versus* logique de l'individu... Ainsi, l'intérêt principal de ces recherches ne réside pas dans la description des axes majeurs d'évolutions des politiques de formation continue, dans la mesure où ces évolutions sont déjà notées depuis près d'une décennie. En revanche, ce qui frappe c'est l'évolution des points de vue et des angles d'approche développés par les auteurs. D'une part, par rapport aux recherches antérieures, ces travaux accordent moins d'importance aux changements techniques et organisationnels et tendent à mettre l'accent sur le marché du travail ; et ceci, quel que soit le point de vue disciplinaire, sociologique ou économique. D'autre part, une attention particulière est portée sur l'articulation entre les stratégies des différents acteurs. Enfin, ils adoptent un point de vue plus critique : de fait, la « nouveauté » de ces pratiques et de ces politiques est interrogée et, en règle générale, fortement relativisée.

Jean-Paul Géhin
Université de Poitiers
GRITECS

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Collectif (1989), *Production et usage de la formation par et dans l'entreprise*, 2 tomes, ronéotypé.

Cornu R. (1978), « Diviser pour apprendre, diviser pour produire », dans Colloque de Dourdan, *La division du travail*, p.143-160, Paris, Galilée.

Géhin J.P., Méhaut P. (1993), *Apprentissage ou formation continue : les stratégies éducatives des grandes entreprises en France et en Allemagne*, Paris, L'Harmattan.

Ropé F., Tanguy L. (dir.) (1994), *Savoirs et compétences : de l'usage social de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.

Stroobants M. (1993), *Savoir-faire et compétences au travail : une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, éd. de l'Université.

LES NOUVELLES FORMES DE FORMATION : PERMANENCE OU INNOVATION ?

Fabienne Berton

Le secteur de la formation professionnelle continue en France a été pensé par ses promoteurs comme un lieu, entre autres, d'innovations pédagogiques qui permettrait de faire évoluer le système éducatif dans son ensemble et la formation initiale (l'Éducation nationale¹) en particulier. La formation continue se définit en effet par différents éléments qui la distinguent de la formation initiale : l'absence de niveaux formels de formation, l'absence de référence à des disciplines académiques, l'accent mis sur les pratiques, les méthodes professionnelles, les mises en situation. Cependant, la loi fondatrice du dispositif de formation professionnelle continue a établi une norme d'organisation de la formation, le stage, volontairement et explicitement extérieur au travail (Podevin et Verdier, 1989). Dès lors, la formation continue s'est trouvée face à un paradoxe et son développement s'est calqué sur des pratiques scolaires aménagées : petits groupes réunis dans un cadre plus convivial que la salle de classe mais contenus formels.

Les évolutions des vingt-cinq dernières années ont amené non seulement à un assouplissement relatif de la norme du stage, mais aussi, compte tenu de la diffusion rapide des nouvelles technologies de l'information et du resserrement des contraintes d'efficacité gestionnaire des entreprises à un intérêt renforcé pour l'organisation de formations en situation de travail. Dès le milieu des années 1980, l'accent est mis sur le caractère formateur des situations de travail et de l'organisation du travail pour des objectifs de formation assez différents :

- l'insertion professionnelle et sociale de jeunes ou de chômeurs de bas niveau de qualification, peu enclins à retourner sur les bancs de l'école dont ils avaient été rapidement écartés,
- la professionnalisation de catégories professionnelles floues, peu ou mal définies ou encore en forte transformation,
- la transformation des modalités d'organisation du travail, la mise en œuvre de nouvelles procédures, la décentralisation, la création de groupes autonomes ou d'unités élémentaires de travail.

Après avoir décrit quelques exemples et caractéristiques des formations en situation de travail, cette étude pose la question de leur nouveauté : ou bien elles sont considérées dans leur forme stricte, et dans ce cas, elles correspondent à une extension du champ de la formation à des domaines qui en étaient jusqu'alors distincts – le travail et son organisation – ou bien, elles sont considérées du point de vue des fonctions sociales qu'elles remplissent, et dans ce cas, on constate une permanence de ces fonctions et de la philosophie qui les sous-tend, observable depuis les premières années du développement de la formation continue en France.

¹ J. Delors (1976) repris dans *Formation-Emploi* n°34 (1991).

1. LES FORMATIONS EN SITUATION DE TRAVAIL

Une recherche collective récente menée au CNAM² et centrée sur cette question a mis à jour deux relations principales entre formation et situation de travail à partir de l'observation d'une dizaine de dispositifs de formation d'entreprises de taille et de secteur d'activité variés. Les relations entre formation et situation de travail se placent dans un rapport plus ou moins étroit :

- la formation réalisée *dans* la situation de travail, où formation et travail apparaissent étroitement imbriqués (simultanéité de temps et de lieu),
- la formation réalisée *à partir de* la situation de travail, où c'est à partir du travail ou d'une représentation du travail qu'est définie la formation (succession temporelle et/ou médiatisation par un outil).

1.1. La formation réalisée dans la situation de travail

Cette modalité recouvre un nombre important de formations observées et on la trouve présente dans pratiquement tous les dispositifs étudiés. Elle constitue la modalité dominante dans trois d'entre eux puisque s'y rattachent une formation de commerciaux d'un constructeur informatique, une partie des formations, celles dites informelles d'une filature et une partie de la formation des agents de maîtrise d'un établissement de découpe de viande. La forme la plus fréquemment prise est celle de groupes de résolution de problèmes nés du fonctionnement quotidien et de l'activité immédiate ou de leur anticipation : pannes, dysfonctionnement, inefficacité, manque de coordination... Ces groupes sont composés des équipes de travail avec leur supérieur hiérarchique et, dans leur forme ultime, ils ne se démarquent pas de simples réunions d'équipe.

Ces trois entreprises sont très différentes du point de vue de leur production et de leur stratégie de changement. Dans deux d'entre elles, il s'agit, à l'aide des nouvelles technologies de l'information, de mettre en place des centres de profit autonomes sous la forme d'ateliers intégrés (filature) ou de mini-entreprises (viande). Les réorganisations de ce type reposent sur les principes de la généralisation des relations client/fournisseur internes, de l'intégration des fonctions et de la réduction des échelons hiérarchiques. Elles exigent et valorisent l'autonomie, la responsabilité, la polyvalence et le travail collectif.

La formation est décidée, conçue et réalisée à partir de ressources internes, sans partenariat externe. Les moyens investis sont essentiellement des moyens internes à l'entreprise : temps pris sur la production, locaux, matériel, personnel.

² Recherche coordonnée par le Centre de recherche sur la formation du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM). *Le développement de la fonction formative des situations de travail*, Rapport final de recherche (novembre 1992). Voir aussi Berton (1992), Berton et alii (1992), Barbier et alii (1996).

Les formations réalisées en situation de travail

Dans une grande entreprise informatique (Berton, 1991), les commerciaux constituent une des catégories clés pour la réussite de la transformation visée : le passage de la vente de matériel à l'apport d'une solution globale au client. Les équipes de vente complètes - avec leur supérieur hiérarchique et à son initiative - font l'objet d'une formation à contenu méthodologique appliqué aux affaires en cours (identification du processus de décision chez le client, des acteurs, des coûts et avantages de l'offre, évaluation de la concurrence, élaboration d'une tactique de vente). Le dispositif se déroule en trois étapes : un séminaire de deux jours pour l'apprentissage de la méthode, puis des ateliers d'une demi-journée organisés à la demande du supérieur hiérarchique pour la réutilisation, enfin l'appropriation durant les réunions de travail de l'équipe. Les équipes concernées sont accompagnées tout au long du processus par un conseiller en formation et sont incitées à s'organiser en « équipes inter-métier » afin de mobiliser toutes les ressources en compétence interne nécessaires pour mener à bien chaque affaire.

Dans la filature (Charlon, 1991), les ouvrières sont la cible de la formation ; il s'agit d'accroître leur polyvalence car elles sont amenées à travailler dans des ateliers intégrés : les étapes de la fabrication du fil, jusqu'alors affectées dans des lieux différents à des salariés ne maîtrisant qu'une seule opération de transformation, sont désormais regroupées dans un même atelier. Il s'ensuit une production par ligne de produit, sur des équipements flexibles, par des salariés qui peuvent être amenés à maîtriser jusqu'à sept postes de travail différents pour intervenir sur toutes les étapes de la fabrication, de la préparation à la finition. Les actions de formation dispensées à cette occasion, monitorat et cellule de conversion qui fonctionne sur le modèle de l'ancienne école d'entreprise (apprentissage des gestes de base du métier sur des machines de taille réduite avec une monitrice, avant l'immersion dans l'atelier, toujours sous la responsabilité d'une monitrice), sont insuffisantes et la mise en œuvre de la polyvalence relève presque exclusivement de la volonté des agents de maîtrise responsables de ces ateliers. Certains d'entre eux ont initié des formations plus informelles : groupes de travail qui associent différentes compétences (encadrement, maintenance, monitorat) pour aménager les installations ou groupes de résolution de problèmes liés au travail ou au produit.

Dans l'établissement de découpe de viande (Kaddouri, 1991), la formation s'adresse aux agents de maîtrise. À l'occasion de la construction d'une nouvelle usine qui doit remplacer les équipements devenus obsolètes et augmenter les capacités d'abattage et de transformation de la viande, la direction de l'entreprise s'appuie sur eux pour décentraliser les opérations de gestion de production tout en sollicitant leur participation à la définition des nouvelles situations de travail et de leur environnement aux côtés des cadres. D'agents de maîtrise assurant une fonction autoritaire de supervision directe, ils sont amenés à devenir des « mini-entrepreneurs » qui doivent rendre des comptes sur l'activité de leur unité, centre de profit vis-à-vis des services amont et aval (unité d'abattage, fournisseurs, commercial et client). Leur formation vise alors à les mettre avec leur équipe en situation de résolution des problèmes qui se posent déjà ou pourront se poser et de simulation du fonctionnement dans la nouvelle usine. Trois actions d'anticipation du changement sont prévues : les actions de familiarisation avec la nouvelle usine, son plan, ses technologies et son organisation ; les actions de responsabilisation à l'égard de la productivité, de la gestion du personnel et des autres unités internes, et les actions de formation au fonctionnement et à l'utilisation des outils technologiques et au traitement et à la gestion de l'information.

1.2. La formation réalisée à partir de la situation de travail

Cette modalité recouvre un nombre plus limité de dispositifs observés car elle demande une articulation fine entre différentes formes de formation dont la mise en œuvre résulte de la mobilisation de moyens importants. Au préalable à la formation, une analyse des situations de travail est réalisée et confiée le plus souvent à des groupes internes, il en est déduit des contenus de formation exprimés en termes de compétences à acquérir. La formation elle-même se réalise ensuite soit de façon traditionnelle, en centre extérieur et/ou en salle dans l'entreprise, soit en situation de travail avec l'appui d'un tuteur. Elle est évaluée selon deux modes, de façon formelle et en situation. Se rattachent à cette modalité, une formation qualifiante d'ouvriers de fabrication et de maintenance d'une usine d'électrometallurgie, une formation technique d'ouvriers, agents de maîtrise et techniciens d'une entreprise chimique, une formation d'employés d'une banque publique et une autre partie de la formation des ouvriers de la filature. On le voit par cet énoncé, les formations de ce type concernent des catégories professionnelles entières, directement liées à l'activité productive, de niveau exécution ou premier encadrement. Il s'agit d'organiser, dans un contexte de mutations productives à la fois technologiques, organisationnelles et culturelles, des formations reliées aux orientations stratégiques de l'entreprise qui imposent les transformations des salariés.

La majorité de ces entreprises cherche en effet à construire un « nouveau métier » : dans un contexte de crise, de diversification de la production, d'accroissement des exigences de qualité, de restructuration de la fabrication d'une logique géographique à une logique fonctionnelle, l'usine électrometallurgique crée avec l'appui de l'entreprise à laquelle elle appartient, un nouveau métier d'ouvrier fabricant caractérisé par un élargissement des tâches et des fonctions et l'exigence d'autonomie. Il en est de même de la filature avec le nouveau métier de soigneur de filature. La banque, pour sa part, opère un changement culturel global dans un contexte de privatisation et de décentralisation. Cette préoccupation est également présente dans l'entreprise chimique que les restructurations quasi permanentes a conduit, selon certains de ses responsables appartenant au secteur de l'industrialisation, à des pertes de savoir-faire techniques. Il s'agit alors de permettre la réactualisation et la capitalisation de ces connaissances par une revalorisation de la culture industrielle.

Cette recherche d'un « nouveau métier » articulée à la transformation de l'activité de l'entreprise apparaît largement axée sur le caractère collectif des savoir-faire. Les entreprises parlent ainsi « *d'apprendre à travailler ensemble* », de « *créer les conditions d'un retour du métier par recomposition, constitution et formalisation des savoir-faire* ». Pour ce faire, sont conçus d'importants dispositifs de formation qui mobilisent souvent l'entreprise entière. Décidés au niveau de sa direction, ils impliquent la hiérarchie dans son ensemble. La conception et la mise en œuvre des actions sont parfois réalisées en partenariat avec l'Éducation nationale si le choix a été fait d'une formation diplômante. Si l'objectif de certification de la formation n'est pas toujours présent, en revanche, l'effort individuel de formation est la plupart du temps reconnu et relié aux grilles de classification : soit il permet d'atteindre un coefficient supérieur, soit est initiée parallèlement une refonte de ces grilles sur la base de la reconnaissance des fonctions exercées et de la valorisation des nouveaux critères de définition des emplois.

S'ils s'adressent à des catégories professionnelles entières, ces dispositifs de formation reposent cependant sur le volontariat individuel et l'intensité de l'effort

demandé vient limiter le nombre de réussites par rapport à la population potentielle.

Les formations réalisées à partir des situations de travail

Dans l'usine électrométallurgique (Ollagnier et Mernier, 1991), le dispositif, qui s'inscrit dans un contexte de crise et de mutation concernant à la fois les produits, les procédés de fabrication et l'organisation du travail, repose sur une articulation entre production et formation : la situation de travail est au cœur des démarches de formation qui se déroulent au plus près des lieux d'exercice du travail, accompagnée par des salariés de l'entreprise et des formateurs externes. En préalable à la formation, des groupes-métier constitués de conseillers en formation continue du GRETA, d'agents de maîtrise détachés pour la formation, de responsables de la formation et de la production du site, et d'opérateurs, ont défini les contenus de formation (référentiel-formation) à partir de l'analyse des activités réalisées (référentiel-métier). Au fur et à mesure du déroulement de la formation, les formateurs du GRETA adaptent le référentiel-formation et jouent le rôle de garant pédagogique du projet tandis que la tâche des agents de maîtrise-formateurs consiste à redéfinir les contenus inscrits dans ces référentiels en fonction des logiques de la production. C'est à ce niveau que se sont révélées les difficultés nées du compromis réalisé entre le référentiel de métier fondé sur les activités spécifiques à une entreprise et le référentiel de diplôme fondé sur l'acquisition de capacités transférables et transversales à plusieurs entreprises. Les agents de maîtrise-formateurs ont fabriqué ainsi, à partir des référentiels, des dossiers d'apprentissage et d'évaluation appuyés sur les situations rencontrées dans les différents postes de travail. Pour la culture générale, les situations réelles de travail ont aussi été utilisées : les notions théoriques de physique ont par exemple été contextualisées dans les problèmes quotidiens de vitesse, de pression... rencontrés ; les notions de français ont été abordées à partir des documents de transmission de consignes, des fiches techniques... En maintenance, la formation s'est axée sur l'analyse et la résolution de problèmes formalisés ; ils ont constitué ainsi une démarche de recherche collective. Une large majorité d'opérateurs de l'usine a suivi le dispositif et est titulaire d'un CAP CAFIC (conduite d'automatismes de fabrication de l'industrie chimique) ou d'un brevet professionnel (BP).

Dans l'entreprise chimique (Boru, 1991), le diagnostic de la nécessité d'une revalorisation de la culture technique de l'ensemble des opérateurs tient à la fois au constat de la perte de savoir-faire lors des nombreux dégraissages et à celui de l'hétérogénéité des cultures techniques entre les différentes unités récemment acquises. Le projet part d'un institut interne à la direction de l'industrialisation de l'entreprise, unité fonctionnelle chargée de la formation technique. Il a conçu un projet de capitalisation-transmission du savoir technique qui repose sur un mode de formation jugé plus efficace que la formation traditionnelle : il s'agit d'une formation multimédia qui utilise les nouvelles technologies éducatives en autoformation accompagnée par un tuteur une demi-journée par semaine. Au préalable, des experts techniques de l'entreprise sont réunis pour concevoir et définir les contenus de formation, les tuteurs, techniciens, étant chargés ensuite, en liaison avec les experts, d'adapter ces contenus aux spécificités de leur site. Le dispositif est expérimenté sur un premier segment technologique : les pompes. Il associe trois supports : le papier pour l'organisation des savoirs, la vidéo pour les explications, et l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) pour les exercices et la simulation. Il est organisé en séquences : une première présente les enjeux liés à ce segment, une deuxième constitue un rappel d'hydrodynamique, puis des modules spécifiques traitent des pompes centrifuges, volumétriques... Chaque séquence se termine par une autoévaluation. L'évaluation finale consiste à résoudre collectivement un problème concret sur le site de manière à démontrer les savoir-faire acquis. Le problème est choisi par les opérateurs et proposé au supérieur hiérarchique.

L'observation est restée au stade de l'expérimentation : la capitalisation et le transfert se sont rapidement révélés difficiles, les tuteurs restant isolés. Dans la conception originelle du dispositif, les experts n'interviennent que pour l'élaboration du multimédia et le multimédia lui-même été utilisé individuellement.

Dans la banque⁵, l'ensemble des employés et leur encadrement direct sont la cible du dispositif qui s'inscrit dans une double perspective de changement ; un changement technologique d'abord : l'implantation d'un nouveau système informatique doit faciliter la modification du processus de travail qui passe d'une gestion des dossiers par opération à la gestion de comptes client ; un changement organisationnel ensuite : la décentralisation de l'établissement place la responsabilité de la production bancaire au niveau des directions régionales. La formation, à contenu de culture bancaire et d'utilisation de l'informatique et des procédures de gestion (culture bancaire et finance, tenue des comptes client, gestion administrative et informatique, modules opérationnels) repose sur le principe d'une articulation entre formation en salle et formation en situation de travail. Certains formateurs, appartenant à la hiérarchie fonctionnelle, sont aussi les concepteurs des nouvelles procédures informatiques qu'ils peuvent faire évoluer en parallèle à la formation. Ils interviennent ainsi directement sur le contenu et l'organisation du travail. Au niveau régional, le dispositif repose sur un pivot : l'homme-méthodes et procédures, qui suit à la fois les applications informatiques et l'organisation du travail. Il s'appuie au niveau national sur deux experts : l'informaticien et l'administratif.

Dans la filature, dont il a déjà été question à propos des formations dans les situations de travail, l'enjeu est de parvenir à une meilleure connaissance du produit. En effet, après la mise en place des ateliers intégrés, la qualité insuffisante du produit nécessite des actions correctives. Différents groupes sont mis en place qui comprennent les différents membres d'un collectif de travail et sont destinés à affiner ou produire des procédures, à améliorer l'organisation du travail ou le fonctionnement des équipements. Les acquis de ces réunions sont formalisés dans une formation formelle, dispensée par les directeurs opérationnels et fonctionnels de l'établissement au personnel ouvrier des différents ateliers. L'objectif de cette formation est de créer un langage commun, une connaissance généralisée de l'entreprise afin de soutenir l'émergence d'un métier nouveau.

2. QUE SE PASSE-T-IL DANS CES FORMATIONS ?

2.1. Dans les formations intégrées à la situation de travail

Les dispositifs de ce type reposent sur l'organisation de groupes de travail. Il faut souligner l'importance dans ces groupes de l'instrumentation qui peut être de différentes natures. Ces groupes sont généralement accompagnés par une personne-ressource, que l'on peut qualifier de tuteur, compétente à la fois sur le problème posé et la méthode pour le traiter ; cette personne est en même temps capable d'élargir, voire de généraliser la question (conseiller en formation, agent de maîtrise, monitrice ou cadre). Des apports de formation – formelle – sont fournis au groupe ; les contenus de ces formations sont souvent d'ordre méthodologique

⁵ Informations recueillies lors des réunions en 1990-1991 d'un groupe inter-grandes entreprises (informatique, banque, chimie), qui ont donné lieu à la rédaction de quatre comptes rendus.

(méthode de gestion, méthode de management, utilisation d'un système informatique) ou d'ordre technique (exposé sur des points techniques qui ont trait au problème posé).

Ce qui est plus intéressant, c'est l'incitation de ces groupes à consulter ou à s'adjoindre d'autres compétences internes de façon à la fois à réduire le cloisonnement entre fonctions, services, départements internes et à construire une solution éclairée qui parte du niveau opérationnel et bénéficie ainsi des connaissances et savoir-faire spécifiques à ce niveau sans être limitée à ce strict point de vue. Une interaction entre compétences de diverses origines est mise en œuvre : les équipes de vente sont incitées à s'organiser en équipes inter-métiers qui comprennent selon les besoins de l'affaire traitée des représentants de la maintenance, du service après-vente, de la production, du marketing... (informatique). Les réunions informelles peuvent rassembler, outre le contremaître et son équipe, des monitrices, des ingénieurs et des responsables fonctionnels ainsi que le technicien de salle (filature). Les échanges qui s'effectuent dans ces groupes sont très directement liés à la production et recherchent l'amélioration de son fonctionnement ; en cela, les savoirs échangés sont extrêmement spécifiques à chaque mode d'organisation voire à chaque lieu (dans le cas des ateliers intégrés de la filature).

Peut-on parler d'un processus d'apprentissage dans ces groupes ? Le terme même suppose une certaine matérialité et une intentionnalité qui ne sont pas toujours observables, loin s'en faut, mais nécessaires à la pérennisation du processus. Pourtant, il est possible d'en discerner des indicateurs comme par exemple l'incitation à la formalisation, par écrit le plus souvent, des résultats de l'activité du groupe. Les équipes de vente rédigent à l'issue de chaque rencontre un plan d'action dont la réalisation ou le bien fondé sont examinés à la rencontre suivante ; de plus, une capitalisation des affaires traitées est prévue sous forme de banque de données avec l'analyse des raisons de réussite ou d'échec (informatique). Dans l'un des ateliers intégrés de la filature, le contremaître demande de préparer par écrit la réunion proposée.

Il est probable que, dans les cas où la démarche générale s'est révélée efficace par rapport au fonctionnement quotidien, elle pourra être reproduite, même en l'absence de formalisation, par son inscription dans la mémoire des personnes ; elle sera toutefois très fragile car étroitement liée à ces personnes, à leur maintien dans leur emploi et dans leur rôle.

2.2. Dans les formations réalisées à partir des situations de travail

Les formations qui se rattachent à ce type, où sont articulées différentes formes de formation – à partir d'une conception où la situation de travail est médiatisée soit par un outil (le référentiel, le multimédia), soit par un groupe en situation d'expertise (filature et banque) – bénéficient d'une instrumentation importante. Les groupes qui, préalablement à la formation, se réunissent pour la définir et construire les nouveaux emplois reposent sur le principe d'une interaction plus ou moins large. Quand ces groupes fonctionnent selon une logique d'analyse des activités exercées (logique emploi), l'interaction mise en œuvre fait jouer le fonctionnel, le hiérarchique et l'opérationnel en même temps que l'interne et l'externe. Quand ces groupes reposent sur une logique d'expertise du produit ou des procédés et des processus de production, l'interaction est souvent limitée à l'expert, le hiérarchique et l'opérationnel. La formation est accompagnée en situation de travail par du tutorat, soit strictement interne à l'entreprise, soit en binôme interne et externe dont

la tâche est de produire des cas de formation spécifiques aux situations et des outils d'évaluation de la formation personnalisés, individuels ou collectifs.

Les savoirs ainsi acquis sont divers. Il s'agit de savoirs sur les activités exercées et les compétences correspondantes, de savoirs d'expertise technique sur le produit ou sur les procédés et processus de fabrication, de savoirs méthodologiques sur les modes de coordination nécessaires pour le travail en commun dans les groupes interfonctionnels et/ou interhiérarchiques et sur des modes de résolution collective de problèmes. La spécificité de ces savoirs éclate quand ils sont confrontés à des références extérieures.

On peut prendre pour exemple les difficultés qui sont nées dans l'usine électrométallurgique des tentatives d'articulation aussi bien au moment de la réalisation de la formation que pour sa certification, entre le référentiel de métier établi à partir des activités exercées dans l'entreprise et le référentiel de diplôme établi selon une norme nationale. Dans la conception originelle du dispositif, il s'agissait pour les agents de maîtrise-formateurs de partir des objectifs de formation proposés par le référentiel pour construire des situations d'apprentissage ou d'évaluation se référant le plus possible à des situations réelles. Ce cas de figure a rarement correspondu à la réalité. En fait, les agents de maîtrise-formateurs ont souvent été amenés à construire des thèmes d'apprentissage à partir des principales tâches de l'emploi puis à identifier dans le référentiel les capacités correspondantes à ces tâches. Pour la certification, l'emploi requiert souvent des compétences plus pointues dans le domaine professionnel que ne l'exige le référentiel de diplôme. Inversement, certains savoirs technologiques ou généraux n'apparaissent pas dans l'emploi, d'où la nécessité, souvent perçue comme une contrainte très extérieure, d'ajouter des exercices complémentaires aux dossiers professionnels.

La matérialité du processus d'apprentissage se révèle par l'existence des référentiels, du multimédia, des outils d'évaluation, des cas. Son intentionnalité réside dans l'ampleur du dispositif et l'implication d'une grande partie de l'entreprise. La pérennité du processus ainsi initié est toujours difficile à évaluer, d'autant plus que les observations réalisées ne se sont pas poursuivies au-delà de la fin des actions de formation. On peut cependant trouver des indicateurs de la pérennité du processus dans le fait que, par exemple, les groupes-métiers de l'usine électrométallurgique ont poursuivi leur activité sous la forme de groupes-qualité ou de groupes-maîtrise. Dans la filature, un groupe de travail paritaire revoit les définitions de poste, il utilise pour cela les outils d'analyse réalisés pour la formation.

3. EST-CE RÉELLEMENT NOUVEAU ?

Si l'on s'attache strictement à la forme prise par la formation et si l'on considère qu'il s'agit effectivement bien d'actions de formation, il est possible alors de constater une évolution de la forme et du contexte de mise en œuvre de la formation par rapport à la situation classique de face à face pédagogique ou d'application pratique d'un cours. Si, en revanche, on se réfère à l'un des mouvements d'idées à l'origine du développement de la formation professionnelle continue, on constate alors une similitude de caractéristiques frappante.

3.1. L'extension et la dilution de la formation

L'accent mis sur la nouveauté de ces formes de formation conduit à se poser deux questions : la première porte sur la signification de l'extension du champ de la formation à des domaines (le travail et son organisation) dont elle était considérée

comme séparée. La deuxième question porte sur la dilution de la notion de formation dès lors que son champ s'étend. Quelle valeur sociale lui attribuer ? Quels sont ses effets ? Ce rapprochement entre la formation et le travail est salué positivement par de nombreux pédagogues qui trouvent là matière à mettre en œuvre des ingénieries de formation plus performantes. En effet, situer la formation dans son contexte immédiat permet de la finaliser, d'en rationaliser le processus de conception et de réalisation, d'où la multiplication des référentiels.

Cependant, la réflexion à ce stade ne peut pas faire l'économie de savoir s'il s'agit réellement bien de formation à partir du moment où on est face à de simples adaptations à des conditions très spécifiques d'exercice du travail comme le montre la plupart des dispositifs étudiés. Une simple réunion de travail, parce qu'elle donne lieu à des échanges, des mises en commun et une production collective et parce qu'elle s'insère dans un processus plus large de transformation des modalités d'exercice du travail ou de la production, peut-elle être qualifiée d'action de formation ? Il est particulièrement significatif de ce point de vue que la grande majorité des cas observés se soit située hors de toute préoccupation de certification ou bien, pour quelques uns d'entre eux, ait achoppé sur cette question. Un seul cas l'avait prévu et intégré.

3.2. Le retour aux sources ?

Un courant de pensée fort dans le domaine de la formation continue est dérivé de la psychologie industrielle américaine. Il a présidé non seulement à son développement dans les grandes entreprises bien avant les accords et la loi de la fin des années 1960, mais aussi à l'apparition de psychosociologues intervenant dans les entreprises.

Boltanski (1982), s'intéressant à la diffusion en France des idées de formation continue importées des États-Unis après la seconde guerre mondiale à l'occasion des missions de productivité du plan Marshall, en dresse une analyse historique précise. Il montre à la fois le rôle et les caractéristiques de ces technologies sociales et le principe philosophique qui sous-tend ces instruments. Le groupe (de travail ou de formation) occupe une place centrale dans ces instruments : il s'agit d'impliquer les salariés dans des formes collectives de réflexion et de résolution de problèmes. Il permet l'institutionnalisation de la concertation et du règlement des conflits dans des formes qui préservent l'apparence du principe démocratique. Ce faisant, le processus de conduite des transformations organisationnelles est naturalisé (Romano, 1995) : les transformations qui découlent de l'action de ces groupes sont considérées comme pensées et mises en œuvre en interne. L'accent est mis sur l'autoconception, l'autoproduction, l'autoformation. Sont valorisées l'initiative et la responsabilité individuelle encadrées par la soumission au collectif et une sorte d'injonction à la coopération.

Le principe philosophique sur lequel repose le fonctionnement de ces groupes est qualifié de « pseudo-personnalisme » par Boltanski (1982). L'idée centrale est que *« les agents s'apprendraient eux-mêmes dans la relation aux autres et en vivant leurs conflits au sein de groupes restreints et (éventuellement) fictifs, acquerraient l'aptitude à transférer dans les entreprises où ils exercent leur activité, dans la relation à leurs collègues, à leurs supérieurs et à leurs subordonnés, le style relationnel, décontracté et efficace en accord avec la nouvelle morale économique »*.

Dès lors, la formation en situation de travail serait une des dernières formes prises par ces formations où il ne s'agit plus tant de transmettre des savoirs que de faire

découvrir (produire) des savoirs qui seraient en quelque sorte cachés, contenus, (innés ?) dans les personnes ou dans les groupes de travail. Dans un tel processus, le rôle du formateur n'est pas tant de s'interroger sur le résultat de la formation et sur sa qualité, mais il est surtout d'être attentif à ce qui se passe et à la procédure mise en œuvre. La méthode de formation devient alors une fin en soi.

Fabienne Berton

Centre de recherche sur la formation
CNAM

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Barbier J.M., Berton F., Boru J.J. (coord.) (1996), *Situations de travail et formation*, L'Harmattan, coll. action et savoir.

Becker G.S. (1962), *Human Capital : a Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, NBER, Columbia university Press, New York (1ère édition, 1962 ; 2ème édition 1975).

Berton F. (1992), « Le travail peut-il être formateur ? », *Céreq-Bref* n°79, septembre.

Berton F., Kaddouri M., Ollagnier E. (coord.) (1992), « L'organisation qualifiante », *Éducation Permanente* n°112, octobre.

Berton F. (1991), *Les situations de travail et la formation, le cas d'une grande entreprise du secteur des biens d'équipement*, Céreq, décembre.

Boltanski L. (1982), *Les cadres, la formation d'un groupe social*, Les éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », Paris.

« Entreprise en mutation, formation en changement », *Études et Expérimentations en Formation Continue*, n°4, 1990.

« Faire l'entreprise de demain avec les salariés d'aujourd'hui, dossier », *Études et Expérimentations en Formation Continue*, n°14, 1992.

Feutrie M. (dir.) (1990), « Formation et changement dans les entreprises » *Éducation Permanente*, n°104.

Feutrie M., Verdier E. (1993), « Entreprises et formations qualifiantes, une construction sociale inachevée », *Sociologie du Travail*, n°4.

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

Hatchuel A. (1994), « Apprentissages collectifs et activités de conception », *Revue Française de Gestion*, n°99, juillet-août.

Maroy C., Fuselier B., Guillaume F., Lacrosse JM. (1993), *Changements socio-organisationnels et stratégies de formation des entreprises. Logiques managériales*

et politiques sectorielles de formation, Université catholique de Louvain, Institut des sciences du travail, janvier.

Méhaut P. (1989), « Vers un nouveau rapport de l'entreprise à la formation ? », Principales conclusions de la recherche *Production et usage de la formation par et dans l'entreprise*, GREE-CNRS, octobre.

Podevin G., Verdier E. (1990), « Formation continue et évolution du travail. Les leçons d'expérimentation en entreprise », *Travail et Emploi*, n°44.

Romano J. (1995), *La modernisation des PME. L'expert, le patron, le politique*. PUF, coll. « Sociologie d'aujourd'hui », Paris.

Villeval MC. (1993), *La place de l'entreprise dans le processus de production de la qualification, formation professionnelle continue formelle et effets formateurs de l'organisation du travail, le cas français*, ECT-Université Lyon II pour le CEDEFOP-Berlin, mai.

FORMATION INITIALE OU FORMATION CONTINUE : QUESTIONS AUTOUR DU PHÉNOMÈNE DE REPRISE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Marc Lecoutre

Le phénomène de reprise d'études dans l'enseignement supérieur semble se développer, bien qu'il soit encore mal cerné et surtout peu analysé. Les pratiques de reprise d'études sont-elles nouvelles et en cours de développement ? Certains indices tendent à le montrer, comme le suggèrent des travaux des sciences de l'éducation dont fait état la revue du CUIDEP à Grenoble¹, portant sur les reprises d'études à l'université. Des évolutions d'ordre institutionnel y contribuent, comme la mise en place, par exemple, des filières des nouvelles formations d'ingénieurs² (les « filières Decomps », créées à la fin des années 1980). Ces nouvelles formations accueillent indifféremment des publics en formation initiale ou en formation continue, participant ainsi au brouillage des limites entre le monde de la formation initiale et celui de la formation continue. Encore ces initiatives restent-elles du ressort de la création institutionnelle : elle matérialise alors un cadre d'organisation qui offre à des individus la possibilité de parcours que l'on souhaite « nouveaux ». La création institutionnelle rencontre des volontés individuelles. Mais ce n'est pas toujours le cas, comme nous le verrons plus loin dans cet article : dans d'autres espaces de l'enseignement supérieur, en particulier à l'université, des individus en reprise d'études construisent eux-mêmes leur parcours, si l'on peut dire, en exploitant et reprenant à leur compte – parfois avec l'aide des responsables des formations auxquelles ils candidatent – toutes les possibilités statutaires qui leurs sont accessibles. Enfin, certaines reprises d'études peuvent se produire très rapidement après la fin d'un premier cursus dans l'enseignement supérieur. C'est là une autre forme de « retour aux études », pour laquelle entre « reprise » et « poursuite » manque un qualificatif plus explicite. En tout état de cause, le développement de ce phénomène de reprise d'études, assez peu souvent étudié, nous a semblé soulever quelques questions sur la dilution des frontières entre formation initiale et formation continue, dont la séparation institutionnelle est une réalité relativement prégnante en France.

Les réflexions qui suivent s'appuient sur l'observation de trajectoires individuelles, selon le principe d'une enquête de cheminement à la sortie de l'enseignement supérieur, mais pour laquelle nous nous sommes aussi intéressé au parcours antérieur des étudiants avant l'entrée dans les formations qui ont fait l'objet de l'enquête. Celle-ci visait par ailleurs autant à cerner des parcours d'emploi à la sortie des formations enquêtées, que les éventuels poursuites ou retours en formation, ce qui nous a permis de rendre compte de pratiques parfois surprenantes en matière d'usage de la formation. L'étude a porté sur des étudiants

¹ Des numéros de cette revue font état de travaux menés sur la question au département des sciences de l'éducation de l'université Pierre Mendès-France de Grenoble. Voir en particulier N. Terrot (1994).

² On peut voir sur ces nouvelles formations d'ingénieurs (les NFI) le dossier du n°53 de la revue *Formation Emploi*, de janvier-mars 1996 et en particulier l'article de P. Bouffartigue et C. Gadéa.

sortis de formations de 3^{ème} cycle à visée professionnelle (quatre DESS et un Mastère) préparant aux métiers d'administration et de gestion dans le secteur culturel, dans des structures publiques ou privées.

Ce « domaine » comptait à l'époque environ une dizaine de formations du même type, mais seules cinq d'entre elles (les principales) ont fait l'objet de l'enquête. L'enquête a été menée en décembre 1994 par téléphone auprès de trois promotions successives (sortants 1991, 1992 et 1993) représentant 307 élèves ; 265 personnes (86 %) ont pu être retrouvées et interrogées. L'approche que nous avons utilisée pour cette enquête était basée en partie sur le principe des enquêtes de cheminement menées au Céreq. Cependant, des informations supplémentaires étaient demandées sur le parcours antérieur de ces étudiants (diplôme détenu au préalable, expérience professionnelle...) à partir de questions plus ouvertes.

Du point de vue de l'organisation et de la circulation de la population « en étude » dans le système d'enseignement supérieur, l'image spontanée du 3^{ème} cycle comme étape terminale d'un cursus universitaire linéaire est apparue lors de cette enquête sérieusement malmenée. L'entrée après l'obtention d'un diplôme de maîtrise n'est plus le mode unique d'accès à ces cursus de 3^{ème} cycle : le nombre de personnes qui y accèdent en disposant déjà d'une expérience professionnelle conséquente et de niveaux de diplômes assez hétérogènes³ s'avère ici important et leurs motivations diverses. Ce sera notre premier point. Enfin, si ces cursus sont bien conçus comme délivrant un diplôme à visée professionnelle constituant une fin en soi, il n'en reste pas moins que certains étudiants « poursuivent » tout de même des « études » à la sortie. Nous mettons les termes « études » et « poursuivent » entre guillemets car nous avons pu observer qu'ils restituaient imparfaitement les phénomènes observés. Ce sera notre deuxième point.

1. DIVERSITÉ DE L'ORIGINE DES ÉTUDIANTS AVANT L'ENTRÉE DANS LE CURSUS DE 3^{ème} CYCLE

Ces formations attirent un public très varié, du fait, entre autres, qu'elles sont accessibles à des professionnels disposant d'une expérience professionnelle de plus de trois ans et titulaires d'un diplôme de niveau Bac+2 minimum⁴. Ainsi, que ce soit en termes de niveau ou de spécialité de diplôme, ou encore de statut (actifs en reprise d'études ou étudiants en fin d'études...), on peut véritablement parler de *melting pot* pour ces étudiants selon leur parcours antérieur.

1.1. Des formations antérieures extrêmement variées et de nombreuses personnes en reprise d'études

³ Certains pouvaient par ailleurs détenir des diplômes d'enseignement supérieur déjà largement monnayables sur le marché du travail, du type sciences po. ou grande école de management par exemple. Ce phénomène n'est pas abordé ici, puisque nous nous concentrons sur les questions d'articulation entre formation initiale et formation continue.

⁴ L'entrée en Mastère (Conférence des grandes écoles) peut se faire avec un diplôme de niveau Bac+5 seulement ou bien avec un diplôme de niveau Bac+4 complété par une expérience professionnelle ; mais, comme les chiffres le montrent plus loin, le critère de Bac+4 n'est pas nécessairement une barrière infranchissable. Du point de vue des critères d'accès, nous n'avons donc pas distingué cette formation.

La variété de l'origine des étudiants s'est manifestée à la fois par des niveaux et des types de formation très divers et par des situations de reprise d'études nombreuses. Le tableau suivant présente le niveau du diplôme antérieurement détenu par ces étudiants, mais l'analyse selon la spécialité de formation ou le type (universitaire ou non) de diplôme antérieurement détenu (Lecoutre 1995b) ne fait par ailleurs que renforcer la diversité d'origine de ces « étudiants ».

Tableau 1
Niveau du dernier diplôme obtenu (en %)

| | |
|-------------------------------------|---------|
| Divers (autres études) | 0,4 |
| Niveau Bac à Bac + 2 | 3,8 |
| Niveau Bac+3, Bac+4 | 76,1 |
| Niveau Bac+5 | 19,0 |
| Doctorat - 3ème cycle universitaire | 0,8 |
| Total | 100,0 % |

Source : Céreq.

Ainsi, il existe une grande mobilité interne à l'ensemble de l'enseignement supérieur au moment du passage de second en troisième cycle, nous allons la retrouver ici. Elle se combine avec l'accès ouvert aux professionnels pour constituer des promotions très hétérogènes. Ainsi, du point de vue du niveau de diplôme détenu antérieurement, nous avons constaté que l'entrée avec un diplôme de niveau Bac+4 est le fait des 3/4 des entrants sur l'ensemble des cinq formations. Une très petite proportion détient un diplôme inférieur ou égal à Bac+2 et un sur cinq possède déjà un diplôme égal ou supérieur à Bac+5.

Par ailleurs, de nombreuses personnes sont en reprise d'études. Nous avons ici distingué les parcours des personnes enquêtées, antérieurs à l'entrée dans les cinq formations observées, selon deux types : « étudiant » ou « professionnel ». Si pour certaines personnes cette distinction est assez aisée, pour d'autres cela l'était moins du fait d'un certain « fondu-enchaîné » entre les situations d'emploi et de formation⁵. Nous avons appelé *étudiants quasi directs* les personnes pour lesquelles l'arrivée dans ces formations s'inscrit dans la continuité d'un parcours dans l'enseignement supérieur (plus ou moins linéaire...), et *professionnels ayant déjà exercé une activité* celles ayant eu au préalable au minimum 2 ans d'expérience professionnelle. Cette définition a tout de même soulevé quelques problèmes parfois, du fait même de la difficulté à définir la durée d'emploi préalable⁶. Elle s'approche assez nettement de celle proposée par Noël Terrot (1994⁷) pour lequel sont considérées comme personnes en reprise d'études celles « ayant interrompu leurs études depuis au moins 2 ans, et ayant eu une activité professionnelle d'au moins douze mois à temps plein ou vingt-quatre mois à temps partiel, qu'ils soient actuellement en activité ou non... ». Si Noël Terrot remarque que l'âge fournit finalement l'indicateur le plus facile à manier et le moins imprécis, la définition que nous avons retenue a le mérite de marquer la nécessité à la fois d'une rupture

⁵ Ce qui soulève quelques problèmes méthodologiques que nous n'aborderons pas ici.

⁶ Nous avons tranché au cas par cas à partir des éléments contenus dans les questions ouvertes centrées sur le parcours depuis le Bac.

⁷ On peut se reporter aussi dans ce numéro de *Flash formation continue* au texte de Fabienne Durand, « Les personnes en reprise d'études », extraits d'un mémoire de DEA de sciences de l'éducation de l'université de Grenoble.

effective avec l'identité d'étudiant et d'un passage tout aussi effectif dans le monde du travail.

À partir de notre définition, nous avons pu constater, toutes formations confondues, qu'un tiers des « étudiants » étaient des professionnels ayant déjà exercé une activité, c'est-à-dire des personnes en reprise d'études. Cette proportion est loin d'être négligeable et cela montre que la reprise d'études n'est plus un phénomène marginal, en tout cas dans ces formations. De plus, le niveau de diplôme obtenu par certaines des personnes en reprise d'études est supérieur à celui de la formation qu'elles allaient suivre : celles-ci ne venaient donc pas chercher ici un rattrapage social, une promotion sociale que pourrait conférer l'obtention d'un diplôme plus élevé que celui préalablement détenu. Qu'en est-il alors du point de vue de ces individus, sachant de plus que certains venaient du secteur culturel, mais d'autres non : (re)formation initiale, formation postinitiale, formation « continue » ? Reconversion, bifurcation, changement de trajectoire (de vie ?)... voulu ou contraint... ? Les qualificatifs de « *formation continue* » ou de « *promotion sociale* », bien que pouvant s'appliquer à une partie de ces situations, ne suffisent plus à les identifier toutes. Quelques éléments sur ces questions sont abordés plus loin (cf. 1.2.).

Tableau 2
Type de parcours avant l'entrée en 3^{ème} cycle (en %)

| | |
|--|---------|
| Professionnels ayant déjà exercé une activité | 32,5 |
| <i>dont Professionnel du secteur culturel</i> | 23,4 |
| <i>Professionnel hors du secteur culturel</i> | 9,1 |
| Étudiants n'ayant quasiment jamais exercé d'activité professionnelle | 67,5 |
| Ensemble | 100,0 % |

Source : Céreq.

Du point de vue des dispositifs de formation, la proportion de personnes en reprise d'études peut parfois être considérée comme un critère de démarcation possible entre formation initiale et formation continue. Nous n'avons pas présenté ici les données pour chacune des cinq formations, mais on peut retenir que la part des « personnes en reprise d'études » s'étend de 18-20 %, taux assez courant pour des DESS, à près de 70 % pour l'une d'entre elles. Qu'en dire, doit-on fixer un taux limite, est-ce utile de faire une partition ? Dans la mesure où la composition des promotions est le fruit d'une sélection opérée par les responsables de ces formations, on voit aussi que la démarche de ceux-ci n'est pas étrangère à la question des frontières entre formation initiale et formation continue⁸. Ces formations à visée professionnelle (DESS et Mastère par opposition au DEA) se situent donc autant dans le champ de la formation initiale que dans celui de la formation continue, sans pour autant relever d'un dispositif institutionnel reconnu,

⁸ Ce serait une autre façon de réfléchir aux pratiques effectives visant à sortir de l'opposition classique entre formation initiale et formation continue. Les entretiens menés auprès des responsables de ces formations nous ont montré qu'ils n'avaient pas spontanément le même « espace de référence » ; ils vivent tous le tiraillement entre le monde professionnel et le monde universitaire, et l'équilibre est difficile à réaliser. Une référence principale semble toujours l'emporter, soit professionnelle, soit universitaire. Cela aboutit à des types de positionnement relativement différents vis-à-vis des espaces professionnels visés par les formations, ce qui n'est peut-être pas sans effet sur les conditions d'insertion des étudiants qui en sortent.

comme celui des nouvelles formations d'ingénieurs (NFI) évoquées plus haut. Là encore, un relatif effacement des frontières entre ces deux champs se manifeste : il s'interprète aussi comme le fruit de la stratégie des responsables de ces formations, des conditions de création de celles-ci, et peut-être de leur histoire, stratégie se traduisant par l'absence de distinction, de cloisonnement plus précisément, fait *a priori* par ces responsables entre les personnes relevant d'un champ ou de l'autre, sauf, bien sûr, sur le plan des modes de financement ou de prise en charge⁹.

1.2. Éléments sur les logiques de formation des personnes en reprise d'études

Dans quelle logique se trouvaient les personnes « en reprise d'études » interrogées lors de cette enquête, pour quel motif suivaient-elles ces formations ? Les réponses à une question ouverte sur les raisons du choix de la formation ont permis d'avancer quelques éléments¹⁰. Elles se sont regroupées autour de quatre grandes tendances : la formation en elle-même, le goût pour le secteur culturel, l'accès à une fonction de cadre ou une reconversion. En réexaminant les parcours individuels des personnes en reprise d'études au vu de ces réponses, nous avons tenté d'identifier quelques logiques, que nous livrons ici. Précisons tout de suite qu'il ne s'agit pas de type de logique (Dubar, 1985) ou de fonction (Cacouault et Cœuvrard, 1995) statistiquement établies à partir de l'ensemble des parcours des personnes interrogées. Il ne s'agit que d'éléments empiriques de parcours, d'histoires individuelles, qui sont apparus suffisamment semblables pour les imaginer sous forme d'un « type » emblématique, et dont certains nous semblaient traduire une différence, une innovation par rapport aux catégories d'usage de la FPC identifiées par ailleurs.

- L'actif au chômage, situé préalablement hors du secteur culturel, qui tente une reconversion dans les emplois d'administration ou de gestion dans le secteur culturel ; il valorise fortement ce secteur qui lui apparaît porteur d'emploi. L'activité qui a précédé le chômage pouvait être exercée dans une fonction administrative (à un niveau de technicien ou de cadre moyen) mais hors du secteur culturel. Le projet d'entrer dans le secteur culturel est souvent né pendant la période de chômage.

- L'actif du secteur culturel, au chômage, qui tente lui aussi une reconversion dans la fonction d'administration du secteur culturel ; c'est le cas par exemple de personnes ayant essayé avec plus ou moins de réussite un parcours d'artiste ou de créateur, et qui voient là une opportunité de rester dans un secteur qu'elles connaissent bien, tout en modifiant leurs prétentions (quelque part, il s'agit de ne pas perdre la face, que ce soit par rapport à soi-même ou par rapport à son entourage).

- Le salarié du secteur culturel qui cherche à faire reconnaître par un diplôme une qualification en fait déjà plus ou moins apprise sur le tas. Une partie conséquente du secteur culturel est peu structurée, et la définition, la désignation, la codification des postes d'administration sont relativement faibles (surtout en terme de niveau) ; quand des évolutions se font jour, il s'agit de faire reconnaître son expérience

⁹ Très hétérogène au demeurant, pour ce que nous avons pu constater ; mais nous n'avons pas pu collecter une information suffisamment fiable sur ce point qui resterait à creuser, car c'est lui qui marque peut-être le plus la distinction entre formation initiale et formation continue.

¹⁰ Tout en restant modeste étant donné le cadre de cette enquête dans lequel ce type de question occupait une place marginale.

professionnelle par un diplôme, soit pour obtenir de meilleures conditions de rémunération, soit pour se prémunir contre des risques d'éviction ou de déclassement. La formation est généralement suivie en cours d'emploi, mais pas forcément.

- Le salarié du secteur culturel qui cherche à évoluer chez son employeur ; on est ici dans la partie plus structurée du secteur culturel et c'est une situation relativement classique, dès lors que des perspectives de promotion interne se dessinent. La fonction de cadre du secteur culturel devient très convoitée et ces formations en sont l'une des clés d'accès.

- L'actif ayant un emploi hors du secteur culturel et se reconvertissant dans une activité culturelle. La formation est là pour assurer un projet déjà bien établi et la reconversion n'a rien d'une contrainte conjoncturelle : c'est en fait l'actif à double vie qui a développé une activité culturelle « amateur » en parallèle à sa vie professionnelle et qui va un jour prendre le dessus dans son projet de vie. La formation, mûrement décidée, est alors un moyen de donner à ce projet « amateur » une autre dimension, plus professionnelle, et d'officialiser ce changement de vie. À la différence du premier cas de cette énumération, le projet de l'individu préexiste avant le départ de l'emploi précédent et l'emploi visé par le projet existe déjà en quelque sorte.

2. POURSUITE OU REPRISE D'ÉTUDES APRÈS LA SORTIE DE FORMATION

L'hypothèse de départ était ici qu'il n'y aurait pratiquement pas de continuité ou de retour en étude après ces formations de 3^{ème} cycle à finalité explicitement professionnelle. L'enquête prévoyait cependant cette éventualité et c'est ainsi que nous avons finalement constaté que près d'une personne sur sept avait été dans ce cas. C'est pourquoi nous avons voulu voir de plus près de quoi il retournait. En fait, ces poursuites et reprises d'études ne sont pas tout à fait les mêmes que celles que nous avons observées à l'entrée dans les cursus de formation qui ont fait l'objet de l'enquête. Le public est plus jeune et elles se sont produites dans un temps relativement court après la sortie de formation (au maximum 3 ans)¹¹. Elles n'ont pas le même sens ni ne concernent les mêmes personnes et elles se situent plutôt dans la même phase de vie que celle de la formation suivie, objet de notre enquête, dans la même époque biographique, celle du démarrage de la vie professionnelle.

Un point de définition doit tout d'abord être élucidé. Comment rendre compte de l'arbitrage à la sortie d'une formation entre la décision de poursuivre des études ou de rechercher résolument un emploi ? Une enquête, de type photographique à un instant donné, peut suggérer spontanément une exclusive trompeuse dans cette alternative du fait de la simplification méthodologique qu'elle impose. Dans une enquête de cheminement, cela n'est évidemment pas aussi simple quand on considère que peuvent se combiner dans les parcours individuels des allers et retours entre formation et emploi, des hésitations, voire l'exercice parallèle des deux activités. Pour un individu, l'arbitrage entre poursuivre des études et entrer sur le marché du travail n'est pas toujours aussi net qu'on l'entend généralement. La définition retenue pour ces poursuites d'études diffère en conséquence de celle que nous avons utilisée pour l'observation des entrées dans ces formations. Nous

¹¹ Trois promotions successives ont été enquêtées à une même date : la période d'observation du cheminement a été de 1 an et 4 mois, 2 ans et 4 mois ou 3 ans et 4 mois selon les cas.

avons retenu ici toutes les personnes qui déclaraient lors de l'enquête avoir poursuivi ou repris des études pendant la période d'observation du cheminement, que ce soit dans la foulée de la sortie de formation, ou plus tard, c'est-à-dire au maximum trois ans après la sortie. Dans ce deuxième cas, nous n'avons pas non plus tenu compte de la situation de la personne en question vis-à-vis de l'emploi.

Dans le premier point, on observe la nature de ces formations (niveau et spécialité) ; puis on proposera à titre d'hypothèse quatre logiques esquissant une interprétation possible de ces « poursuites/reprises d'études », que nous appellerons désormais, pour plus de commodité, simplement des « poursuites d'études ».

2.1. Des « poursuites » d'études inattendues

Sur la période considérée, et pour l'ensemble des cinq formations observées, 13 % des personnes interrogées (presque une personne sur 7, 35 sur 266) a, à un moment ou à un autre, suivi ou repris des études après le passage dans ces formations, à l'encontre de l'idée qu'un DESS ou un Mastère constituaient un diplôme terminal à visée explicitement professionnelle. Que recouvrent donc ces « poursuites » d'études ? L'observation des niveaux et des spécialités des formations poursuivies s'avère parfois surprenante, reprenant le constat de ce que nous avons pu voir, de façon symétrique en quelque sorte, sur les publics y entrant.

Tableau 3
« Reprises » d'étude par niveau (en %)

| | Ensemble des formations |
|-------------------------------------|-------------------------|
| Divers (autres études) | 3,0 |
| Niveau Bac à Bac + 2 | 9,1 |
| Niveau Bac+3, Bac+4 | 33,3 |
| Niveau Bac+5 | 36,3 |
| Doctorat - 3ème cycle universitaire | 18,2 |
| Total (33 personnes) | 100,0 % |

Source : Céreq.

Précisons tout d'abord que ce sont majoritairement des formations de type universitaire qui sont reprises (dans 9 cas sur 10). Par ailleurs, tout en restant prudent du fait de la petitesse des effectifs auxquels on arrive, on peut constater que plus du tiers reprend des études au niveau Bac+5, et presque 1/5 en doctorat : on aurait presque tendance dans ce dernier cas à dire « poursuivent », ce qui montre l'ambiguïté des expressions que nous utilisons pour décrire ces phénomènes. Un tiers reprend des études au niveau Bac+3 ou Bac+4, mais plus étrange, presque 1/10 au niveau Bac+2 (ce dernier cas ne concernant qu'une formation) ! Quant aux spécialités de ces poursuites d'études, elles sont aussi très variées. Indiquons rapidement que, sur l'ensemble des personnes dans ce cas, le droit (23 %) et l'histoire (18 %) sont les plus fréquentes. Elles diffèrent aussi nettement selon le dispositif de formation observé : les langues, l'art et l'histoire dominent pour les étudiants sortis d'une des formations, le droit et les sciences politiques pour d'autres.

2.2. Quelle signification pour ces « poursuites » d'études ? Hypothèses sur quatre logiques à l'œuvre

Pourquoi ces reprises d'études ? Que signifient-elles ? Comment les interpréter ? Certes il faut rester très prudent dans les réflexions que nous pouvons tirer de cela, du fait des très petits effectifs en jeu. Mais la reprise des histoires, des trajectoires

individuelles, à travers la relecture des questionnaires d'enquête de ces personnes, en complément de l'examen des niveaux et des spécialités des formations reprises, révélait des comportements et des attitudes très différents. Ce travail quasi monographique nous a suggéré l'existence de logiques différentes, entre de « simples » poursuites, des reprises à l'identique, des retours en arrière, des ruses statutaires voire de simples détours « culturels ». Certains ont repris une formation dès la sortie de formation, d'autres tout de suite après une recherche infructueuse, d'autres encore après un premier emploi, un premier essai, d'autres enfin en parallèle à l'emploi qu'ils occupaient... Il nous a semblé *in fine* pouvoir repérer quatre logiques sous-jacentes à ces pratiques de reprise ou poursuite d'études, que nous livrons ici à titre d'hypothèse.

- Une première *logique de parcours universitaire (ou d'enseignement supérieur)* : c'est l'idée spontanée de la poursuite. Elle correspond au sens le plus souvent donné à ces itinéraires. C'est le cas par exemple de poursuites en doctorat¹² de la même spécialité. On peut aussi reconnaître cette logique dans les parcours de ceux qui reprennent un diplôme de même niveau, manifestant leur insatisfaction vis-à-vis de la formation qu'ils venaient de suivre. Il s'agit parfois du même type de DESS, ils recherchent alors l'accès à une formation qui leur avait été refusé une première fois (il existe une « hiérarchie » implicite entre les cinq formations enquêtées).

- Une *logique de changement* : c'est la rupture avec l'idée d'un emploi dans l'administration ou la gestion du secteur culturel. C'est le cas par exemple d'un étudiant provenant d'une grande école de gestion qui, après avoir éventuellement testé un emploi dans le secteur culturel, décide finalement de faire de l'expertise comptable abandonnant tout projet vis-à-vis du secteur culturel, ou encore d'un étudiant au parcours spécialisé en droit privé qui décide finalement de passer le diplôme d'avocat et de s'installer comme tel. On est en face de bifurcations voire de retours en arrière après un court essai non concluant dans le secteur professionnel visé. Il n'est pas nécessaire pour l'étudiant d'avoir tenté une première expérience professionnelle, le passage dans la formation suivie peut dans quelques cas être largement suffisant pour mesurer le décalage entre les attentes et la réalité du secteur. Pour que la réorientation soit plausible, il faut bien entendu que le cursus antérieur de l'étudiant s'y prête ; ainsi, dans certains cas, la formation reprise après ce 3^{ème} cycle correspond à une poursuite cohérente avec le cursus antérieur (par ex. : maîtrise de droit privé, puis DESS administration culturelle, puis diplôme d'avocat traditionnel). C'est alors le passage dans ces troisièmes cycles à visée culturelle qui représente l'intermède, l'essai « pour voir ». C'est peut-être ici qu'on ressent le plus l'idée « d'âge des possibles » caractérisant les comportements de ces jeunes étudiants.

- Une *logique d'attente* : certains s'inscrivent dans un cursus de formation dès le début de leur recherche d'emploi. En fait, le projet de recherche d'emploi est premier et structure fortement leur comportement. Cependant, cette inscription permet d'avoir une occupation dans les temps libres laissés par la recherche d'emploi, une activité jugée valorisante, à laquelle on est habitué et qui n'oblige

¹² Contrairement à la pratique de l'INSEE qui considère depuis le RP 1990 les doctorants comme « actifs ayant un emploi », nous avons préféré les classer en poursuite d'études, pour bien les distinguer des entrées sur le marché du travail dans lesquelles s'exprime pour nous, au moins au démarrage de ces périodes, un « engagement professionnel » plus fort. Par ailleurs, la possibilité d'entrer en doctorat en étant titulaire d'un DESS ou d'un Mastère est bien évidemment dérogatoire et révèle peut-être plus la stratégie du responsable de la formation (et du doctorat...) que celle de l'étudiant...

pas à modifier son milieu et son mode de vie. Elle comporte de nombreux avantages statutaires, et offre un statut de substitution, une « identité étudiant » à l'abri de laquelle chercher un emploi, qui permet d'éviter d'endosser celle, stigmatisante vis-à-vis d'autrui, de jeune chômeur à la recherche d'un premier emploi. Elle combine d'autres atouts, puisqu'elle ne dépare pas un CV, qu'on peut éventuellement en parler dans les entretiens avec un employeur et que l'enjeu de l'obtention du diplôme est forcément faible.

- Une *logique d'agrément* : c'est le cas par exemple d'étudiants déjà insérés professionnellement, mais qui reprennent en parallèle à leur emploi une formation du type DEUG de langues orientales ou d'histoire de l'art. Cette reprise de formation n'a pas ou presque d'enjeu professionnel ou identitaire, et s'apparente, pourrait-on dire, à une pratique culturelle...

Ces quatre logiques, rapidement identifiées rappelons-le, ne sont peut-être pas les seules. Peuvent-elles être exclusives les unes des autres ? Il n'est pas impossible que le sens subjectif accordé par ces personnes à leur situation puisse relever de plusieurs d'entre elles à la fois (logiques d'attente et d'agrément par exemple). Ce ne sont enfin que des hypothèses de travail, des directions à suivre pour effectuer un travail quantitatif de plus grande ampleur et à visée plus exhaustive.

3. CONCLUSION

DES PRATIQUES INDIVIDUELLES (ÉTUDIANTS ET FORMATEURS) QUI BOUSCULENT LES CATÉGORIES HABITUELLES DE FORMATION INITIALE ET DE FORMATION CONTINUE

Ce travail a été réalisé sur des formations très spécifiques ; cela en limite bien évidemment la portée. Mais des travaux réalisés au LIRHE (Bédoué et Dauty, 1994) sur les bacheliers professionnels ou au Céreq, montrent que les phénomènes observés de « poursuite ou reprise d'études » ne s'y limitent pas. Enfin, si l'on considère le secteur culturel comme un espace de pratiques sociales innovantes, les formations observées ici montrent une sorte de concentré de pratiques nouvelles et hétérogènes dont les logiques, les interprétations restent encore à étayer.

3.1. Le rôle des responsables de ces cursus de formation à la croisée de leurs institutions de formation et des mondes professionnels visés

L'hétérogénéité des publics composant ces formations soulève quelques questions, certes non nouvelles (Méhaut, 1986), autour des stratégies institutionnelles ou de la recherche de professionnalisation que manifestent leurs responsables. Que signifie cette hétérogénéité de leur vue, quelles sont leurs motivations ? Nous avons pu constater par ailleurs dans notre étude que ces responsables concevaient leur dispositif de formation comme étant centré délibérément sur un milieu professionnel qu'ils connaissent déjà bien, et ceci quel que soit le public « étudiant » : la même formation est en effet dispensée à des personnes qui se trouvent dans des phases de vie très différentes, dans des voies de formation dites « initiale » ou « continue ». S'il existe bien un intérêt financier à la démarche, il n'est probablement pas le seul. À un niveau plus global on peut interpréter cela comme l'analyse faite par des responsables de formation que la fonction qu'ils visent dans le monde professionnel peut être alimentée autant par de jeunes diplômés que par des adultes en évolution/reconversion.

La formation continue est, d'une manière générale, souvent interprétée comme étant plus proche du « monde du travail » que la formation initiale. La dilution des frontières entre les deux, du point de vue de la conception de ces formations,

pourrait-elle être considérée comme révélatrice d'une professionnalisation croissante de l'enseignement supérieur ? Il nous semble que oui et un ensemble d'informations relatives à l'organisation concrète de ces formations (Lecoutre, 1995a) nous montre que cette dimension est de plus en plus prise en compte, avec plus ou moins de bonheur, à condition d'interpréter l'idée de professionnalisation non pas uniquement en termes de contenu de la formation, mais aussi comme l'articulation concrète avec un milieu professionnel donné, l'organisation de contacts, d'interactions directes avec le milieu professionnel visé. L'alternative FI/FC distinguerait finalement plus des champs institutionnels (des financeurs ?) que des champs de pratique d'individus, qu'ils soient en formation ou responsables de formation ; et c'est au niveau des pratiques effectives des uns et des autres que s'opérerait concrètement une forme d'articulation – si souvent évoquée au niveau institutionnel – entre ces deux voies de formation. De ce point de vue aussi, un travail sur les stratégies de création de dispositifs de formation au sein des institutions pourrait s'avérer stimulant.

3.2. Des comportements annonciateurs de modes d'usage de la formation en différenciation croissante ?

Tout ce que nous avons vu jusqu'à présent des pratiques de circulation dans l'appareil éducatif d'enseignement supérieur, des modes d'usage devrait-on dire, montre l'autonomie croissante des « projets » individuels par rapport à la formation. Le statut « d'étudiant » n'est plus un mode d'existence réservé à la jeunesse et au début de la vie professionnelle ; l'institution universitaire peut être perçue aussi à part entière comme une voie de formation en cours de vie professionnelle. C'est une ressource identitaire qu'on n'hésite plus à mobiliser et qui prend droit de cité, quel que soit son âge ou sa position professionnelle.

À l'évidence, tous ces phénomènes relèvent de ce qu'on a coutume d'appeler « la formation tout au long de la vie » : la variété des situations individuelles qu'on peut observer au sein d'un même dispositif de formation le montre dans un raccourci saisissant. La formation devient une étape de vie comme une autre qui prend une place en soi dans des projets individuels de plus en plus nombreux qui l'incorporent comme source de renouvellement identitaire ; mais elle devient peut-être aussi un mode d'existence, un statut en soi, qui peut être préféré à d'autres, choisi, mis en avant comme paravent masquant un autre vécu plus difficile à faire reconnaître ou à assumer socialement, ou encore l'expression d'une pratique culturelle ancrée dans des origines sociales et des habitudes de jeunesse qui s'étirent dans le temps...

On se trouverait ainsi à la croisée d'un premier mouvement généralisé de poursuites d'études perceptible dans l'augmentation sans précédent des taux de scolarité (20-24 ans), et auquel le 3^{ème} cycle n'échappe pas, d'un second mouvement de reprise d'études en cours de vie professionnelle encore mal cerné (impératif professionnel, quête identitaire, pratique utilitaire et stratégique d'accès à un milieu professionnel...) et enfin d'une différenciation croissante dans les stratégies individuelles des individus (Dubar, 1985 ; Sainsaulieu, 1986) échappant aux logiques lourdes de la reproduction comme à celles de la démocratisation (l'idéal d'éducation permanente). Mais saisit-on ici l'écume d'un mouvement éphémère ou des transformations structurelles plus profondes ?

Marc Lecoutre
CER-ESC/CRA-Céreq
Centre d'études et de recherches
Groupe ESC Clermont-Ferrand

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Béduwé C., Dauty F. (1994), « Avoir son Bac pro en Midi-Pyrénées. Et après ? », note LIRHE n°179, Toulouse.

Bouffartigue P., Gadéa C. (1996), « Un héritage à l'épreuve. Bref panorama des évolutions dans la formation et l'emploi des ingénieurs en France », *Formation Emploi* n°53, janvier-mars.

Cacouault M., Cœuvrard F. (1995), *Sociologie de l'éducation*, éd. La Découverte, coll. Repères.

Dubar C. (1985), *La formation professionnelle continue*, éd. La Découverte, coll. Repères.

Dubet F. (1994), « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, XXXV, p.511-532.

Lecoutre M. (1995a), « Réseaux sociaux, appareil de formation et accès à l'emploi : l'exemple de formations de 3ème cycle en administration et gestion du secteur culturel », in Degenne A., Mansuy M., Werquin P. (éds), *Trajectoires et insertions professionnelles*, Document Céreq n°112, p. 259-274.

Lecoutre M. (1995b), *Le cheminement d'insertion professionnelle des étudiants sortis de cinq formations de 3ème cycle à l'administration et à la gestion du secteur culturel*, CER-ESC/CRA-Céreq, Rapport d'étude au ministère de la Culture, 88p. + annexes.

Maruani M., Reynaud E. (1993), *Sociologie de l'emploi*, éd. La Découverte, coll. Repères.

Méhaut P. (1986), « Instances, organismes et appareils », in Tanguy L., *L'introuvable relation formation/emploi*, La Documentation française, p.130-135.

Michon F., Segrestin D. (dir.) (1990), *L'emploi, l'entreprise et la société. Débats Économie Sociologie*, Paris, Economica.

Nicole-Drancourt C. (1994), « Mesurer l'insertion professionnelle », *Revue française de Sociologie*, XXXV, p.37-68.

Sainsaulieu R. (1986), « Formation continue et formations initiales : interférences de recherches sociologiques », in Tanguy L., *L'introuvable relation formation/emploi*, La Documentation française, p.173-176.

Tanguy L. (dir) (1986), *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*, Paris, La Documentation française.

Terrot N. (1994), « Étudiants en reprise d'études », introduction au dossier présenté dans *Flash Formation Continue* du 1er décembre 1994, p.10-16.

LA FORMATION DES BAS NIVEAUX DE QUALIFICATION : CONSTATS EMPIRIQUES ET APPROCHES THÉORIQUES

Marie-Hélène Toutin

Cette étude voudrait participer à la réflexion sur le cadre d'analyse du champ de la formation continue. Plus précisément, il s'agit de mobiliser et de discuter certaines propositions de la théorie du capital humain dans le cas de la formation des salariés non qualifiés. Pour satisfaire à cet objectif, nous nous proposons d'examiner ici les points suivants : nous voudrions souligner d'une part en quoi le problème de la formation des salariés non qualifiés s'apparente avant tout à un problème de formation générale (FG) et, d'autre part, rappeler brièvement les principes de la théorie du capital humain qui amènent à considérer le financement de la FG par les entreprises comme périlleux, du fait du risque important de non retour sur l'investissement formation.

L'existence de pratiques de financement de la FG par les firmes nous amène à envisager les logiques mobilisées par l'entreprise dans une autre perspective. Elle est centrée sur la considération suivante : le financement de la FG par les firmes repose avant tout sur une approche en termes de coût, dans un contexte caractérisé par un chômage prégnant et une obligation institutionnelle de financement de la formation des salariés.

1. LES BAS NIVEAUX DE QUALIFICATION (BNQ) : UN BESOIN DE FORMATION GÉNÉRALE

Les pratiques d'embauche pour les postes non qualifiés sont caractérisées par une sélectivité dynamique : les entreprises tendent à superposer des critères en terme de « savoir-faire » et « savoir être ». Le contenu de la sélectivité évolue ainsi avec l'attention plus grande portée sur les attitudes générales englobées parfois sous le terme de « motivation ». Symboliquement, à la suite de la notion de « qualification », c'est désormais celle de « qualification sociale » (Demazière et Nasser, 1995), de compétence qui tient lieu de référence (Dugué, 1995). Dans ce cadre, l'analyse comparée des compétences possédées par les BNQ et des compétences nécessaires pour pouvoir évoluer en même temps que les postes nous amène à avancer la proposition suivante : le besoin de formation des BNQ est avant tout un besoin de formation générale.

Il va de soi que la définition du contenu des « nouvelles compétences » réalisée par l'entreprise intègre des éléments objectifs et des éléments subjectifs : la firme peut vouloir ainsi se prémunir contre l'incertitude. Néanmoins, force est de constater que les nouvelles compétences se déclinent avant tout sous le terme d'adaptabilité (Céreq, 1991).

En conséquence, l'enjeu de la formation en entreprise pour les BNQ semble être d'élever le niveau général de base pour répondre à l'émergence de nouvelles compétences qui s'analysent avant tout comme une capacité de compréhension du système de production, une capacité d'expression, de communication, à terme la construction d'un comportement général (Bertrand et *alii*, 1993).

2. LE FINANCEMENT DE LA FORMATION GÉNÉRALE PAR L'ENTREPRISE : APPROCHES THÉORIQUES

2.1. Principe général

Le principe qui est à la base de la décision de l'investissement – retour de l'investissement en terme de gains – motive tout à la fois le salarié et l'entreprise. La firme investit en capital humain incorporé dans un salarié en fonction des qualités qu'elle lui reconnaît, jusqu'au point où le supplément de productivité attendu de cet investissement, sur toute la durée de l'emploi dans l'entreprise, égale l'ensemble des coûts. Dans le cadre de la théorie du capital humain et à partir d'un rapprochement entre potentiel humain et potentiel productif d'une machine, l'entreprise qui anticipe une période d'amortissement restreinte limite son investissement. L'investissement humain étant indissociable de l'individu qui en est porteur, les employeurs se trouvent dès lors confrontés au risque de ne pouvoir réaliser l'amortissement des dépenses engagées dans la formation des salariés si ces derniers quittent prématurément l'entreprise. Plus encore, et parce que certaines entreprises non formatrices pourraient trouver par « braconnage » une main-d'œuvre formée¹ les entreprises ayant financé la formation sont soumises non seulement au risque d'une perte nette de l'investissement réalisé, mais plus encore à un avantage donné à la concurrence en cas de départ du salarié (Ryan, 1987 ; Parsons, 1989). Ainsi donc, si un accroissement marginal de l'investissement peut être positif et bénéfique du point de vue de l'économie dans son ensemble, il ne l'est pas nécessairement pour l'entreprise considérée isolément. On se trouve ainsi face à une tendance « naturelle » des entreprises au sous investissement dans la formation des salariés.

2.2. Le dyptique béckérien : « formation générale/formation spécifique »

Becker (1962 ; 1964) propose, avec le relâchement de l'hypothèse d'homogénéité du travail, de distinguer le financement d'une « formation générale », du financement « d'une formation spécifique » (FS). Cette dernière doit se comprendre comme une formation centrée sur l'amélioration de compétences strictement utilisables dans l'entreprise qui a financé cet investissement. La FS dispense des connaissances intransférables. À l'opposé, la formation générale est une formation qui améliore des qualifications qui se révèlent transférables, c'est-à-dire utilisables dans une autre entreprise. Le degré de transférabilité de la formation ainsi déterminé, va définir le partage des coûts et des bénéfices entre les financeurs potentiels de la formation : salariés et employeurs dans un cadre strict. Becker pose les principes suivants :

- l'entreprise n'a pas intérêt à financer la formation générale ; elle peut néanmoins être le lieu de réalisation de cet investissement sous réserve d'un financement par le salarié ou une autre instance (État). Le salarié finance sa formation en recevant un salaire inférieur à sa productivité durant la période de formation, du fait de la déduction des coûts directs et indirects de la formation ;

- à l'opposé, il est rationnel pour la firme de participer de manière conjointe avec le salarié au financement de formations dites spécifiques.

¹ Sous réserve de l'existence de processus de normalisation qui assurent la reconnaissance par les autres entreprises de la formation suivie.

3. CONSTATS EMPIRIQUES ET PROPOSITIONS THÉORIQUES

Les propositions théoriques apparaissent, au regard du financement de la FG des BNQ par les entreprises, tout à la fois confirmées et discutées.

3.1. Confirmation des propositions de Becker

La littérature met en évidence de nombreux constats qui respectent les arguments de Becker (Ballot et Taymaz, 1993). Mincer (1962 ; 1991) appuie la proposition selon laquelle les individus qui acquièrent une formation générale et transférable au sein de l'entreprise (« *on the job training* ») se doivent d'accepter une rémunération durant la période de formation inférieure à leur productivité potentielle. On peut relever l'existence des « *prehire payback agreements* » aux USA ou des clauses de « dédit formation » en France depuis le début des années 1970. Celles-ci, légalisées par la loi du 31 décembre 1991 sous des conditions d'application très peu contraignantes², assignent un remboursement des coûts de formation à tout salarié qui ne resterait pas dans l'entreprise un certain temps après la formation.

Une disposition légale est venue officialiser en France la mise en place par les entreprises depuis la fin des années quatre-vingt de clauses de partage du coût de la formation³. Ainsi, la loi du 3 juillet 1991 stipule que, dans le cadre du co-investissement en formation, les salariés contribueront au financement des formations supérieures à 300 heures et sanctionnées par un diplôme ou une qualification reconnue, en effectuant 25 % (au maximum) de leur durée hors du temps de travail rémunéré ; en contrepartie, l'employeur s'engage à les faire accéder en priorité dans l'année qui suivra, à un emploi (et donc à une qualification) correspondant aux connaissances acquises (Centre Inffo, 1995). Si ces éléments abondent dans le sens des propositions de Becker, on peut néanmoins évoquer une « mi confirmation, mi infirmation ». En effet, si l'orientation de ces mesures vient appuyer les présupposés théoriques (financement de la formation générale par le salarié, tout au moins pour partie), pour autant ces pratiques confirment implicitement, le financement de formation générale par les entreprises.

3.2. Les modalités beckeriennes de financement de la formation générale discutées

L'analyse de Becker pose problème au regard de certaines pratiques de financement de la formation générale par les entreprises. Premier constat, les formations financées par les entreprises sont surtout des formations générales (Géhin, 1989 ; Céreq, 1991 ; De Koning et Gelderblom repris dans Ballot et Tramaz, 1993 ; Toutin-Trelcat, 1996), dont le caractère « général » est affiché, affirmé sur la base de la certification (Kirsch, 1990 ; Célerier, 1990). Second constat, contrairement au principe de Becker, les salariés supportent peu ou pas le coût de leur formation générale au travers d'un revenu inférieur aux salariés de même productivité (Feuer et *alii*, 1991 ; Bishop, 1991 ; Ryan 1987 pour le cas des apprentis allemands, Toutin-Trelcat, 1996 pour le cas des non qualifiés)... Troisième constat, les firmes financent une formation générale dont elles ne seront pas, de toute évidence, les bénéficiaires. Les propositions précédentes semblent particulièrement démunies pour expliquer pourquoi des firmes s'investissent dans des formations de

² La loi interdit la signature de clauses de dédit formation à l'occasion d'un départ en formation dans le cadre du co-investissement évoqué précédemment. Cette interdiction est toutefois limitée aux salariés dont la rémunération est inférieure à trois fois le salaire minimum interprofessionnel de croissance.

³ Voir à ce propos l'accord conclu en 1988 chez Framatome.

reconversion pour des salariés qu'elles cherchent à « remarchander » sur le marché du travail (Villeval, 1993). Ainsi, si le cadre d'analyse de la théorie du capital humain exposé par Becker s'avère pertinent pour appréhender certaines politiques de formation des firmes, l'interprétation de certaines autres pratiques se révèle délicate, difficile voire impossible.

4. LE FINANCEMENT DE LA FORMATION GÉNÉRALE PAR L'ENTREPRISE : UNE DÉCISION RATIONNELLE

4.1. La théorie du capital humain : éléments d'insatisfaction

Pour certains auteurs, le fait que la théorie du capital humain présente comme antinomique des éléments dont les études soulignent la coexistence, provient de considérations réductrices. Un premier reproche vis-à-vis des propositions de Becker serait de ne pas traiter du problème de « l'allo-transformation » (formation sur initiative individuelle), en le ramenant *in fine* à un problème « d'auto-transformation » (formation à l'initiative de l'entreprise) (Vaneecloo, 1982, p.3 sqq). Le second reproche porte sur la manière dont est pris en considération le phénomène de turn over. La rotation des individus qui définit la durée anticipée d'amortissement de l'investissement réalisé – c'est-à-dire de la décision d'investissement – est en fait considérée comme une variable exogène (Vaneecloo, 1982, p.102).

Plus généralement, il semble qu'un manque de données crée des impossibilités de contrôle, alors que cette phase de vérification empirique semble essentielle pour tester les propositions théoriques. D'une part, la définition du caractère de la formation dispensée s'avère délicate. Même si Becker (1962, p.26) reconnaît que la formation est très souvent mêlée, le diptyque « formation générale/formation spécifique » soulève certaines remarques (Stankiewicz, 1995). À ce titre, des difficultés statistiques s'opposent à une ventilation objective de la formation dispensée entre FG et FS. D'autre part, le concept de productivité marginale, central dans le théorème de Becker, paraît difficile à saisir. En fait, il semble qu'on ne puisse ni confirmer ni infirmer en totalité le schéma de Becker (Stern et Benson, 1991).

Au regard de ces constats, il semble que l'intelligence des pratiques de formation des entreprises vis-à-vis des BNQ passe par l'adoption d'une approche différente. L'hypothèse de mobilité orientée⁴ des salariés fait que la formation ne peut être considérée comme un investissement classique, et doit *a contrario* être envisagée par principe, comme une dépense à fonds perdus. Les frais de formation ne doivent pas être considérés comme un élément isolé, mais être réintroduits dans une grandeur plus globale que sont les frais courants (salaires et frais de transformation...). C'est en termes de coût global que raisonne l'entreprise.

Nous convenons que cette base d'analyse, proposée par exemple par Vaneecloo (1982) n'est pas totalement étrangère à la pensée béckérienne. Le coût du risque du « non-retour » d'un investissement-formation est en effet à l'origine du non financement par l'entreprise de la formation générale. On voudrait pour autant reprendre cette idée centrale en la replaçant dans un cadre intégrant deux éléments de spécificité : un contexte de chômage et une contrainte institutionnelle de financement de la formation pour l'entreprise.

⁴ Les salariés sont prêts à quitter leur entreprise pour un salaire supérieur.

4.2. Rétention de la main-d'œuvre et coût de transformation

La politique de transformation de la main-d'œuvre BNQ n'existe que sous la condition qu'elle soit rationnelle d'un point de vue économique pour l'entreprise⁵. La condition de rentabilité d'une formation repose sur la comparaison simple entre, d'une part, le coût d'une rétention de la main-d'œuvre BNQ en place puis de sa transformation par la formation, et d'autre part, le coût de l'externalisation puis de la substitution de cette main-d'œuvre non qualifiée par d'autres salariés plus qualifiés. Deux éléments viennent influencer la décision : d'une part, par une obligation de financement de la formation des salariés pour les entreprises, et d'autre part, par un chômage BNQ important. Nous nous proposons d'examiner les éléments de cette problématique.

4.2.1. Externalisation et substitution de la main-d'œuvre BNQ

La législation sur le licenciement donne les principaux éléments du coût direct du licenciement des salariés BNQ (pour plus de détails, voir Toutin-Trelcat, 1996). L'entreprise doit tenir compte par ailleurs de coûts indirects. En interne, le mouvement d'externalisation augmente les risques de troubles sociaux, avec développement des grèves ou plus simplement une démobilisation du personnel. En externe, l'image de marque de l'entreprise peut être affectée. Les mouvements de licenciements peuvent occasionner auprès des consommateurs et/ou des fournisseurs des réactions commerciales négatives pour la firme. Cette pression est particulièrement sensible au sein de certaines structures locales fortement touchées par le chômage. L'entreprise représente en effet un élément de cohésion sociale dont elle doit supporter les contraintes au regard de la société. La substitution des personnels non qualifiés, outre les dépenses liées à la phase de recrutement en elle-même, et à l'embauche de personnes plus qualifiées⁶, comporte des coûts diffus, liés essentiellement à des pratiques de surqualification à l'embauche (Toutin-Trelcat, 1996). On constate fréquemment un accroissement des mouvements de rotation du personnel, mouvements qui, s'ils s'avèrent non maîtrisés par la firme, sont sources des pertes de compétences notables et handicapantes. Par ailleurs, des perspectives de carrières limitées peuvent être un élément de démobilisation des salariés, de baisse de la motivation entraînant des répercussions sur la productivité. Plus grave, la surqualification est à l'origine du développement de cas dits « d'empêchement », « d'incapacité », « d'inaptitude », sources de dysfonctionnements et de coûts pour l'entreprise (Bonniel et *alii*, 1991 pour le cas des agents de conduite de la RATP ; Stankiewicz et *alii*, 1992).

4.2.2. Rétention de la main-d'œuvre BNQ et coût de transformation

L'alternative à cette politique de substitution de non qualifiés par des salariés qualifiés repose sur la rétention de la main-d'œuvre BNQ, puis sa transformation par la formation. Les coûts de transformation des salariés BNQ sont liés : à la détection

⁵ Cette approche proposant une gestion de la formation par l'entreprise sur le principe de l'investissement ne doit pas laisser penser que cette configuration d'un investissement-formation est générale à l'ensemble des entreprises (Géhin, 1989).

⁶ À ce titre, l'augmentation du salaire relatif des non qualifiés au regard de la rémunération des OQ alors même que l'emploi non qualifié était en diminution a peut-être favorisé la substitution OQ/ONQ, en diminuant le surcoût lié à l'embauche de personnes plus qualifiées.

Certains auteurs développent même l'idée d'un conflit d'intérêt salarial entre qualifiés et non qualifiés pour expliquer le rejet des BNQ hors du système productif.

des besoins en formation, à leur évaluation et à l'établissement d'un projet de formation ; à la transformation en elle-même : mise en place d'une ingénierie spécifique, qui augmente sensiblement les coûts strictement liés à la formation et à l'évaluation de l'efficacité, des résultats de la formation. Certains règlements institutionnels peuvent venir interférer dans la détermination du choix d'investissement en formation des salariés et des entreprises en diminuant sensiblement le coût de la transformation (Thurow, 1970). En effet, la nécessaire prise en compte du contexte institutionnel et juridique dans lequel s'inscrit la formation semble faire l'unanimité désormais. Il semble opportun de tenir compte en particulier des dispositifs de régulation et de coût de la mobilité, du système de relation professionnelle, des différentes dispositions prises pour faire supporter à la collectivité les coûts de la formation. En fait, par rapport aux présupposés de la théorie du capital humain, on relève un élément de biais essentiel. Pour les entreprises françaises, l'obligation de financement donne aux dépenses de formation un caractère de charges fixes qu'il s'agit de rentabiliser au mieux. Le coût de la formation est donc nettement moins « coûteux » que prévu par la théorie. Plus encore, une partie de l'augmentation des dépenses de formation pour BNQ réalisées entre deux années peut donner lieu à un avantage financier au travers d'une réduction d'impôt (principe du crédit d'impôt formation). Enfin, du point de vue de l'évaluation des besoins de formation des salariés, un panel conséquent d'aides existe, qui vient en atténuer sensiblement la charge.

4.3. Le financement de la FG des salariés BNQ par l'entreprise : une démarche rationnelle

Deux éléments nous amènent à souligner que la préférence des entreprises pour la transformation de la main-d'œuvre peut être une démarche rationnelle. En effet, le sous-investissement des salariés dans leur autoformation peut expliquer l'investissement contraint pour les entreprises, et le financement par l'entreprise se présente en lui-même comme une décision parfaitement rentable contrairement aux présupposés théoriques⁷.

4.3.1. Première proposition : les entreprises seraient amenées à financer la formation du fait d'un désengagement des salariés BNQ

Ce sous-investissement salarial dans la formation trouve de multiples explications.

a) L'incertitude d'un retour sur l'investissement formation et l'aversion pour le risque sont des éléments qui freinent l'engagement financier des salariés dans la formation (Ritzen, 1991). Pour la population BNQ en situation d'emploi, on peut évoquer au regard des éléments exposés au premier chapitre, la vulnérabilité au chômage.

b) L'effet d'un niveau de rémunération plancher. Le faible niveau de rémunération moyen des catégories non qualifiées pose directement deux problèmes : d'abord, l'épargne en vue du financement d'une formation s'avère difficile ; ensuite, au regard de l'existence d'un niveau plancher de rémunération (le SMIC), une ponction sur le salaire en guise de remboursement d'une formation reçue est légalement impossible. L'autofinancement de la formation générale énoncé par la théorie du capital humain ne peut se réaliser.

⁷ Nous reprendrons ici pour partie des arguments émis par différents auteurs pour tenter de réconcilier les pratiques réelles d'entreprise en matière de financement de la formation et les présupposés de la théorie du capital humain.

c) L'effet de la contrainte de liquidité : les salariés ne disposent pas nécessairement du montant correspondant à un paiement direct du coût de la formation. Les possibilités d'emprunt sont par ailleurs limitées du fait d'une absence de gage pour le prêteur : apport personnel faible ou inexistant, inappropriabilité de « l'investissement convoité » (Parsons, 1989 ; Ritzen, 1991 ; Jarousse, 1991). Les entreprises ayant une plus grande facilité d'emprunt de capitaux, qui plus est, à moindre frais, se trouveraient ainsi contraintes de financer la formation de leurs salariés.

d) La faiblesse des mouvements de promotion (salarial et/ou hiérarchique) au retour d'une période de formation, d'autant plus que la formation a été suivie en partie sur le temps libre, ne peut que limiter l'implication individuelle dans l'autofinancement de la formation⁸. De même, force est de constater que l'acquisition de qualification générale ne donne lieu à une officialisation (un affichage public) au travers d'un diplôme (de branche ou national) que dans un nombre limité de cas. Les salariés anticipent correctement cette absence de validation (qui signifie une non valorisation en termes monétaire de l'investissement consenti) et limitent en conséquence leur autofinancement en formation continue.

e) Enfin, certains auteurs évoquent un effet de biais lié à l'existence d'une formation délivrée aux personnes en situation de chômage. Elle peut inciter à différer l'investissement formation, dans le but de bénéficier de stages gratuits. Face à une telle tendance au non-investissement des salariés dans leur formation, les entreprises se trouveraient en quelque sorte contraintes de financer une formation générale. Pour autant, si ces éléments peuvent apparaître comme un appel à l'État pour venir compenser un investissement en formation défaillant de la part des salariés, ils ne permettent pas d'en déduire une quelconque modalité rationnelle de participation des entreprises au financement de cette formation. C'est ce que nous désirons préciser maintenant.

4.3.2. Seconde proposition : les entreprises peuvent trouver intérêt à financer la formation continue de leurs salariés BNQ

a) Le financement d'une formation est avant tout déterminé par la probabilité de rotation du bénéficiaire potentiel. Ce n'est sans doute pas la nature de la formation qui détermine son financement par l'employeur ni la dépense que celui-ci assume. Ce qui compte surtout c'est l'évaluation par l'entreprise de la probabilité qu'un travailleur quitte son emploi avant qu'elle n'ait amorti son investissement (Bishop, 1991). Cet argument semble confirmé par des études empiriques : les personnes ayant reçu une formation générale financée par l'employeur ont une probabilité de rotation inférieure aux salariés n'ayant reçu aucune formation (Feuer et alii, 1987 ; 1991). Par ailleurs, on constate que dans les entreprises où existe un système de redéploiement du personnel en vue de l'avancement dans la carrière, les travailleurs bénéficient parfois d'une FG et FS dont le coût est largement pris en compte par l'entreprise (OCDE, 1991, p. 148). L'existence d'un chômage prégnant

⁸ On peut convenir qu'une formation n'ayant pas donné lieu à un financement monétaire individuel peut ne pas être suivie de promotion, de retour monétaire immédiat ou différé (cas des formations sur plan de formation ou encore en CIF financées en France directement ou indirectement par l'intermédiaire de l'obligation légale). Pour autant, toute période de formation correspond au moins à un investissement personnel qui s'avère souvent dans le cas des BNQ relativement important (du fait d'un appel à la motivation, à la volonté, à l'effort intellectuel, à la perturbation du rythme de vie...). L'absence de tout retour (sous quelque forme que ce soit) équivaut à une non-incitation au départ en formation.

diminue sensiblement les intentions de mobilité des BNQ. Ainsi, le financement d'une formation générale, par l'entreprise serait une assurance contre la mobilité extérieure des salariés, ou tout au moins un élément de frein certain. En effet, les firmes se créent par le financement de la formation générale des facilités de recouvrement des investissements réalisés en formation spécifique (et partant en formation générale).

b) Le financement de la formation générale par les entreprises : incitation à l'autofinancement par les salariés de leur formation. Cette proposition a l'avantage de rendre compatible les constats pragmatiques sur le financement de la formation générale par les entreprises et les présupposés théoriques de Becker : le financement (en FG) est réalisé dans le but d'inciter les salariés à autofinancer leur formation spécifique tout en favorisant le développement d'une relation stable de travail entre firme et salarié. L'argumentation est la suivante : l'entreprise possède le contrôle de la production de la formation spécifique, et partant, du volume de FS disponible sur le marché à un moment donné. Elle peut en conséquence favoriser, à tout moment, la création d'un surplus de FS, qui amène automatiquement (selon le principe d'ajustement du marché du travail) une diminution de salaire. En d'autres termes, le travailleur n'est pas véritablement assuré du retour de son investissement formation, il n'est pas nécessairement protégé par les investissements réalisés conjointement avec l'entreprise au sein d'une formation spécifique (Feuer et alii, 1991). Pour inciter le salarié à investir dans sa formation spécifique – c'est-à-dire à offrir en gage sa participation au financement de sa formation spécifique – l'entreprise offre « en gage » (*hostage*) le financement de la formation générale. Plus largement, on peut considérer que l'entreprise maîtrise au travers de la gestion des postes, d'une part, l'agencement des différentes qualifications qui formeront la compétence spécifique d'un individu, et d'autre part, le volume de personnes dépositaires de ce même agencement. Elle maîtrise donc les effets de concurrence interne et les possibilités d'évolutions interne et externe. On peut peut-être voir dans cette pratique une transposition de l'hypothèse des contrats implicites entre employeur et salarié face à une aversion pour le risque. Azariadis (1975) retient l'hypothèse que les firmes « assureront » en priorité les travailleurs pour lesquels un investissement important en formation aura été réalisé. Par ailleurs, on peut souligner que cette proposition tend à conforter la nouvelle conception du diptyque FG/FS. Il se dégage en effet de ces remarques un certain caractère de complémentarité de la formation générale et de la formation spécifique tout au moins du point de vue de leur financement rationnel. Dans cet ordre d'idée, et sous l'hypothèse pas véritablement en contradiction avec la réalité que la formation spécifique dépend du niveau de formation générale, l'entreprise peut avoir intérêt à financer cette dernière sans risque de déperdition du retour d'investissement.

c) L'investissement en formation générale des entreprises n'est soumis qu'à un risque minimum de déperdition, du fait de la difficile « accréditation » des formations générales. Le problème de l'accréditation limite le risque de mobilité. Plusieurs éléments concourent à expliquer que les entreprises ne reconnaissent pas véritablement une formation générale financée par l'une d'entre elles en tant que FG. D'une part, l'absence de reconnaissances de compétences peut être liée à des problèmes d'information imparfaite existant sur le marché du travail, ou encore à des coûts de transaction prohibitifs (Bishop, 1991). Par ailleurs, il est à noter que le financement effectif de la formation d'un salarié par une entreprise semble apporter la preuve, aux yeux des autres firmes, qu'il s'agit d'une formation spécifique et non générale. La FG prend ici un caractère de FS (Bishop 1991). On peut estimer d'autre part que la formation générale n'est pas une entité, mais en fait une agrégation de différents types de FG. Les entreprises ne sont pas demandeuses et utilisatrices de mêmes éléments de formation générale, et dès lors, ne sauraient tous les reconnaître. « *There are several types of general capital. Firms*

requires different mixes, and do not pay for those they did not use. Then the package of general skills that is taught at one firm is less valuable in the others » (Ballot et Taymaz, 1993, p5). Aoki (1991) souligne par ailleurs, la pratique tacite qui consiste à ne pas embaucher des salariés formés par d'autres firmes. Ainsi, et contrairement aux hypothèses de Becker, les entreprises qui financent une formation (générale) ne sont pas ou peu soumises aux stratégies de braconnage de main-d'œuvre des entreprises concurrentes (Feuer et alii, 1991).

d) Le financement de la formation générale peut être rationnel dès lors qu'une entreprise veut maintenir sa position de monopole sur un marché et partant sa rente correspondante. Ballot et Tamaz (1993) contestent la validité du non-financement de la formation générale, affirmant au contraire que cette stratégie d'un soutien financier à fonds perdus est liée à une volonté de maintenir, et d'amplifier une situation de monopole – c'est-à-dire de rente. Sous l'hypothèse que la transformation de la main-d'œuvre est moins coûteuse que le licenciement, la firme paie la formation générale avec la rente de monopole⁹, « *rente qui n'est pas par ailleurs utilisée totalement dans l'investissement en formation générale. Le taux de retour sur investissement est en effet corrélé avec les dépenses de formation* ».

CONCLUSION

Une analyse comparée des savoirs possédés par les salariés non qualifiés d'une part et des compétences demandées et/ou nécessaires pour suivre les évolutions de postes nous amène à souligner que le besoin de formation des bas niveaux de qualification s'avère avant tout être de type d'une formation générale. Force est de constater que cette proposition pose problème au regard des présupposés de la théorie du capital humain qui considère comme périlleux le financement de la formation générale par l'entreprise, du fait de la faible probabilité de retour sur l'investissement. Cet apparent paradoxe s'éclaire dès lors que l'on envisage la formation comme un investissement avant tout géré par le principe de rentabilité. En effet, si le processus de transformation de la main-d'œuvre est soumis à l'alternative entre exclusion avec substitution de salariés qualifiés aux non qualifiés versus rétention des BNQ et transformation par la formation, ces deux éléments de choix doivent être envisagés en tenant compte des caractéristiques actuelles du marché du travail et de la formation : un chômage prégnant, une institutionnalisation du développement de la formation en entreprise. En fait, l'existence d'un rationnement du côté de l'offre d'emploi sur le marché du travail réduit sensiblement le risque de mobilité des salariés et par la même la probabilité pour l'entreprise de réaliser des investissements à fonds perdus.

Marie-Hélène Toutin
LAST-CLERSE,
CIA Céreq de Lille

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aoki M. (1991), *Économie japonaise : information, motivations et marchandage*, Economica, 354 p.

⁹ Sous forme d'emprunt et de remboursement d'ailleurs (Ballot et Taymaz, 1993, p.10).

- Azariadis C.** (1975), « Implicits Contracts and Underemployment Equilibra », *Journal of Political Economy*, vol. 83, n° 6, december, p.1183-1202.
- Ballot G., Taymaz E.** (1993), « Firms Sponsored Training and Performance. A Comparison Between France and Sweden Based on Firms Data », *Journées AFSE*, Dijon, 27 et 28 mai, 26 p.
- Becker G.S.** (1962), « Investment in Human Capital : a Theoretical Analysis », *The Journal of Political Economy*, vol. LXX, n° 5, supplément octobre, p.9-49.
- Becker G.S.** (1964), *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, second edition, Midway Reprint.
- Bertrand O., Boudier A., Rousseau M.** (1993), *Les qualifications et leur adaptabilité au marché du travail*, Document de travail, Céreq, n° 84, février, 82 p.
- Bishop J.H.** (1991), « On the Job Training of New Hires », in Stern D., Ritzen (eds), *Market Failure in Training ? New Economic Analysis and Evidence on Training of Adult Employees*, Springer-Verlag, p.61-98.
- Bonniel D., Bucas-Francais Y., Joseph I., Lae J.F.** (1991), *Généalogie et itinéraire de l'inaptitude*, Rapport de recherche, RATP-GRASS-IRESO, juillet, 127p + annexes.
- Célerier S.** (1990), « Un CAP par unités capitalisables pour gérer dans l'incertitude : le cas d'un établissement de textile synthétique », *Formation Emploi*, n° 32, p.19-27.
- Centre Inffo** (1995), *Les fiches pratiques de la formation professionnelle continue - 1995*, Paris, 804 p.
- Céreq** (1991), *Les entreprises françaises et la formation continue*, Paris, mars, 248p.
- Demazière D., Nasser C.** (1995), « La qualification sociale : un nouveau sirop tiphon », in Hassoun M., *La formation : la fin d'un mythe*, Collection « Panoramiques », Arléa-Corlet, p.114-118.
- Dugué E.** (1995), « L'utilisation de la notion de compétence dans l'entreprise : une analyse critique », *Sociologie du travail*, n° 3.
- Feuer M.J., Glick H.A., Desai A.** (1987), « Is Firm Sponsored Educational Viable? », *Journal of Economic Behavior and Organisation*, Vol. 8, n°1.
- Feuer M.J., Glick H.A., Desai A.** (1991), « Firm Financed Education and Specific Human Capital: A Test of the Insurance Hypothesis », in Ritzen J.M.M., Stern D., (eds), *Market Failure in training? New Economic Analysis and Evidence on Training of Adult Employees*, Springer-Verlag, p.41-60.
- Géhin J.-P.** (Collab. de Hathout A.) (1989), *Quelle dynamique d'évolution de la formation professionnelle continue dans les secteurs d'activité ? (1973-1985)*, Collection des Études, Céreq, n° 47, février, 166 p.
- Jarousse J.P.** (1991), « Formation et carrières : contribution de la théorie du capital humain à l'analyse du fonctionnement du marché du travail », *Cahier*, n° 48, IREDU, Dijon, 115 p.

Kirsch E. (1990), « Les CAP par unités capitalisables dans la sidérurgie : une conversion réussie », *Formation Emploi*, n° 32, octobre décembre, p.7-18.

Mincer J. (1962), « On-the-Job Training: Costs, Returns and Some Implications », *The Journal of Political Economy*, vol. LXX, n°5, supplément octobre, p.50-79.

Mincer J. (1991), « Job Training: Costs, Returns and Wage profiles », in Ritzen J.M.M., Stern D., (eds), *Market Failure in training? New Economic Analysis and Evidence on Training of Adult Employees*, Springer-Verlag, p.15-40.

OCDE (1991), *L'évaluation des programmes pour l'emploi et les mesures sociales - Le point sur une question complexe*, Paris, 199p.

Parsons D.O. (1989), « Specific Human Capital: An Application to Quit Rates and Layoff Rates », *Journal of Political Economy*, p.1120-1143.

Ritzen J.M.M. (1991), « Market Failure for General training and Remedies », in Ritzen J.M.M., Stern D., (eds), *Market Failure in training? New Economic Analysis and Evidence on Training of Adult Employees*, Springer-Verlag, p.185-214.

Ryan P. (1987), « New Technology and Human Resources », in Eliasson G., Ryan P., *Human Factor - An Economic and Technological Change*, *OECD - Education monographs*, n° 3, novembre, p.102-161.

Stankiewicz F. (1995), « Choix de formation et critères d'efficacité du travail : adaptabilité et financement de la formation générale par l'entreprise », *Revue économique*, n° 5, septembre, p.1311-1333.

Stankiewicz F., Foudi R., Trelcat M.H. (1992), *Les Bas niveaux de qualification, l'entreprise et le marché du travail*, Étude pour le MRT, 225 p.

Stern D., Benson C.S. (1991), « Firms' Propensity to Train », in Ritzen J.M.M., Stern D., (eds), *Market Failure in training? New Economic Analysis and Evidence on Training of Adult Employees*, Springer-Verlag, p.135-152.

Toutin-Trelcat M.-H. (1996), *Efficacité des actions de formation pour les bas niveaux de qualification en situation de chômage et d'emploi*, Thèse pour le doctorat de sciences économiques, Université de Lille I, 322 p.

Thurow L. (1970), *Investment in Human, Capital*, Belmont.

Vaneecloo N. (1982), *Théorie de la transformation de la main-d'œuvre*, *Economica*, 304 p.

Villeval M.C. (1993), « Gestion des sur-effectifs et politiques de formation de reconversion en Europe », *Formation-Emploi*, n° 43, juillet-septembre, p.25-39.

LES INNOVATIONS DE FORMATION À CARACTÈRE DIPLÔMANT

BILAN ET CONTROVERSES : LE CAS DES PRÉPARATIONS AU CAP INDUSTRIEL DANS LES POLITIQUES DE FORMATION DES ENTREPRISES

Gérald Julien

Depuis le milieu des années 1980, un nombre croissant de préparations au CAP se sont déroulées dans les entreprises (Verdier, 1990). Ces tentatives d'introduction d'un modèle scolaire, principalement localisées dans les grandes firmes, donnent à lire des transformations suffisamment importantes pour qu'on les considère comme des *innovations* en matière de formation des salariés. Après un rapide éclairage théorique, cette contribution traitera sous forme interrogative des points d'achoppements soulevés à partir des résultats d'une étude portant sur des formations innovantes à caractère diplômant réalisées dans trois entreprises du sud lorrain. Ainsi, parmi les critères émis par les partisans de l'*innovation*, nous traiterons des raisons de notre prudence quant à l'interprétation et la généralisation des implications de ces nouvelles pratiques de formation en matière de qualification, d'organisation du travail et de relations institutionnelles qui s'instaurent entre les divers protagonistes (industriels, État et salariés) aux niveaux local et national. Notre ambition est d'aller à l'encontre du caractère jugé abusivement structurant de ces innovations de formation qui constituent le cadre du recours au diplôme dans les entreprises.

1. SCOLARISATION DES ENTREPRISES ET INNOVATIONS DE FORMATION : ÉLÉMENTS DE CADRAGE

Au stade actuel des recherches en économie et en sociologie du travail, la notion d'*innovation* permet de désigner des pratiques « en rupture » avec des formes plus traditionnelles de mise en formation au sein des entreprises¹. La préparation d'un diplôme national figure parmi la batterie d'indicateurs (Bel et *alii*, 1989) servant à légitimer l'éclosion d'un nouveau rapport entre la stratégie d'une entreprise, sa politique de formation et ses orientations en matière de gestion de l'emploi et des qualifications. Les autres caractéristiques originales de cette scolarisation² de la formation en entreprise peuvent se résumer ainsi : elle s'inscrit dans la durée (500 heures et plus) dans le cadre d'une réorganisation de la production, des emplois et des qualifications ; à l'initiative des entreprises, elle met en œuvre des méthodes

¹ « Sera considéré comme innovation de formation, une expérience, partielle ou globale, en rupture avec les pratiques antérieurement mises en œuvre dans l'entreprise, reliée à une option stratégique de la direction et susceptible de modifier la professionnalité de certains au moins de ses salariés », Dubar et *alii*, 1989.

² Notons à l'instar de Dubar, qu'on trouve déjà, dans les années 1970, des illustrations de pratiques scolaires en entreprise dans les thèses de Guigou et de Dauber et Vernes (1978) ; remarque annotée par Dubar (1989).

partenariales dans la définition des référentiels de diplôme et dans l'encadrement des stages en faisant appel à des organismes publics dispensateurs de formation (GRETA ou encore AFPA) ; elle accapare 30 à 80 % des crédits formation qui eux-mêmes enregistrent un renforcement significatif au-dessus des 5 % de la masse salariale (tableau 2) ; enfin, elle tend à réduire les inégalités d'accès à la formation au sens où les ouvriers âgés et peu scolarisés constituent une part importante de la population ciblée. Ajoutons encore qu'en présence d'une reconnaissance salariale effective du diplôme, cette formule recouvre de nombreux aspects des anciennes aspirations de la promotion sociale du travail promulgués au cours des années 1950³. Ce bref panorama descriptif des pratiques de formation qu'on appelle diplômante puisqu'elle débouche sur des diplômes nationaux, révèle bien les traits d'une configuration fortement éloignée du traditionnel modèle français qui consiste à maintenir une coupure entre l'éducatif et le productif, ou encore de recourir à la formation quasi exclusivement dans une logique d'adaptation ou de perfectionnement au poste pour répondre aux besoins ponctuels et immédiats de la production et qu'on retrouve sous la forme de stages courts, rarement destinés aux opérateurs de base (les OS), dispensés en interne par la maîtrise, l'encadrement ou des formateurs appartenant à des organismes patronaux. En fait, les partisans de l'innovation proposent de dépasser cette phase de repérage absolument formel pour mettre l'accent sur l'aspect structurant de ces actions dites « générales » (Podevin et Verdier, 1990) ou « qualifiantes » (Feutrie et Verdier, 1993), et pour lesquelles la formation deviendrait une « *composante majeure, organiquement structurante de l'organisation du travail* » ; et d'ajouter que si les tendances se confirmaient, nous pourrions assister à l'« *émergence d'un nouveau modèle de marché du travail et de la formation* » (Méhaut, 1989). C'est là une prophétie bien hasardeuse au stade actuel de la recherche sur les innovations de formation car malgré une littérature généreuse en articles mais peu en exemples, ces actions, qualifiées très justement d'« *expérience* » par les mêmes auteurs (Bel et alii, 1988), ont une portée qu'on imagine certainement très restreinte puisque, en raison du coût financier notamment, elles ne concerneraient que des entreprises de grande taille essentiellement. De plus, notre étude indique très nettement que ces opérations novatrices ne résistent pas au temps. Le calme succédant à la tempête, une fois la crise éloignée, le caractère novateur des formations est considéré comme un « *remède de cheval* » qui accuse mal le coup devant le conseil de révision des nouvelles équipes dirigeantes (Bousquet et Grandgérard, 1990). Il semble que le contexte de crise économique qu'ont connu les entreprises en question est un événement essentiel à la compréhension du développement de ces innovations de formation. Or, si réellement la crise représente l'élément déclencheur, la question qui reste en suspens consiste à se demander comment un phénomène jugé aussi structurant que les innovations de formation peut-il émerger d'un phénomène aussi localisé et conjoncturel que la mutation d'une firme en sortie de crise ? L'« *effet de contexte* » chez Aballéa (1986) qu'on préfère remplacer par « *effet d'événement* », apporte un éclaircissement quant à la nature des moyens mis en œuvre dans l'élaboration de ces nouvelles stratégies de formation et qui, selon les partisans de l'innovation, sous-tendent des logiques d'« *anticipation* » et/ou d'« *accompagnement* » en rapport à une recomposition du travail et de la production. On verra plus loin qu'il ne s'agit en fait que d'une logique de rattrapage en décalage avec la stratégie d'ensemble de sortie de crise des entreprises et qui n'affecte en rien les compétences de l'opérateur sur le poste de travail. Mais avant cela, intéressons-nous d'abord à l'origine du recours au diplôme ainsi qu'au

³ On pense notamment aux débats sur le congé formation et la « deuxième chance » qui concerne la promotion du travail et privilégie l'idée d'ascension sociale par la voie des diplômes (voir Julien, 1996).

manque flagrant de conformité des pratiques formatives locales à la stratégie élaborée au niveau de l'appareil central des firmes.

2. LES ENJEUX DU RECOURS AU CAP DANS LES ENTREPRISES

Une des premières difficultés au vu de notre analyse rétrospective était d'expliquer l'extraordinaire décalage entre le propos clairvoyant des partenaires sociaux s'accordant pour orchestrer l'accompagnement des mutations technologiques et (avec ?) le lancement des préparations CAP dans les usines. En réalité, la quasi-totalité des salariés de notre échantillon travaillait déjà depuis plusieurs années sur des machines pour lesquelles ils devaient être formés lorsque démarrèrent les premières campagnes d'inscription. Sans en connaître complètement les raisons, cet état de fait relativise fortement le rôle stratégique, soit disant « *organiquement structurant* », qu'aurait dû remplir la formation au début des travaux de réorganisation de la production au sein même des unités de production. Quoi qu'il en soit, l'intention patronale de recourir au diplôme pour élever le niveau d'études des ouvriers et acquérir ou recouvrer une reconnaissance professionnelle par le biais d'un diplôme d'État ne relève donc pas d'un niveau local mais national. L'initiative du recours au CAP relève de trois niveaux territoriaux : celui d'une branche professionnelle – par le biais d'une organisation d'union patronale – celui d'un groupe industriel et celui de l'entreprise. Mais en amont, c'est d'abord au niveau national, entre représentants du ministère de l'Éducation et délégués d'un groupe industriel, et en anticipant sur le travail des Commissions paritaires consultatives (CPC⁴), qu'ont lieu les premières discussions sur l'opportunité de (re)définir un CAP qui aurait la double mission « *d'apporter une reconnaissance de la profession tout en répondant aux besoins en requalification des salariés soumis aux mutations technologiques* » dans les entreprises (1982, accord BSN et DLC du ministère de l'Éducation)⁵. Au niveau local, les différents accords d'entreprises, négociés entre partenaires sociaux cette fois, ainsi que les plans sociaux, présentent dans les mêmes termes la nécessité de recourir à cette formation diplômante en soulignant davantage le caractère préventif de celle-ci. On verra plus loin que l'évolution des qualifications s'est opérée en dehors de la préparation CAP et que l'application des formes d'anticipation pour expliquer, et/ou justifier, la mise en place de ces actions reste pour le moins controversée tant l'objet de cette anticipation manque de contours et de contenu. D'une certaine manière, on assiste à une sorte de continuum du rôle prépondérant joué par le patronat dans les processus de construction de filières d'apprentissage instaurés de manière anarchique au début du siècle avec les comités départementaux de l'enseignement technique et les commissions locales professionnelles (loi Dubief, 1905). Et c'est toujours dans cet esprit qu'après la seconde guerre, la Commission

⁴ Le fonctionnement des CPC relève de la Direction des lycées et collèges (DLC) du ministère de l'Éducation nationale. Diverses représentations syndicales d'employeurs et de salariés sont consultées à l'intérieur de ces instances pour donner leur position en matière de gestion nationale des programmes et des diplômes.

⁵ Ce scénario sur la construction d'un CAP a été suivi par deux groupes industriels : 1) celui de BSN à partir de 1982 pour le CAP de *Conducteur de machine en verrerie et céramique* (abrogé depuis 1992) proche de l'ancien CAP *verrier*, et 2) celui de Rhône-Poulenc à partir du CAP de *Conducteur de machine automatisée de transformation*, le successeur du CAP CMA expérimenté en 1983, après un audit de l'ADEP, chez Epéda Bertrand-Faure. Le cas de la fabrique de meubles du groupe Parisot est particulier car le CAP de *Fabrication industrielle de mobilier et menuiserie* a été, dès le départ, l'œuvre de toute une profession de par l'existence de l'UNIFA (Union nationale de l'industrie de fabrication d'ameublement), et de son organisme privé de formation : l'AFPIA (Association pour la formation professionnelle dans l'industrie de l'ameublement).

nationale professionnelle consultative de la métallurgie – fortement représentée par l'UIMM – participa activement auprès de l'État à la politique d'unification et de réglementation des diplômes industriels (Brucy, 1989). À cette époque, il existait pas moins de 2 790 programmes différents de CAP pour le seul secteur de la métallurgie. Cet exemple indique que le recours à des formations diplômantes dans les entreprises n'a donc pas de véritable caractère novateur quand il concerne une population de jeunes encore non stabilisée dans le salariat comme ce fut longtemps le cas des Centres d'enseignement professionnel de la grande industrie jusqu'aux années 1970. Mais toutes les entreprises de notre échantillon ne peuvent témoigner d'une telle tradition en matière de formation professionnelle, c'est l'exemple de la verrerie ou de la filature à l'intérieur desquelles on retrouve des salariés diplômés dans d'autres spécialités : boulangerie, mécanique, transport, etc. On pourrait croire alors qu'en adoptant des formes plus « souples » de création de diplômes par la négociation directe entre un groupe industriel et le ministère, les entreprises cherchent le moyen de pallier leur faiblesse d'action en CPC⁶. Cela pourrait être pour elles l'occasion de réactualiser certains titres qui, jugés trop obsolètes ou par manque de candidats, étaient définitivement supprimés dans le cadre de la planification des filières et des programmes d'enseignement professionnel engagée avec vigueur par la Direction des lycées et collèges durant les années 1980. En fait, même si l'entreprise ne cherche pas à recruter des diplômés dans la spécialité de son activité, il paraît néanmoins important qu'elle dispose, par prévention, d'une assise en matière d'enseignement professionnel. C'est du moins ainsi qu'on parvient à trouver du sens à l'argumentaire patronal de la quête d'une « reconnaissance professionnelle » prescrit dans les conventions et les autres accords sur les formations CAP. Cela étant, il reste à comprendre pourquoi cette préoccupation patronale de nature identitaire se manifeste si subitement, dans un contexte aussi peu propice et pour des entreprises dont la réputation n'est plus à faire. Notre recherche indique que ce sont là des enjeux qui ne trouvent que peu d'écho au sein des unités de production en matière de gestion des qualifications. À aucun moment on ne retrouve trace d'une quelconque volonté de considérer le diplôme comme un critère de recrutement ou de classement ; si ce n'est par le biais des conventions collectives de branche vieilles de 20 ans et plus. Au contraire, les entreprises de notre échantillon ont plutôt cherché à adapter des formes d'apprentissage dans les ateliers pour pallier le manque de spécialisation des candidats à l'embauche. Cette formation se déroule pour partie sur la base de la transmission des savoirs entre salariés. Par exemple, elle s'effectue « sur le tas » en doublure pendant quelques semaines aux verreries et quelques jours dans le textile ou l'ameublement. Loin des débats sur les nouvelles formes d'organisation du travail, c'est là, nous semble-t-il, une manière plutôt orthodoxe de procéder à la constitution d'une qualification ouvrière quand avaient lieu des recrutements au niveau des opérateurs, c'est-à-dire avant le milieu des années 1980 (tableau 2). Jusqu'à la mise en œuvre du CAP, il n'existait aucune forme de certification de ces périodes d'apprentissage qui constituaient l'essentiel de la formation ouvrière des industries de notre enquête. Et contrairement à ce qu'on attendait, l'analyse des programmes de formation indique que le CAP ne s'est jamais substitué à ce type de formation professionnelle puisque les stages avaient lieu en salle ou dans les ateliers d'un lycée sur des machines d'une conception différente de celles des ateliers de l'usine. Trop distant vis-à-vis du travail, le CAP a plutôt pour fonction d'apporter une formation de base, un niveau

⁶ Un des dysfonctionnements majeurs concerne le mode de répartition électorale des représentants d'employeurs et de salariés. En effet, cette répartition s'effectue à l'intérieur des branches professionnelles alors que les CPC traitent des diplômes en correspondance avec des métiers. Il existe un problème de transversalité pour certains diplômes qui concernent donc plusieurs branches professionnelles simultanément (Merlin,).

minimum à atteindre par l'ouvrier et c'est sans doute la raison pour laquelle ces actions se sont peu à peu généralisées à la catégorie ouvrière des entreprises.

3. LE PUBLIC : UNE GÉNÉRATION D'ÉCART ENTRE LES STAGIAIRES

Tableau 1
Répartition des diplômés CAP en FC selon l'âge, le niveau de formation et l'ancienneté dans l'usine au moment de leur entrée en formation

| | Verrerie | | Filature | Menuiserie | | Ensemble (en %) |
|---|-------------|-------------|------------------|-------------------|-------------|--------------------|
| Total des stagiaires ayant obtenu leur CAP | 40 | | 15 dont 5 femmes | 80 dont 14 femmes | | 100 |
| Âge | | <i>en %</i> | | | <i>en %</i> | |
| + de 35 ans | 18 | 45 | 11 | 17 | 21,2 | 25,4 |
| - de 26 ans | 4 | 10 | 1 | 40 | 50 | 41 |
| Niveau formation initiale au moment de l'inscription | <i>en %</i> | | | <i>en %</i> | | |
| diplôme non déclaré | 1 | - | - | 44 | 55 | 33,3 |
| aucun diplôme, CEP, ou autre diplôme de fin de cycle primaire | 14 | 35 | 9 | 10 | 12,5 | 24,4 |
| BEPC seul | 5 | 12,5 | 3 | 2 | 2,5 | 7,4 |
| CAP ou niveau CAP | 16 | 40 | 2 | 13 | 16,2 | 23,7 |
| BEP ou niveau BEP | 4 | 10 | 1 | 7 | 8,7 | 8,8 |
| Baccalauréat ou niveau Bac. | - | - | - | 4 | 5 | 3 |
| Ancienneté dans l'entreprise | | <i>en %</i> | | | <i>en %</i> | |
| + de 10 années | 28 | 70 | 11 | 26 | 32,5 | 42,5 |
| + de 15 années | 18 | 45 | 7 | 15 | 18,7 | 25,2 |

Source : LASTES-FORET.

La préparation au CAP concerne deux grandes catégories bien distinctes de salariés (tableau 1). Au début, le recrutement des stagiaires s'effectuait parmi une population de salariés âgés de plus de 35 ans avec une ancienneté importante qui dépassait souvent les 15 annuités. Plus des 3/4 d'entre eux avaient quitté le système scolaire après le certificat d'études à la fin du cycle primaire. Les rares salariés détenteurs d'un CAP au moment de l'embauche l'avaient obtenu à la suite d'un apprentissage dans des métiers étrangers au secteur d'activité de leur entreprise : boulangerie, mécanique automobile, etc. Ici, en première lecture, le profil des publics de la formation CAP présente un trait véritablement novateur au sens où il témoigne d'une rupture dans la politique de formation des entreprises qu'on a visitées. Les changements affectent, à la hausse, les orientations budgétaires du Plan de formation en faveur d'une catégorie habituellement laissée pour compte, celle des ouvriers non qualifiés (ONQ) qui concerne la totalité du public des préparations CAP. Sur un autre registre, la préparation au CAP constituait la totalité du volet formation des contrats de qualification qui furent signés lors des embauches. Ces dernières se déroulaient après les restructurations et représentent la deuxième grande catégorie de stagiaires de la fin des années 1980. L'arrivée de ces jeunes salariés de moins de 26 ans a permis de réduire l'âge moyen des promotions tout en augmentant le niveau de formation initiale. Dès lors, il n'était pas rare qu'une promotion enregistre des écarts d'âge entre stagiaires équivalant à une génération, c'est-à-dire plus de 25 ans. C'est une situation qui gêna surtout les plus âgés au sens où, en plus du caractère sélectif de la formation, ils sentaient poindre vers eux le souffle frais de la relève.

4. LE « VOLONTARIAT » : UNE SITUATION DE CHOIX FORCÉ

D'après notre étude, les tests d'évaluation des connaissances qui ont précédé l'inscription permettaient de répartir les candidats dans des groupes de niveaux ou de reporter leur entrée en formation le cas échéant. Car au départ, toutes les entreprises pratiquaient une sélection afin d'éviter des taux d'échec trop élevés, ce qui relativise fortement la teneur du volontariat mis en avant par les organisateurs. Ce sont les agents de maîtrise, en général, qui avaient la charge d'annoncer l'existence de ces actions de formation dans les ateliers et de proposer des candidats. Les rares candidatures spontanées étaient plutôt le fait du bouche à oreille. L'examen des questions ouvertes sur le déroulement de la formation a permis de dégager un net ressentiment chez les ex-stagiaires quant aux formes de pressions latentes qui régnaient dans l'usine au moment de la mise en place des formations CAP. Bien que les annonces insistent sur l'engagement volontaire du futur stagiaire, et justifient par là même l'idée « novatrice » d'une certaine participation des salariés au développement de l'entreprise, il reste qu'une très large majorité des interrogés ont éprouvé, lors des entretiens, quelques difficultés à exprimer les raisons de leur entrée en formation. Certains ont évoqué un effet d'entraînement suscité par l'entourage ou encore le désir de se remettre en question. Et puisque la formation était prise sur le temps de travail, troquer son poste contre une place en stage était une motivation assez partagée. Beaucoup ont trouvé opportun d'obtenir un diplôme mais sans pour autant lui accorder une quelconque utilité dans le travail qui, comme on le mentionnera plus loin, est resté inchangé après la formation. En fait, en dehors des cas où l'on a pratiqué la prime au CAP, les objectifs de la formation étaient toujours présentés aux salariés comme très fortement rattachés à l'emploi. Ce n'est donc pas en termes d'acceptation qu'il faut comprendre le comportement des salariés mais plutôt en termes de risques encourus en cas de refus : perte d'emploi, reclassement ou blocage de carrière. Cette situation de choix forcé était fortement conditionnée par des événements économiques peu favorables dans les entreprises mais qui ont néanmoins favorisé la mise en œuvre des formations CAP ; en première lecture, cela pourrait présenter un caractère innovant si les conditions d'apparition de cette situation, pour le moins paradoxale, n'étaient pas liées à une situation de crise.

5. LA VALEUR « EFFECTRICE »⁷ DES INNOVATIONS DANS LES STRATÉGIES DE SORTIE DE CRISE

Dans les travaux cités en présentation, les partisans de l'innovation s'accordent à souligner le rôle prépondérant que joue la formation dans les plans stratégiques de sortie de crise élaborés par les entreprises. Si, effectivement, le recours au diplôme dans la programmation des formations en entreprises est bien un des éléments novateurs du changement, illustratif des ruptures en matière de formation continue, on peut alors se demander pourquoi les cycles précédents d'expansion ou de récession économique ne se sont pas accompagnés du même élan en matière de (re)qualification ouvrière. Jusqu'à la fin des années 1970, à peine un tiers de la population active avait un niveau de formation supérieur au certificat d'études et la moitié était sans diplôme. Il est très probable qu'en France, la généralisation du taylorisme ainsi que l'introduction des premiers automates électromécaniques (en

⁷ Les termes « révélateur » et « effecteur » sont empruntés au raisonnement d'Edgar Morin (1984) sur la notion de crise, (p.174-190). D'inspiration marxienne, l'auteur explique comment la crise est à la fois un « révélateur » des malfaçons ou des dysfonctionnements latents et un « effecteur » dans la mise en œuvre des alternatives qui sont autant de changements, de transformations ou d'évolutions.

pneumatique et hydraulique) ont généré autant de bouleversements dans les procédés de production et de fabrication que l'avènement de la « puce » électronique en robotique et en informatique d'une part, et l'incorporation des formes de flexibilité et de déspecialisation dans le travail, d'autre part. De cette première remarque inspirée par les travaux de Schumpeter et Kondratieff (Bosselle, 1994) sur le rôle des inventions industrielles dans les cycles longs, il est possible d'avancer deux hypothèses de travail qui vont à l'encontre de la théorie de l'innovation en formation : 1) le développement de l'aspect diplômant des formations (innovantes) qui contraint les salariés à suivre de véritables programmes d'enseignement scolaire ne justifie pas l'existence d'une forme quelconque d'obsolescence des qualifications ouvrières, et 2) le recours à ces formations diplômantes ne possède pas un caractère structurant mais seulement *effecteur* par rapport à des stratégies de sortie de crise, qui elles constituent l'événement *révélateur* de l'implication de la grande industrie en matière d'enseignement professionnel. Le corollaire de ces deux hypothèses revient donc à considérer les innovations de formation, du moins celles qui revêtent un caractère diplômant, comme le produit d'une crise. C'est pourquoi ce type d'innovation en formation ne résiste pas aux changements de politique menés par les nouvelles équipes de direction dans les unités de production. En réalité, seules les entreprises disposant de leur propre structure de formation sont capables de poursuivre l'expérience du diplômant au-delà du CAP. Peu à peu, les plans de formation ont recouvré leur configuration des années qui ont précédé les restructurations. On est loin du « rôle endogène et structurant » que devait jouer la formation et dont les « *tendances confirmaient l'émergence d'un nouveau modèle du marché de la formation* » (Méhaut, 1989). Sur ce point d'achoppement, on prétend qu'adopter une démarche historico-factuelle permet de se dégager de l'« *illusion du savoir immédiat* » (Bourdieu et *alii*, 1983) véhiculé par le discours adéquationniste du triptyque « emploi-formation-mutation » et qui transparait pourtant comme une évidence dans la littérature spécialisée. Peu d'auteurs parviennent à extraire leur réflexion de cette dialectique reproductrice d'une logique organisationnelle élaborée mais non appliquée par les protagonistes de ces expériences diplômantes en entreprise et qu'on peut saisir clairement en première lecture des différents accords sur la formation⁸. Dans le cas de notre étude, l'analyse rétrospective indique que les négociations sur les préparations au CAP se sont déroulées bien après le début de l'installation des nouvelles machines. C'est encore un aspect du déroulement de ces actions de formation qui dénature cette logique « *d'anticipation* » dont elles auraient dû relever. Et c'est aussi la raison pour laquelle il serait plus juste de croire qu'elles s'inscrivent dans une logique de rattrapage destinée à ajuster les savoirs aux nouvelles exigences de la production dans les ateliers ; ce que certains théoriciens de la formation continue regroupent sous le vocable d'« *optimisation ex post* » (Bel et *alii*, 1989). Mais à l'instar de ces auteurs, on conçoit qu'en dépit d'une formalisation systématique de ces séquences de formation, non diplômantes cette fois, ces pratiques n'ont rien d'innovant et se rapprochent du mode traditionnel de transmission des savoirs sous forme de formation « sur le tas » ou d'enseignement en salle souvent dispensé par la maîtrise. Néanmoins, c'est un modèle intéressant qui a le mérite de se dégager de la notion « *d'anticipation* » en intégrant la dimension du « court terme ». En ce sens, elle conviendrait davantage à nos formations CAP dont un des objectifs initiaux était la

⁸ Les accords peuvent relever de trois niveaux territoriaux différents : 1) l'accord national signé entre l'État et un groupe industriel (Rhône-Poulenc ou BSN par exemple) dans le cadre d'une phase préliminaire à la création (CMAT) ou à la rénovation d'un CAP (CMVC à partir de l'ancien CAP verrier), 2) l'accord de branche qui définit, par le biais d'un diplôme, une reconnaissance professionnelle (CAP FIMM), 3) la négociation de l'accord d'entreprise sur la mise en œuvre de la préparation au CAP.

recherche d'une plus grande polyvalence du travail ouvrier pour accompagner les mesures de déspecialisation adoptées et appliquées plus ou moins modérément dans les ateliers. Or, l'analyse des trajectoires professionnelles ayant démontré qu'une très faible proportion de nouveaux diplômés de la formation continue n'a pas changé d'emploi, c'est donc en dehors des contenus du travail qu'il faut chercher une interprétation à la mise en œuvre des préparations au CAP.

6. LES FORMES D'INSTRUMENTATION DES PRÉPARATIONS AU CAP DANS LES ENTREPRISES

Toutes les entreprises de notre échantillon ont connu plusieurs années de restructurations qui se sont traduites par d'importantes réductions d'effectifs. Mais dans le même temps, l'effort en matière de formation a été renforcé dépassant aisément la barre des 5 % de la masse salariale pendant les préparations CAP. Cette accentuation de l'effort de formation, qui marque bien un changement de politique, a surtout bénéficié aux ouvriers. À elles seules, les préparations au CAP ont accaparé entre 30 et 80 % du budget formation et ont concerné fréquemment plus de la moitié du total des heures-stagiaires. Mais revenons un instant sur la valeur « effectrice » de cette politique innovante pour essayer d'en dégager les ressorts. À ce stade de notre réflexion, il est possible de formuler l'hypothèse de l'existence d'un lien étroit, d'ordres institutionnel et financier, entre les stratégies de sortie de crise des entreprises en pleine mutation technologique, les systèmes d'incitation publique d'aide à l'emploi et l'usage des formations diplômantes comme mode de sélection en période de restructuration. Considérant plutôt les tentatives de sortie de crise comme l'événement déclencheur, on s'attachera maintenant à développer l'aspect instrumental du recours au diplôme en formation qui évoque d'abord des logiques financières (a) et conditionne ensuite une dynamique interne de la gestion des emplois vers la réduction d'effectifs (b).

a) Aides publiques et financement des formations CAP

L'ensemble du coût de la formation, inhabituellement élevé pour la catégorie ouvrière, n'a pas été uniquement supporté par les entreprises. Des aides publiques en provenance du FNE (Fonds national pour l'emploi) ont permis de soutenir une part du financement à hauteur de 30 à 45 %⁹. Ces subventions liées aux formations CAP répondent à des conditions de maintien de l'emploi en périodes de sous-activité essentiellement (Dauty, 1994). Elles sont inscrites dans les plans sociaux ou rattachées à des missions visant, à terme, une compression d'effectifs impulsée par le groupe industriel d'appartenance (tableau 2). Elles concernent donc prioritairement la frange fragilisée des ouvriers soumise aux aléas des restructurations et dont l'âge ne permettait pas de recourir à des mesures plus radicales de départs anticipés. L'expansion économique des entreprises a donc pu se poursuivre en conservant une main-d'œuvre dotée d'une grande expérience professionnelle dans le métier.

⁹ La confidentialité réclamée par les entreprises sur le détail du subventionnement nous oblige à formuler de manière hypothétique notre interprétation sur cette logique financière qui constitue une option non négligeable dans le choix d'entreprendre des formations diplômantes dans des périodes de réduction d'effectif. On note également, qu'en accord avec leur groupe industriel d'appartenance, certaines filiales ont consacré une partie non déclarée du budget formation au financement de ces formations. Sur les politiques publiques d'aides à la formation, voir Cadet et Kirsch (1994).

Tableau 2
Évolution des effectifs pendant le déroulement des formations CAP

| | Verrerie | Filature | Menuiserie |
|---|-----------------|-----------------|-----------------|
| Année du lancement des opérations CAP | 1983 | 1990 | 1988 |
| Effectif de l'usine | 1 038 | 109 | 1 055 |
| Année de la clôture des opérations CAP | 1994 | en cours | en cours |
| Effectif de l'usine | 679 | 64 (en 1996) | 981 (en 1996) |
| Évolution des effectifs pendant les opérations CAP | - 52,87 % | - 70,31 | - 7,54 % |
| "p" = Part du budget formation consacrée aux opérations CAP | 10 % < p < 22 % | 45 % < p < 75 % | 20 % < p < 25 % |

Source : LASTES-FORET.

Même si les promoteurs de ces formations diplômantes restent discrets sur la question du financement, on peut penser que l'aide publique apportée aux entreprises constitua l'un des éléments déterminants dans l'orientation des politiques de gestion de la main-d'œuvre ; on peut donc parler d'instrumentalisation des formations CAP. En période de forte récession ou simplement lors d'un ralentissement de la production provoqué par des aménagements technologiques des ateliers (modification d'une portion de chaîne, reconstruction d'un four, installation de nouvelles machines), la mise en formation d'une partie des salariés a permis par exemple de limiter le recours au chômage partiel. Quoi qu'il en soit, sans l'opportunité du subventionnement public, il est probable que les entreprises auraient préféré recourir aux mesures plus radicales mais certainement plus coûteuses des plans de licenciements collectifs. Cette hypothèse de travail liée aux logiques financières permet de se dégager du caractère humaniste du discours patronal et permet aussi, en partie, de comprendre combien il était avantageux pour les entreprises de s'efforcer d'adapter aux nouvelles technologies une main-d'œuvre de métier, âgée certes mais déjà sur place et fidélisée.

b) Recours au diplômant et dynamique interne des emplois

La seconde forme d'instrumentalisation des formations CAP est générée par le caractère sélectif inhérent au modèle scolaire de l'organisation des formations diplômantes. C'est une espèce de détournement des objectifs fondateurs de ces actions de formation qu'on retrouve en filigrane dans les travaux (Broda, 1990 ; Célerier, 1990 ; Lebon et Vermelle) qui parviennent à montrer que l'inscription, voire la réussite au CAP, conditionne le maintien dans l'emploi des stagiaires. Et cela s'avère d'autant plus vrai que l'instauration – provoquée ou négociée – d'une politique de gestion prévisionnelle des emplois se traduit rarement par une redistribution interne des postes mais plutôt par une réduction des effectifs dans les ateliers. Ceci étant, les visites d'usines sont vraiment l'occasion de mesurer l'état de désertification des ateliers. Par ailleurs, l'absence de mobilité systématique des nouveaux diplômés de la formation continue est à l'origine du discrédit exprimé par une forte proportion d'ex-stagiaires frustrés et d'une autre manière, par les nouveaux membres des services formation qui faute de conviction préfèrent suspendre ce qu'ils considèrent comme des expériences trop distantes des référentiels de travail. En réalité, ces formations diplômantes comportent de fortes similitudes avec les logiques de fonctionnement du système scolaire : apporter une connaissance générale de base la plus complète possible à des personnes qui devront occuper des emplois que tout le monde ignore, à la différence qu'il s'agit d'une main-d'œuvre déjà fortement professionnalisée. Notre investigation rétrospective a permis de découvrir que les stagiaires étaient formés à des postes qu'ils occupaient déjà depuis plusieurs mois, voire plusieurs années. Pour assurer le passage sur les nouvelles machines, un type de formation en interne, plus traditionnelle et informelle, en salle et/ou « sur le tas », avait suffi à satisfaire les besoins de la production. Ce qui signifie en d'autres termes que l'évolution des

savoirs ouvriers liée aux mutations technologiques s'est réalisée en dehors de la préparation au CAP. Dès lors, il n'est pas étonnant d'observer un certain minimalisme dans l'ouverture de nouveaux postes et plus globalement, en matière de mobilité interne. Cependant, ces effets pervers n'ont pas complètement annihilé toute forme de reconnaissance salariale des CAP obtenus en formation continue.

7. LES MODÈLES DE RECONNAISSANCE SALARIALE DU CAP PRÉPARÉ EN ENTREPRISE

Dans le cas de notre étude, les formes de reconnaissance salariale sont plutôt diversifiées et non systématiques : la verrerie n'en offre aucune, la manufacture de meubles octroie une prime de 200 F et la filature prévoit le passage à la première classe des OQ. Quelle que soit la nature de la bonification, classificatoire ou pécuniaire, on a surtout cherché à saisir le processus de mise en œuvre des acquis de la formation CAP dans le travail, ou plus globalement dans le procès de travail comme l'indiquait Dubar (1980). Bref, comment appréhender les formes de mobilisation des acquis dans le travail ? L'examen du contenu des postes occupés avant et après la formation laisse entrevoir deux cas de figures très distincts et opposés.

Le premier modèle rejoint en partie la typologie des théoriciens de l'innovation puisqu'il correspond à une logique « *d'anticipation* » des besoins en matière de qualification. Cependant, elle ne concerne que les rares cas (12 personnes de la verrerie) où la mise en formation des salariés a précédé leur affectation sur des postes développant une nouvelle technologie, c'est-à-dire au début des restructurations. Les évolutions de carrière à des postes plus importants dans la hiérarchie des entreprises relèvent également de cette même logique. Ce premier cas de figure rassemble à peine un quart des interrogés. Et quand le profil correspond, les personnes déclarent ne pas relier ces changements de postes à l'obtention du CAP. Les uns parce qu'une partie de la formation s'est déroulée alors qu'ils travaillaient déjà en « relais » sur les nouvelles machines et les autres parce qu'ils remplissaient déjà, épisodiquement, les fonctions du futur poste. C'est le cas classique du machiniste qui effectue des remplacements à des postes laissés vacants par un chef de ligne, un chef d'équipe ou un chef d'atelier. En réalité, aucune ouverture de poste n'a fait l'objet d'une programmation pour accompagner ces formations diplômantes. À l'instar de nombre d'entreprises et sans pour autant retenir le CAP comme un critère discriminant, le recrutement a continué de s'effectuer sur le mode de la cooptation assurée par des personnels de la direction et de la maîtrise.

Notre second modèle concerne une forme de mobilisation très peu perceptible des acquis dans le travail et correspond plutôt à une logique de rattrapage en matière d'enseignement général et technologique. Largement plus des 3/4 des stagiaires interrogés ont suivi les formations CAP alors qu'ils travaillaient depuis plusieurs années sur les nouvelles machines. Pour eux, l'évolution de leurs compétences professionnelles, leur adaptation aux nouvelles technologies de production ou de fabrication se sont réalisées en dehors de la formation CAP. C'est le sentiment partagé par tous les stagiaires et l'opinion exprimée pour partie par les représentants de salariés et les nouvelles équipes de direction. Seule une entreprise se dit prête à poursuivre l'expérience du diplômé : la manufacture de meubles. Mais cette dernière témoigne d'une certaine tradition en matière d'enseignement professionnel parce qu'elle peut s'appuyer sur un organisme de formation patronal. Elle s'est également dotée d'une véritable structure de formation à l'intérieur de l'usine : salles de cours, enseignement assisté par ordinateur (EAO), équipe de formateurs permanents, etc. ; ceci afin de mener une partie des nouveaux CAP au

niveau Bac pro. C'est le cas d'exception de notre étude qui comportait huit entreprises au démarrage de l'enquête¹⁰.

Cette perspective d'ensemble des préparations CAP en entreprise est peu engageante pour l'avenir. Elle déstabilise l'image de l'OS bachelier, celle qui devait s'imposer pour éviter une obsolescence trop rapide des connaissances face à l'évolution technologique. Pourquoi l'Éducation se lancerait-elle dans une campagne d'élévation massive de la formation au niveau baccalauréat alors que les entreprises elles-mêmes n'en ressentent pas le besoin ? Sur cette question, le rôle des représentants de salariés est assez ambiguë. Si le recours à la formation rassemble, la reconnaissance des diplômes est plutôt source de conflit dans les entreprises entre partenaires sociaux car elle est l'occasion de débats sur la définition des qualifications ; le patronat préférant s'en tenir au poste et les syndicats aux compétences individuelles et à l'ancienneté. Ce raccourci reflète mal la teneur des négociations sur la question de la qualification parce qu'elle écarte un enjeu de taille, celui de la fixation des grilles salariales. Cela étant, définir le contenu d'une qualification par la description des caractéristiques d'un poste, un peu à la manière de Friedmann (1963), renvoie à l'énumération des tâches et des types d'intervention de l'opérateur qui en soi n'exclut pas la possibilité d'y associer un niveau scolaire (exemple des conventions collectives). Les grandes industries françaises étaient assez coutumières du fait jusqu'à la seconde guerre de par leur propre engagement en matière d'enseignement professionnel. Et il est possible qu'actuellement la politique de décentralisation conduite à redynamiser les pratiques de partenariat et permette à une frange de la grande industrie de recouvrer, sous d'autres traits, leur hégémonie à l'intérieur du système éducatif. L'objectif escompté étant de se désaisir du coût de la formation tout en possédant un droit de regard sur la gestion des filières de l'enseignement technologique (et professionnel).

8. INNOVATIONS DE FORMATION ET PRÉPARATIONS AU CAP DANS LES ENTREPRISES - DIX ANS APRÈS

Soulignons, à partir de notre étude, la difficulté d'interprétation d'un phénomène aussi récent que les innovations de formation à caractère diplômant. Cette contribution ne remet pas en cause les techniques de repérage établies par les théoriciens de l'innovation pour saisir les réorientations politiques en matière de formation continue dans les entreprises. En revanche, l'aspect lissé de mode opératoire de la mise en œuvre de ces nouvelles pratiques de formation, leur rôle central, leur caractère organiquement structurant dans les stratégies d'entreprises sont fortement à reconsidérer. Le fait que ce type d'innovation ne résiste pas au temps doit suffire à inspirer la prudence quant à l'émergence d'un nouveau marché de la formation. Et en remontant jusqu'à leur origine on s'aperçoit aisément, par l'analyse rétrospective, que ces innovations de formation ne sont pas structurantes mais instrumentalisées. Elles ont un caractère aussi conjoncturel que l'événement déclencheur auquel elles se rattachent, à savoir les politiques de sortie de crise. Elles n'ont donc qu'une valeur « effectrice » par rapport à cet événement qui réclame une stratégie commune à l'intérieur du groupe industriel. Et comme cette dialectique des organisations ne parvient pas à rendre compte du décalage entre la clairvoyance des enjeux de la formation au niveau national et leur application dans les unités de production, elle discrédite aussi les logiques

¹⁰ La raison de cette désaffection est due à un manque de collaboration des équipes de direction et de certains GRETA qui n'estimaient pas nécessaire de poursuivre l'investigation auprès des salariés.

« d'anticipation » ou « d'accompagnement » présentées par les partisans de l'innovation pour les relier aux besoins d'un appareil de production en pleine mutation.

En réalité, même si les mutations technologiques et les réorganisations du travail ont été effectives, il n'en reste pas moins que l'adaptation des salariés s'est réalisée en dehors des préparations CAP. L'instrumentalisation de ces formations provient du fait qu'elles étaient menées durant les restructurations et qu'à ce titre, en plus d'une logique financière impulsée par les groupes industriels en phase de reconstitution de capital (achat-vente d'entreprise ou de marque), elles s'inscrivaient dans les politiques d'aides publiques à la formation. C'est pourquoi il est probable que cette dérive instrumentaliste du recours au diplômé ait été en germe dès les premières opérations de formation. Au vu de cette mise au point d'ordre plutôt institutionnel, peut-on dire que ces innovations de formation ont permis de reconsidérer le statut du salarié diplômé de la formation continue ? L'étude des postes occupés avant et après l'arrivée des nouveaux procédés de production donne à lire d'importants bouleversements dans le contenu du travail ouvrier. Le passage de la mécanisation à la numérisation des commandes, ou des réglages, réclame un degré d'abstraction difficilement mobilisable sans un minimum de connaissances générales en arithmétique ou trigonométrie par exemple. Or, en plus de cette adaptation, de cette « *appropriation technique* » (Broda, 1990) qui s'est réalisée en « doublure » sur les nouvelles machines, les salariés ont dû gagner en autonomie sur plusieurs postes, voire parfois dans tous les ateliers de l'usine, pour satisfaire aux nouvelles exigences de la polyvalence. Peut-on dire pour autant que cette évolution des savoirs professionnels permet de reconsidérer la qualification de l'ouvrier ? Comme on l'a vu, la reconnaissance salariale du CAP est très faible lorsqu'elle est appliquée : prime, gain indiciaire dans les grilles de classification. En réalité, l'absence de changement de poste après la formation est l'élément qui empêche de repérer clairement une quelconque forme de concrétisation dans le travail, et par extension qui a permis d'éviter au patronat de reconnaître formellement l'évolution des qualifications. De plus, l'absence de revendication claire sur la reconnaissance systématique des diplômes de la part des salariés qui craignaient, à juste titre, une mise à l'index des non-diplômés, a favorisé l'éviction des débats sur la redéfinition des qualifications. C'est pourquoi, à l'heure actuelle, aucune évaluation n'a encore été entreprise pour mesurer l'impact du diplôme dans le travail ou à l'extérieur des usines puisqu'un des objectifs du recours à l'homologation était de prévoir la reconversion de certains diplômés. Notre enquête ne relève pas de tels cas. Cela étant, la spécialité du CAP ne procure au salarié qu'une marge limitée de latitude, celle que lui confère l'étendue du marché matérialisé par sa société ou sa branche dans un secteur d'activité qui traverse les mêmes difficultés. En forçant le trait, on pourrait sans doute y voir une nouvelle forme d'attachement des salariés.

Gérald Julien
LASTES - FORET
Université de Nancy 2

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aballéa F. (1986), « Changements techniques, crise économique et stratégies de formation », *Formation Emploi*, n° 16, p.48-58.

- Bel M., Castagnos J.C., Echevin C., Giraud-Heraud A., Gehin J.P., Méhaut P., Mouy P., Serfaty E.** (1989), *Innovations de formation, modèles, politiques et stratégies d'entreprise*, Ronéo, GREE-CNRS, Université de Nancy II.
- Bel M., Dubar C., Méhaut P.** (1989) « Les innovations de formation : des entreprises qui éduquent, des formations qui organisent », *Céreq Bref*, n°49.
- Bel M., Méhaut P., Dubar C.** (1988), « Les innovations de formations en matière de formation », Centre INFFO, *Actualité de la formation permanente*, n°96.
- Bosserelle E.** (1994), *Le cycle Kondratieff. Théories et controverses*, Paris, éd. Masson, Coll. Droit-sciences économiques.
- Bourdieu P., Chamboredon J.C., Passeron J.C.** (1983), *Le métier de sociologue*, éd. Mouton, Paris, La Haye.
- Bousquet N., Grandgérard C.** (1990), « Détaylorisation des formations et stratégie de flexibilité », *Éducation permanente*, n°104, p.73-82.
- Broda J.** (1990) « Formations et remaniements identitaires », *Formation Emploi* n°32, p.37-49.
- Brucy G.** (1989), « CAP et certificats de spécialité : les enjeux de la formation au lendemain de la deuxième guerre mondiale », *Formation Emploi*, n°27-28, p.131-146.
- Cadet J.P., Kirsch E.** (1994), « Les aides à la formation du FNE », *Formation Emploi* n°48, p. 21-36.
- Célerier S.** (1990), « Un CAP par unités capitalisables pour gérer dans l'incertitude : le cas d'un établissement de textile synthétique », *Formation Emploi* n°32, p.19-27.
- Dauber H., Vernes** (1978), *l'École à perpétuité*, éd. Seuil, 1978.
- Dauty F.** (1994), « Dynamiques locales de formation. Une expérience d'utilisation des périodes de sous activité », *Travail et emploi*, n°60.
- Dubar C.** (1980), *Formation permanente et contradictions sociales*, Paris, éd. Sociales.
- Dubar C.** (1989), « Vingt ans de formation continue en France », *Éducation permanente*, numéro spécial 98, p.163-172.
- Dubar C., Dubar E., Engrand S., Feutrie M., Gadrey N., Vermelle M.C.** (1989), « Innovations de formation et transformation de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise », rapport de la recherche, *Production et usage de la formation par et dans l'entreprise*, LASTREE, Villeneuve d'Ascq.
- Feutrie M., Verdier E.** (1993), « Entreprises et formations qualifiantes. Une construction sociale inachevée », *Sociologie du travail*, n°4, p.469-492.
- Friedmann G.** (1963) *Où va le travail humain*, Paris, éd. Gallimard.
- Julien G.** (1996), « Le statut du diplôme dans la promotion sociale », Centre INFFO, *Actualité de la formation permanente*, n°141.

Lebon F., Vermelle M.C., « Anticiper quel changement ? Le cas des opératrices d'une entreprise du secteur téléphonique », *Éducation permanente*, n°104, p.45-49.

Méhaut P. (1989), « Les innovations en matière de formation », Centre INFFO, *Actualité de la formation permanente*, n°96.

Méhaut P. (1989), « Les innovations en formation : des entreprises qui éduquent, des formations qui organisent », *Céreq Bref*, n°49.

Merlin C. *La concertation éducation/économie dans la définition des qualifications et des diplômes*, rapport du Haut comité éducation-économie (HCEE).

Morin E. (1984) *Sociologie*, éd. Fayard, coll. Points-essais.

Podevin G., Verdier E. (1990), « Formation continue et évolution du travail. Les leçons d'expérimentations en entreprise », *Travail et emploi*, n°44, p.30-42.

Verdier E. (1990), « Pourquoi les entreprises mettent-elles en œuvre des formations continues diplômantes ? », *Formation Emploi*, n°32.

L'ACCÈS AU DIPLÔME D'INGÉNIEUR PAR LA VOIE DE LA FORMATION CONTINUE

Jean Charriaux
Rémy Jean

La dynamique et les transformations du système productif ont fait l'objet du premier thème abordé dans ces travaux. Notre étude s'inscrit dans ces profondes transformations et dans les tendances qui en découlent à l'émergence d'une nouvelle professionnalité des ingénieurs, tendances qui posent à leur tour question au système de formation, tant initiale que continue, de ceux-ci. Notre réflexion s'appuie notamment sur la recherche sur les NFI – nouvelles formations d'ingénieurs – (APST-Recherche, 1995) à laquelle nous avons participé ainsi que sur l'étude que nous avons réalisée sur la professionnalité des ingénieurs issus de l'INSA de Lyon par la filière Fontanet (Bousquet et *alii*, 1994).

1. LE CONTEXTE : VERS UNE NOUVELLE PROFESSIONNALITÉ DE L'INGÉNIEUR

On peut considérer que la fonction d'ingénieur, clé de voûte du dispositif humain structurant les entreprises industrielles, placée à l'intersection de la « technique » et du « social », est particulièrement déterminante au plan de l'efficacité productive. À travers les mutations successives des systèmes industriels, l'influence des ingénieurs est particulièrement importante tant dans les choix technologiques que dans ceux qui touchent à l'organisation du travail et plus largement dans les choix de gestion. De notre point de vue, les transformations d'ensemble qui affectent les situations et le contenu des activités de travail de tous les acteurs du système productif font aussi émerger une nouvelle professionnalité de l'ingénieur qui participe à ces mutations et y correspond. Par ce terme de professionnalité, nous entendons désigner l'ensemble des compétences qui caractérisent les métiers de l'ingénieur dans leur diversité. Les réflexions du groupe « Expérience de l'ingénieur » que nous avons constitué dans le cadre de la recherche sur les NFI¹ concluent que la professionnalité de l'ingénieur repose sur deux piliers indissociables : une culture générale technique, fondée sur des connaissances scientifiques de base, qui constitue la spécificité traditionnelle de l'ingénieur français, et une aptitude à gérer les relations de travail. La question de la coopération humaine qui occupe une place particulièrement importante dans les préoccupations, le temps et le travail de nombreux ingénieurs, ne peut être dissociée de la dimension technique et de la dimension économique de leur activité. Les exposés de situations de travail et les réflexions de ce groupe montrent que c'est dans la capacité à conjuguer ensemble ces trois dimensions – technique, économique, et humaine – que réside

¹ Cf. Cegos (1992) Cidecos Conseil, p. 38 à 48, *Travail, compétences et formation : synthèse des réflexions d'un groupe d'ingénieurs*. Ce groupe de réflexion sur l'évolution de leur métier a réuni une dizaine d'ingénieurs. Il a été constitué (et ses travaux ont été conduits) par APST-Recherche en recherchant une diversité aussi grande que possible dans les diplômes, les fonctions et les entreprises de ceux que nous sollicitons. Les cinq réunions d'une demi-journée chacune étaient introduites par l'exposé d'un des participants sur son activité et sa situation de travail au regard des évolutions indiquées ci-dessus ; la réunion se poursuivait par un débat confrontant témoignages et points de vue des autres participants ingénieurs et mettant explicitement en relation leurs expériences professionnelles avec une réflexion sur le devenir de leur professionnalité.

la compétence de l'ingénieur. Mais, comme il ressort également des travaux de ce groupe, il serait réducteur de considérer ce besoin comme entièrement nouveau ; la capacité à conjuguer ces différentes dimensions a toujours été nécessaire, mais c'était aux individus d'y répondre en fonction de leur histoire et des événements. Dans les dernières décennies, l'accélération du rythme des évolutions a constitué un changement essentiel, qu'il s'agisse des évolutions technologiques avec l'apparition de nouvelles connaissances et de nouvelles techniques, ou de celles des relations professionnelles et de leur complexité croissante. Avec ces nouvelles façons de produire, cette capacité des ingénieurs est devenue en quelque sorte requise par les entreprises. La nouveauté réside dans la volonté actuelle des entreprises de disposer de cadres techniques capables de gérer de façon performante ces trois dimensions et dotés d'une véritable formation dans ce domaine.

2. LA QUESTION DU PASSAGE DE TECHNICIEN SUPÉRIEUR À INGÉNIEUR

Il y a traditionnellement en France une coupure très forte entre les techniciens et les ingénieurs. Cette coupure et la difficulté de la franchir constituent une tendance lourde et elles concernent à la fois les filières de formation, les fonctions exercées et le statut professionnel et social. Il convient de situer la question de l'accès de techniciens supérieurs à la qualification et au diplôme d'ingénieur dans le débat spécifiquement français sur la formation des ingénieurs autour des questions : combien d'ingénieurs ? Pour quoi faire ? Avec quelles compétences ? et de celle de l'inadaptation des formations d'ingénieurs aux réalités de l'industrie française, comme si un décalage s'instaurait périodiquement entre les besoins de celle-ci et les formations dispensées aux futurs ingénieurs. Les études de Terry Shinn (1978) et d'André Grelon (1987) ont mis en évidence que le constat d'une pénurie d'ingénieurs « de terrain », du caractère trop abstrait des formations et de l'élitisme du recrutement des écoles revient périodiquement comme une antienne depuis le début du XIX^{ème} siècle. Au tournant des années quatre-vingt, quatre-vingt-dix, l'ouverture des frontières européennes et l'évolution des demandes des entreprises ont relancé ce débat. Des décisions ont alors été prises pour accroître les flux de diplômés et diversifier les filières, notamment avec la création des NFI en 1990 (voir encadré). Mais, à partir de 1992, la récession économique a freiné considérablement les embauches d'ingénieurs dans les entreprises et la mise en œuvre de ces décisions.

2.1. Ingénieur autodidacte ou ingénieur diplômé

Jusqu'aux années 1950, l'accès au statut de cadre par la promotion dite « sur le tas » d'autodidactes répondait aux besoins des entreprises dans le modèle taylorien, sans toutefois permettre aux intéressés d'accéder véritablement au statut d'ingénieur. L'ingénieur autodidacte était généralement celui qui exerçait des responsabilités d'encadrement sur le terrain, mais il restait avant tout un technicien, peu au fait des questions de gestion et de management et qui ne maîtrisait pas les bases théoriques et technologiques des techniques qu'il mettait en œuvre. De son côté, l'ingénieur diplômé suivait la voie de l'expertise ou s'élevait dans les couches supérieures du management mais en restant dans la plupart des cas un théoricien éloigné du terrain. La crise du modèle taylorien d'encadrement a obligé les ingénieurs à mettre en œuvre de nouvelles relations de travail dans des réseaux beaucoup plus étendus et complexes et de nouveaux moyens plus participatifs de mobilisation de la main-d'œuvre. Dans ce nouveau contexte, les deux modèles traditionnels, celui de l'ingénieur autodidacte et celui de l'ingénieur « grandes écoles », avaient atteint leurs limites d'efficacité. C'est dans l'espace entre ces deux modèles qu'a émergé le besoin d'une nouvelle figure d'ingénieur et que la

promotion de techniciens par une formation continue diplômante est apparue comme une réponse particulièrement adaptée, parmi d'autres, à ce besoin.

2.2. Les différentes filières d'accès au diplôme

Le diplôme d'ingénieur du CNAM (Conservatoire national des arts et métiers) a été créé en 1922. Ce n'est qu'à partir des années 1950 que le flux annuel a atteint puis dépassé la centaine de diplômés et que cette première filière en formation continue - on disait alors « *de promotion supérieure du travail* » - a instauré une voie de passage significative, mais considérée à juste titre comme particulièrement difficile, entre le statut de technicien et celui d'ingénieur diplômé. En effet, « *le diplôme est délivré aux candidats titulaires du DEST (diplôme d'études supérieures techniques homologué au niveau II) qui ont passé avec succès un oral probatoire, réussi aux enseignements du cycle C et soutenu un mémoire portant sur un travail original de recherche dans la spécialité* » (Guide Bouchon, 1991)².

La création du CESI (Centre d'études supérieures industrielles) en 1958 a ouvert une seconde filière promotionnelle fondée sur « *les besoins des entreprises en ingénieurs de production et de réalisation expérimentés et l'existence de techniciens qualifiés possédant des connaissances suffisantes pour entreprendre une formation complémentaire* » (Guide Bouchon, 1991). La formation d'ingénieurs CESI est accessible par concours à des techniciens supérieurs et à des agents de maîtrise d'encadrement ayant une solide expérience professionnelle, une formation et des connaissances actualisées au niveau Bac+2 et de large possibilités d'évolution. « *...adaptée à toutes les branches professionnelles ; elle vise à doter les entreprises d'ingénieurs capables d'assurer la responsabilité de systèmes de production ou d'exploitation pouvant faire appel à l'informatique industrielle. La formation de base comporte deux filières : générale et informatique industrielle* » (Guide Bouchon, 1991).

La « filière Fontanet », dite aussi « DUT/BTS+3 », a été créée par l'arrêté du ministre Joseph Fontanet du 31 janvier 1974. Elle permet aux titulaires d'un BTS, d'un DUT ou d'un diplôme jugé équivalent, ayant une expérience professionnelle minimum de trois ans, d'intégrer une école d'ingénieurs pour en préparer le diplôme. Il est implicitement entendu que l'expérience du candidat doit être en rapport avec sa formation initiale et/ou avec celle visée. Trois autres arrêtés publiés respectivement en 1976, 1982 et 1985 ont complété et modifié celui de 1974. Tout en imposant des contraintes strictes, ils permettent aux écoles de fonctionner suivant des modalités très différentes. Une cinquantaine d'établissements dont la mission principale est la formation initiale d'ingénieurs sont habilités par la commission des titres d'ingénieurs à délivrer leur diplôme par cette voie. C'est donc le même diplôme que celui de la formation initiale. La formation comprend deux périodes : un cycle préparatoire et un cycle terminal. Le cycle préparatoire est à la fois une formation complémentaire et une remise à niveau et se déroule, en principe, en dehors du temps de travail. Dans la majorité des cas, la sélection à l'entrée dans ce cycle se fait après examen du dossier et entretien avec un jury d'enseignants et de professionnels. À la fin de ce cycle, une nouvelle sélection décide du passage en cycle terminal. Celui-ci constitue la partie principale de la formation ; il s'étend le plus souvent sur deux années à temps plein effectuées avec les élèves en formation initiale et qui correspondent à environ 2 000 heures d'enseignement (Guide Bouchon, 1991). À partir de la fin des années 1970, le dispositif Fontanet a donc participé avec les

² Voir le *Guide Bouchon des formations professionnelles d'ingénieurs* auquel on pourra se reporter pour des informations plus complètes sur ces différentes filières.

précédents au décloisonnement des fonctions. Il s'est appuyé sur la création du DUT et le développement des BTS, dont le flux total a atteint 15 000 diplômés par an en 1978, pour créer une troisième filière de mobilité sociale destinée aux détenteurs d'un DUT ou d'un BTS en instaurant une continuité entre les formations de techniciens supérieurs et celles d'ingénieurs. Malgré l'importance de ses effectifs (cf. encadré), ce dispositif ne présente guère de lisibilité propre parce qu'il fonctionne comme une voie parallèle essentiellement destinée à permettre à des techniciens qui ont arrêté leurs études supérieures à Bac+2 de réintégrer la filière longue d'une école d'ingénieurs. La filière Fontanet a donc ajouté un décloisonnement entre formation initiale et formation continue qui constitue son originalité et la différencie des deux précédentes filières organisées exclusivement en formation continue.

Les NFI (nouvelles formations d'ingénieurs) ont été créées au début des années 1990 à la suite du rapport Decomps (1989) pour ouvrir une nouvelle filière de mobilité sociale destinée massivement aux détenteurs de BTS/DUT (Guide Bouchon, 1991 ; Cegos, 1992). Outre qu'elles délivrent un diplôme spécifique, qui peut être obtenu tant en formation initiale qu'en formation continue, elles se distinguent particulièrement par la forte implication des entreprises dans la formation, y compris dans l'organisation et le contenu des études, ainsi que par leur dispositif d'alternance. Une de leurs particularités fondamentales est de fonctionner en partenariat administratif et pédagogique entre des entreprises (directement ou par le biais de fédérations professionnelles) et des établissements déjà habilités à délivrer un diplôme d'ingénieur. Ce qui signifie, entre autres choses, que les contenus pédagogiques et les programmes font l'objet d'une élaboration commune entre les opérateurs pédagogiques et les entreprises et renvoient donc au moins partiellement, aux conceptions de ces dernières en matière de professionnalité et d'activité de l'ingénieur. Les périodes d'enseignement sont organisées en alternance avec des périodes en entreprise selon des rythmes et des objectifs spécifiques à chaque formation. Celles-ci peuvent être organisées en formation continue et/ou en formation initiale et sont habilitées pour cinq ans par la commission des titres d'ingénieur. Dans ces filières, le réseau dont les effectifs sont de loin les plus élevés est celui des ITII (Instituts des techniques d'ingénieur de l'industrie)³ créé à l'initiative de l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM). Il existe des filières spécifiques à d'autres branches professionnelles et des filières plus expérimentales telle la formation IESP (ingénieur d'exploitation des systèmes de production) impulsée par l'association DEFI, alliance de sept grands groupes industriels dont Pechiney ainsi que deux fédérations professionnelles, et mise en place en partenariat entre cette association et l'université des sciences et technologies de Lille (USTL)⁴. Outre la formation en alternance, une caractéristique commune à ces différentes filières est celle d'un équilibre général des enseignements très différent de celui des écoles d'ingénieurs classiques. Par rapport à celles-ci, les NFI relativisent fortement le rôle des mathématiques et le temps qui leur est alloué (en moyenne 300 heures dans la filière IUT/NFI contre environ 900 dans la filière classes préparatoires/grandes écoles). En revanche, les NFI accordent une place importante, et un temps qui atteint le tiers du nombre d'heures, à des enseignements non techniques dont la place est presque toujours faible dans les écoles traditionnelles.

³ Il comptait 21 écoles et 46 filières ouvertes accueillant 1 200 élèves en juin 1994.

⁴ La filière « Ingénieurs 2000 » mise en place par le CNAM et celle du CEFIPA mise en place par le CESI recrutent exclusivement en formation initiale par apprentissage ce qui fonde leur originalité.

Il convient enfin de mentionner le titre d'ingénieur diplômé par l'État dont les effectifs sont de l'ordre de 100 par an. Le « dispositif » DPE est particulièrement original puisqu'il « a pour but de prendre en compte la spécificité des ingénieurs autodidactes... Les candidats doivent justifier de cinq années de pratique professionnelle dans des fonctions communément confiées à des ingénieurs... satisfaire (devant un jury constitué auprès d'une école d'ingénieurs agréée) à deux épreuves : un entretien portant sur ses activités passées et présentes... destiné à vérifier son niveau de connaissances scientifiques et techniques... la soutenance d'un mémoire portant sur une réalisation ou un projet... doit permettre au candidat de mettre en valeur ses connaissances théoriques et pratiques » (Guide Bouchon, 1991).

Une diversification des filières d'accès à un diplôme d'ingénieur qui sont ouvertes aux techniciens supérieurs est donc en cours. Si cette diversification comporte des aspects positifs, on peut aussi noter l'hétérogénéité administrative et institutionnelle qui prévaut dans le financement public de ces formations (Lucas, 1992). À chacune des étapes rappelées ci-dessus, un nouveau dispositif a été juxtaposé aux précédents ; sa création visait à répondre à la nouvelle identification d'un besoin mais sans prendre, semble-t-il, en compte les possibles complémentarités avec les dispositifs existants. Les différentes filières se trouvent ainsi davantage en position de concurrence que de complémentarité entre elles, alors même que de grands groupes industriels considèrent, par exemple, que la filière Fontanet et celle des NFI sont, l'une et l'autre, des outils pertinents parce que correspondant à deux profils de techniciens différenciés. Ce à quoi il convient d'ajouter la concurrence avec une autre voie de promotion interne, accompagnée par une formation longue mais non diplômante, qui est ouverte dans de grandes entreprises. Enfin, pour ces techniciens supérieurs qui deviennent ingénieurs, la question du passage d'une fonction et du statut de technicien à une fonction et au statut d'ingénieur diplômé est celle de la transformation de leur propre professionnalité. Dans quelle mesure et en quoi les acquis de leur expérience professionnelle de technicien constituent-ils des atouts ou, au contraire, des handicaps dans leur cursus de formation et dans leur nouvelle situation ? En d'autres termes, comment ces atouts sont-ils transférables dans cette nouvelle situation ?

3. DES QUESTIONS EN DÉBAT : POUR QUELS ENJEUX ?

La variété de ces filières et leurs évolutions posent de nombreuses questions en regard des enjeux qu'elles impliquent pour les différents acteurs concernés : techniciens en voie de promotion, entreprises, écoles d'ingénieurs, institutions qui financent ces formations. De notre point de vue, les enjeux majeurs concernent l'émergence d'une nouvelle professionnalité de l'ingénieur que nous avons brièvement située en introduction et le rapport école-entreprise qui, en relation avec le précédent, nous semble au cœur de l'évolution des formations d'ingénieurs. Nous situons brièvement ces enjeux avant d'apporter des éléments sur la manière dont les dispositifs Fontanet et NFI y répondent.

Au cours des deux études que nous avons menées, nous avons interrogé des techniciens supérieurs en cours de formation d'ingénieur dans un ITII (celui de Provence) et dans le dispositif IESP que nous avons brièvement présentés ci-dessus ainsi que des ingénieurs issus de l'INSA de Lyon par la filière Fontanet et diplômés depuis deux à quinze ans. Il est frappant que les compétences que ces ingénieurs estiment nécessaires sont d'une part, les compétences générales classiques de l'ingénieur : capacité d'adaptation et de résolution de problème, et d'autre part, des compétences de type managérial qui passent par l'aptitude à la communication et mettent celle-ci en perspective avec une aptitude plus large à gérer les relations professionnelles en prenant aussi en compte les dimensions

économiques et financières. Ils s'inscrivent ainsi, avec des nuances propres à chaque dispositif, dans les tendances qui se manifestent à un renouvellement de la figure de l'ingénieur et à l'émergence d'une nouvelle professionnalité, celle d'un cadre technique maîtrisant les conditions contemporaines de mise en œuvre et de valorisation du travail des individus et des équipes placés sous sa responsabilité. Ces tendances vont de pair avec le mouvement de décloisonnement horizontal et vertical qui se développe dans les entreprises – peut-on tracer aujourd'hui dans une entreprise les limites de ce que l'on appelle le « terrain » ? – et avec la dynamique de mobilité professionnelle qu'elles cherchent à instaurer. De ce point de vue, il est significatif que près des deux tiers des ingénieurs issus de la filière Fontanet que nous avons interrogés ne se reconnaissent ni dans la catégorie d'ingénieur de conception, ni dans celle d'ingénieur de terrain. Il est permis de s'interroger sur la catégorisation recommandée par le CADAS (Comité d'application de l'Académie des sciences) qui, distinguant des ingénieurs de catégorie A (fonctions stratégiques nécessitant de fortes capacités d'abstraction) et des ingénieurs de catégorie T (fonctions techniques supérieures nécessitant des aptitudes et le goût du concret), préconise des cursus de formation distincts, l'un à dominante abstraite, l'autre à dominante concrète. Cette séparation ne risque-t-elle pas de démembrer la professionnalité de l'ingénieur dont, selon le groupe d'ingénieurs que nous avons cité, une des caractéristiques fondamentales est précisément de savoir relier abstrait et concret, terrain et environnement, stratégie et tactique ?

La question du rapport école-entreprise conditionne l'adéquation entre formation académique et pratique professionnelle, avant et après cette formation, et concerne directement l'avenir de ces différents dispositifs. Quelles sont les articulations entre la pratique de technicien, le cursus de formation et la pratique du métier d'ingénieur ? Dans quelle mesure ces cursus répondent-ils aux exigences effectives de cette nouvelle fonction ? Et, pour y parvenir, comment prennent-ils appui sur la richesse de l'expérience antérieure ? La force d'attraction et l'originalité du dispositif Fontanet résident dans la possibilité qu'il offre à des techniciens d'obtenir un diplôme classique d'ingénieur qui leur ouvre les mêmes perspectives de carrière que celles des élèves-ingénieurs passés par la formation initiale. C'est ce qui fonde la très forte motivation indispensable pour accepter la lourdeur de l'investissement personnel qu'implique ce dispositif, même dans le cas le plus favorable où l'entreprise leur apporte un soutien effectif. Ces ingénieurs ont su prendre appui sur les acquis de leur expérience de technicien et les interrogations qu'ils en tiraient pour intégrer les connaissances scientifiques et techniques que sanctionne leur diplôme ; la qualité de leurs projets de fin d'études le manifeste particulièrement. Mais la nature même du dispositif fait que cet appui reste indirect pendant les deux années de formation à temps plein au cours desquelles leur lien avec l'entreprise est coupé ou, au moins, distendu. Ce dispositif a aussi favorisé jusqu'ici la mobilité : près de 50 % des ingénieurs ainsi formés à l'INSA de Lyon entre 1979 et 1993 ont changé d'entreprise après l'obtention de leur diplôme.

L'originalité du dispositif NFI est précisément le partenariat entre l'entreprise et l'établissement de formation avec les conséquences que cela implique et que nous avons esquissées ci-dessus. Cependant les conceptions et les pratiques oscillent entre deux pôles inspirés par des logiques de formation sensiblement divergentes. Les programmes des ITI découlent d'un cahier des charges élaboré par des groupes de travail de la commission Formation de l'UIMM qui comprend un volet commun à toutes les filières, constitué précisément de la « Formation à la fonction d'encadrement » et des « Méthodes/méthodologies de l'ingénieur » et un volet technologique spécifique à chaque filière spécialisée. Ce cahier des charges indique de façon détaillée les objectifs, les méthodes pédagogiques et les programmes de chaque bloc pédagogique que les établissements doivent mettre

en œuvre. Ceux-ci s'y emploient à partir de leur compétence et de leur expérience propre qui ne sont pas toujours en cohérence avec les contenus de ce cahier des charges. Outre cette contrainte programmatique forte, l'opérateur pédagogique n'a pas nécessairement l'entière maîtrise de la diffusion de la formation dans le volet relatif à la « fonction d'encadrement » et aux « méthodologies de l'ingénieur ». D'autre part, l'alternance est organisée selon des modalités variables, le plus souvent sur des périodes courtes ou très courtes. Dans ce premier pôle, la logique de la formation tend à ce que les établissements d'enseignement soient placés dans une relation de fournisseur à client avec les entreprises, sur la base d'une conception instrumentale des contenus des enseignements et des modalités de l'alternance.

Quelques données de cadrage

En croisant une approche par les fonctions, à partir des résultats du recensement et d'études de l'INSEE, et une approche par les diplômes, à partir des enquêtes réalisées par le CNISF (Conseil national des scientifiques et ingénieurs de France), on peut estimer qu'en 1990 un tiers seulement, soit environ 200 000, des « ingénieurs et cadres techniques d'entreprise » (environ 600 000 selon la nomenclature de l'INSEE) étaient titulaires d'un diplôme d'ingénieur. Ils étaient ainsi 70 % de l'ensemble des ingénieurs diplômés à exercer effectivement des fonctions en études, recherche/développement ou en production, maintenance, logistique, etc. En 1990, le nombre des ingénieurs diplômés en activité était en effet estimé à environ 300 000 ; en 1996, on peut l'estimer à environ 350 000. On peut d'autre part estimer qu'il y avait, également en 1990, un peu plus de 300 000 techniciens supérieurs titulaires d'un BTS ou d'un DUT, dont 100 000 dans des fonctions d'ingénieurs et cadres techniques et 170 000 dans des fonctions de techniciens, le complément dans des fonctions de contremaîtres et d'agents de maîtrise.

Le flux d'ingénieurs diplômés par la voie de la formation continue a presque doublé entre 1990 et 1995. La part des diplômes délivrés en formation continue est ainsi passée de 7,8 % à près de 10 % (9,9). Si la création des NFI a concouru pour environ la moitié à cet accroissement, toutes les filières ont connu une progression durant cette période. Dans la même période, l'accroissement du flux en formation initiale a été de 40 %.

En 1995, sur un total de 24 400 diplômes délivrés, un peu plus de 2 400 l'ont été par la voie de la formation continue. Les flux se sont répartis ainsi entre les différentes filières : CNAM : 730 ; CESI : 350 ; Fontanet (y compris écoles des Mines) : 620 ; NFI : 560 ; DPE : 90 ; autres : 65.

Depuis 1994, le recrutement est en diminution sensible. La filière Fontanet/Écoles des Mines est la plus touchée par la baisse du nombre des candidatures, mais l'effet sur le nombre de stagiaires entrant en cycle terminal est cependant atténué. Les entrées en formation continue dans les NFI ont cessé leur croissance dès 1993 et se maintiennent depuis à un niveau stable. Les prévisions du CEFI (Centre d'études des formations d'ingénieurs) pour 1997 sont de 2 230 ingénieurs diplômés en formation continue, soit une part en régression à moins de 9 % du total des diplômés.

Les principes mis en œuvre dans l'élaboration des programmes de la formation IESP relèvent d'une logique plus équilibrée. C'est pourquoi il nous a paru intéressant de les développer ici. L'objectif assigné à cette formation par l'association DEFI est de former des ingénieurs disposant d'une capacité générale à gérer des unités industrielles et non des spécialistes de telle ou telle technologie. En effet, l'hypothèse fondatrice de cette formation est que l'activité de l'ingénieur de production est pluridisciplinaire, transversale à tous les secteurs industriels et qu'elle ne relève pas d'abord d'une spécialité technique particulière. Il en découle que les compétences mises en œuvre sont de nature générale quels que soient les technologies, les équipements ou les produits. Cette conception a été formalisée dans un référentiel de métier élaboré par les entreprises associées, en collaboration avec l'opérateur pédagogique et sur la base duquel le programme de formation a été établi. Ce référentiel prend comme point de départ l'analyse du travail réel de l'ingénieur et propose une définition de la qualification de l'ingénieur de production : entre le « chercheur » qui « invente » et le « technicien » qui « applique », « l'ingénieur » serait celui qui « améliore, développe, innove », en s'appuyant « sur une connaissance

approfondie des sciences et techniques liées à la nature de la production ». Il analyse ensuite de façon approfondie les missions actuelles et les capacités dont doit disposer l'ingénieur de production et les décline dans chacune des dimensions du fonctionnement de l'entreprise : « *produits, procédés, installations, hommes, organisation et environnement* ». Si la liste des trente capacités considérées comme requises pour accomplir ces missions propose une représentation inhabituelle et quelque peu déroutante du travail de l'ingénieur, elle en souligne le caractère multidimensionnel et met en évidence la variété et la complexité des problèmes que celui-ci doit traiter et résoudre. Si ce référentiel de métier est essentiellement le produit d'une réflexion interne aux entreprises, toute latitude a été laissée à l'USTL, choisie comme l'opérateur pédagogique, pour traduire en savoirs à acquérir les capacités recensées. Dans ce schéma, le contenu des enseignements et les méthodes pédagogiques ne sont pas donnés à l'avance mais font l'objet d'une confrontation entre les points de vue des entreprises et ceux des universitaires. Ceux des entreprises pèsent bien entendu, mais réciproquement des méthodes et des connaissances en sciences de l'homme et de la société se fraient un chemin dans le monde des entreprises et interpellent les acteurs sociaux engagés dans les processus de changement qui s'y construisent.

Les initiateurs de cette formation ont cherché à mettre en œuvre une méthodologie fondée sur une dialectique entre situations de travail et savoirs constitués qui avait déjà été expérimentée avec succès aux niveaux V, IV et III, en particulier par le groupe Péchiney. La conception et la mise au point du programme d'enseignement ont été réalisées par l'équipe universitaire, puis le résultat a été proposé aux entreprises associées et validé, non sans débat. Celui-ci a porté notamment sur les limites, pour les ingénieurs, d'une méthode de formation complètement articulée aux situations de travail et sur la nécessité d'introduire des éléments de contenu non directement induits par celles-ci. Ce programme de formation académique est donc mis en œuvre en alternance avec des séquences de travail en entreprise, l'objectif étant de dépasser la simple « alternance de juxtaposition » au profit d'une alternance qui « *utilise une situation de travail pour rendre les savoirs opérationnels et faire progresser l'acquisition des capacités* ». La clé de voûte de cette conception est le projet qui doit être mené à bien dans une nouvelle fonction qui soit une véritable fonction d'ingénieur et qui permette de mettre en œuvre l'essentiel des capacités recensées dans le référentiel. Plus que d'un projet au sens traditionnel qui y est attaché dans les écoles d'ingénieurs, il s'agit là de construire une nouvelle situation professionnelle qui devra être sanctionnée par de véritables résultats industriels, ce qui permet ainsi à l'élève d'accéder progressivement vers son métier d'ingénieur en se confrontant à la fois aux dimensions technologiques, économiques et socio-organisationnelles de la production. Bien que très exigeante pour l'ensemble des acteurs et en particulier pour les « apprenants », cette dialectique est généralement vécue par eux comme motivante et performante. Si on peut parler ici d'une dialectique féconde, c'est parce que le processus d'apprentissage s'effectue dans un système à deux pôles, celui de l'expérience des situations de travail et celui des savoirs constitués ; c'est aussi parce que ce dernier n'est pas affaibli par une sous-estimation de son rôle, ni dans le domaine des « sciences de l'ingénieur », ni dans celui des sciences humaines et sociales trop souvent réduites en quantité ou en qualité. À l'intérieur des NFI, la logique qui inspire cette formation est fondée sur une relation qui respecte, davantage que la précédente, l'indépendance et le rôle spécifique de chaque partenaire ; elle comporte un effet induit d'enrichissement théorique et pratique pour les futurs ingénieurs. Les différences d'approche entre ces dispositifs interrogent la nature et les modes d'acquisition du savoir ; ces interrogations ne concernent-elles pas aussi, en retour, l'ensemble des formations initiales d'ingénieurs ? Elles interrogent les modes de financement et de prise en charge de la formation, notamment par le congé individuel de formation ou directement par

les entreprises. Elles questionnent aussi les objectifs de celles-ci quant à l'accès de ceux de leurs techniciens qui en ont les aptitudes au statut et à la compétence d'ingénieur ; ces objectifs les conduisent-elles à privilégier une formation d'accompagnement à une promotion interne ou une formation diplômante ?

CONCLUSION

Dans un contexte de pénurie d'ingénieurs diplômés, le flux de ceux qui ont obtenu le diplôme par la formation continue a sensiblement doublé sous les effets conjugués de la création des NFI et d'un fort accroissement dans toutes les filières entre 1988 et 1995 (cf. encadré). Depuis lors, il stagne et tend même à diminuer. Contrairement aux objectifs retenus il y a quelques années pour l'horizon 2005, cette voie d'accès reste donc marginale face à un accroissement moins rapide mais plus soutenu des flux en formation initiale ; la segmentation de ses filières qui sont davantage perçues comme concurrentes que comme complémentaires y contribue en affaiblissant sa lisibilité. L'attraction de la filière Fontanet est affaiblie par les incertitudes qui rendent plus difficile le choix de cette voie : réduction très probablement durable des financements publics et conventionnels, engagement plus difficile à obtenir de la part des entreprises pour ce type de formation et risque non négligeable de ne pouvoir obtenir la promotion qui correspondrait au diplôme une fois celui-ci acquis. Ces incertitudes pèsent aussi sur les autres voies ouvertes en formation continue aux techniciens supérieurs qui ont l'ambition de devenir ingénieurs diplômés. La filière des NFI reste cependant plus attractive pour des techniciens qui s'interrogent sur leur capacité à reprendre des études académiques et pour lesquels le fort engagement de l'entreprise dans le dispositif de formation constitue également une garantie. Cette régression nous paraît être la conséquence de la contradiction entre la logique des besoins telle qu'elle a été exprimée dans le rapport Decomps et la logique du marché. On peut être surpris que la variété de ces dispositifs ne soit pas plus largement utilisée par les entreprises. Mais cette utilisation qui leur demande d'anticiper à moyen terme leurs besoins quantitatifs et qualitatifs en ingénieurs ne s'écarte-t-elle pas trop de la tendance dominante à réagir aux sollicitations immédiates du marché ? C'est, en particulier, la logique marchande qui a été retenue pour réguler le dispositif NFI par la demande des entreprises. Outre les limites qu'elle impose au flux des élèves susceptibles d'emprunter cette voie, cette logique tend à relativiser la part de la formation continue au profit de la formation initiale et à diluer ainsi progressivement un des objectifs essentiels assignés à ce dispositif. Elle tend aussi à promouvoir les modalités d'alternance les moins coûteuses pour l'entreprise et enfin à renforcer le comportement spontanément « consommériste » des entreprises vis-à-vis de la formation. Les différentes filières, notamment la filière Fontanet et celle des NFI, ne peuvent être empruntées sans que la formation soit financée, soit par l'entreprise, soit par un dispositif public, soit par une combinaison des deux, ce qui souligne le rôle charnière des entreprises. Sans le soutien d'un objectif fort, largement partagé, de promouvoir à terme un continuum entre les diplômes de technicien supérieur et d'ingénieur par la formation continue et d'un dispositif public conséquent pour y pourvoir, ces filières risquent donc de rester marginales. Or, il est vraisemblable que la nécessité d'assouplir et de réduire la coupure entre la catégorie des techniciens et celle des ingénieurs prendra de l'ampleur, notamment avec la poursuite des transformations du système productif et l'ouverture croissante des frontières. La complexité et le caractère incertain des évolutions à venir rendraient alors souhaitable une harmonisation des filières de formation continue qui soit de nature à assurer une plus grande cohérence entre elles. Et, au-delà, ne conviendrait-il pas de promouvoir une articulation délibérée des deux voies de la formation, initiale et continue, comme peut le suggérer l'expérience des quelques établissements qui recrutent des effectifs significatifs dans la filière Fontanet (une cinquantaine par an

à l'INSA Lyon) où la complémentarité de ces deux voies est bien mise en évidence ? Prenant appui sur les éléments forts spécifiques à chacun des groupes, approche par les connaissances abstraites des étudiants en formation initiale, approche par l'expérience et le sens du concret de ceux de la formation continue, le brassage méthodique des deux groupes serait de nature à équilibrer les deux approches en cours de formation au bénéfice des uns et des autres. Il pourrait alors constituer un levier fondamental pour l'adaptation du système français de formation des ingénieurs aux nouvelles exigences de leur professionnalité.

Jean Charriaux

Rémy Jean

APST-Recherche URA CNRS 1084

Université de Provence

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

APST-Recherche, Bouchut J.P., Charriaux J. (1995), *Caractéristiques et évolution de la professionnalité des ingénieurs de l'INSA de Lyon issus de la formation continue (filière Fontanet)*, rapport d'étude financé par la direction de l'enseignement supérieur.

Bouffartigue P. (1994), *De l'école au monde du travail : la socialisation professionnelle des jeunes ingénieurs et techniciens*, L'Harmattan, Paris.

Bousquet N. (1996) *Les nouvelles formations d'ingénieurs, la voie de la formation continue - Émergence d'un contre-modèle de formation et nouvelle professionnalité de l'ingénieur*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Paris.

CADAS (1992), *La formation des ingénieurs*, rapport commun n°1, Paris.

CEGOS (1992), *Étude sur l'image des ingénieurs INSA dans les entreprises*, division conseil, CEGOS.

Cidecos Conseil, INRP, APST-Recherche, Bousquet N., Charriaux J., Grangérard C., Jean R. (1994), *Nouvelle professionnalité de l'ingénieur, politiques de l'entreprise et nouveaux dispositifs de formation*, compte-rendu d'une recherche financée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Decomps B. (1989), *L'évolution des formations d'ingénieurs et de techniciens supérieurs*, rapport au ministère de l'Éducation nationale.

Dubar C. (1991), *La socialisation*, Armand Colin, Paris.

Épiphane D., Martinelli D. (1993), *Diplômés des écoles d'ingénieurs : les conditions d'insertion restent parmi les meilleures*, Céreq, Documents, n°90.

Grandgérard C. (1996), *Les nouvelles formations d'ingénieurs, la voie de l'apprentissage - Émergence d'un contre-modèle de formation et nouvelle professionnalité de l'ingénieur*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Paris.

Grelon A. (1987), « La question des besoins en ingénieurs de l'économie française. Essai de repérage historique », *Technologies, idéologies, pratiques : dirigeants et cadres dans les transformations industrielles*, vol. VI, n° 4 ; vol. VII, n° 1.

Guide Bouchon des formations promotionnelles d'ingénieurs (1991), publication du CEFI, Paris.

Jean R. (1992), « À la recherche de l'ingénieur nouveau », *Avis de recherches*, n°30-31.

Jean R. (1995), « S'il te plaît, dessines-moi un ingénieur », *Avis de recherches*, n° 38.

Jean R. (1997), *Le travail et la formation des ingénieurs dans un système productif en mutation(s) - Le cas des NFI*, thèse de sociologie, Toulouse.

Kalck P., Gautier F. (1993), *Trajectoires professionnelles de techniciens : les bénéficiaires du programme ingénieurs et cadres supérieurs*, Céreq.

Kalck P., Gautier F. (1994), *Données sur les stagiaires des formations continues d'ingénieurs et cadres supérieurs*, Céreq.

Lucas A.M. (1992), « Le programme PICS » *Expérimentations en formation continue* n°17, novembre-décembre.

Malglaive G. (1992), « L'alternance dans les formations d'ingénieurs », *L'orientation scolaire et professionnelle*, septembre.

Rosanvallon A. (1992), « La formation continue des ingénieurs pour de nouvelles organisations de travail », *Formation emploi*, n°38, avril-juin.

Schwartz Y. (1992), *Travail et philosophie - Convocations mutuelles*, Éditions Octares, Toulouse.

Shinn T. (1978), « Des corps de l'État au secteur industriel : genèse de la profession d'ingénieur, 1750-1920 », *Revue française de sociologie*, vol. XIX, n°1, janvier-mars.

THÈME III

COMPARABILITÉ DES SYSTÈMES NATIONAUX

DE FORMATION CONTINUE

PROBLÈMES ET PERSPECTIVES

Rapporteur :
François Aventur
Responsable du département *Entreprise et formation* au Céreq

RAPPORT INTRODUCTIF

François Avenir

Sur quelque champ social que ce soit, la comparaison internationale soulève deux questions immédiates étroitement liées l'une à l'autre : les faits et pratiques observés dans différents pays sont-ils commensurables, ont-ils une commune mesure ? Dans l'affirmative, sont-ils d'ampleur analogue ou au contraire très différents ?

En matière éducative et plus précisément dans le champ de la formation continue, les deux préoccupations sont tangibles mais ne se rejoignent pas toujours. De manière schématique, les utilisateurs de la comparaison internationale sont avant tout soucieux d'obtenir une réponse à la seconde question, négligeant parfois les difficultés soulevées par la première. Inversement, les producteurs de données et d'analyse sur la comparaison internationale s'interrogent d'emblée sur la comparabilité (ou la commensurabilité¹) des faits observés. Le domaine de l'éducation et de la formation est en effet profondément marqué par les usages et institutions spécifiques à chaque nation. Il s'articule en outre au système productif selon des modalités diverses et hétérogènes qui dépendent notamment de la nature des marchés du travail, des relations professionnelles, des choix d'organisation et des caractéristiques technologiques des entreprises.

Les formes et les significations des pratiques de formation continue ne sont donc pas forcément de même nature d'un pays à l'autre. Des objets apparemment similaires (un stage de formation pour les salariés par exemple) n'ont pas alors la même portée. Dans un cas, il pourra s'agir d'une voie incontournable pour développer ses compétences et les faire reconnaître. Dans un autre, où les évolutions des compétences s'effectuent de manière privilégiée par le moyen de l'expérience professionnelle, le stage n'aura qu'une fonction d'appoint et n'agira que faiblement sur la reconnaissance de la qualification du salarié. Il paraît clair que les pratiques de formation continue ne peuvent être comparées sans être mises au regard de l'environnement dans lequel elles s'inscrivent et du sens que leur donnent les acteurs concernés. En l'absence de cette confrontation, la comparaison internationale est stérile car elle n'a pas réduit et maîtrisé les risques d'incommensurabilité des phénomènes observés.

Ce double questionnement sur la mise en comparaison des pratiques de formation continue ouvre sur une autre interrogation que le chercheur doit se poser. Elle porte sur la cohérence et l'efficacité propre de chaque système national. Nous entendons ici par système « *un ensemble de procédés et de pratiques organisées ou institutionnalisées destinés à assurer une fonction définie* » (dictionnaire Robert). Une telle définition postule que le champ observé ait une autonomie suffisante pour être considéré en tant que tel, en le distinguant notamment du système éducatif initial, du système d'emploi ou du système productif. Cela ne remet pas en cause l'existence d'inter-relations entre ces différents systèmes mais suppose que la délimitation du champ et de la fonction soit opératoire. Cela ne préjuge pas non plus d'un degré avancé d'organisation et d'institutionnalisation du système mais postule l'existence de pratiques identifiables concourant à la mise en œuvre de la

¹ Commensurabilité est ici entendu de façon large, sans se réduire à une communauté de mesures d'ordre quantitatif.

formation continue et à la réalisation d'objectifs reconnus par les acteurs nationaux.

Enfin, la comparaison internationale amène à se prononcer sur une option méthodologique relative au niveau d'observation retenu. Un premier angle d'attaque est d'ordre macroéconomique ou macrosocial. Il privilégie l'analyse des principaux macroagents (entreprises, individus, pouvoirs publics, partenaires sociaux, offreurs de formation et instances intermédiaires éventuelles) et de leurs relations. Le second angle d'attaque est de nature micro-économique ou microsociale. Il s'attache à révéler les comportements d'un ensemble identifié d'individus (entreprises ou individus essentiellement) et à caractériser leurs pratiques. Dans notre esprit, il nous semble que les deux démarches doivent se compléter et s'articuler et que l'analyse comparative menée sur un registre unique se heurte à de sérieuses limites. Pour cette raison et du fait que les travaux présentés dans l'atelier sont diversement positionnés vis-à-vis du clivage micro-macro, c'est à partir de cette grille d'analyse que nous évoquons maintenant leurs méthodes et leurs résultats.

Le texte de L. Infelise s'inscrit de plain-pied dans l'observation micro-économique. Il tente, à partir d'interrogations menées dans 38 grandes entreprises et 4 pays de faire émerger des lignes de convergence dans les pratiques de formation continue. Au-delà des barrières de langue et de terminologie, L. Infelise soutient que sont à l'œuvre trois registres d'innovation communs aux quatre pays étudiés :

- une intégration croissante de la formation dans la stratégie générale de l'entreprise, impulsée par la recherche d'innovation et de productivité accrues et dont un ressort fondamental est l'amélioration de la qualité du facteur travail ;
- un repositionnement des départements de formation comme centres de services. La gestion de la formation se transforme en un accompagnement du changement dans l'entreprise et une animation d'un réseau décentralisé d'acteurs de la formation (des unités de terrain à la direction générale) ;
- une intégration croissante de la formation à l'activité de travail. La réduction des formations « *off the job* » répond à la fois à un souci d'efficacité des apprentissages et à une contrainte de maîtrise des budgets de formation.

L'hétérogénéité des environnements nationaux, voire même celle des grandes entreprises observées semble, pour l'auteur, de faible portée au regard des convergences qu'il met en relief. Pour autant, l'étude ne permet pas de cerner avec précision les conditions dans lesquelles les discours des responsables des départements de formation se traduisent en pratiques. En outre, la question se pose de savoir si les résultats observés peuvent être étendus au-delà du cercle restreint et spécifique de ces grandes entreprises en position de leader sur leur marché. Divers travaux s'inscrivant dans un cadre purement national témoignent plutôt d'une pluralité de logiques managériales de formation (voir en particulier C. Maroy²), dont les articulations à la stratégie de l'entreprise, aux efforts de modernisation ou à la gestion de la main-d'œuvre sont spécifiques.

À l'autre bout de l'échelle des études présentées figurent celle de P. Auer et celle coordonnée par J. Planas, dont les catégories d'analyse sont essentiellement

² Maroy C. (1996) « Modernisation et logiques de formations industrielles », *Formation emploi* n° 54, juin.

« macro ». P. Auer entreprend de passer au crible de deux critères essentiels les systèmes de formation continue des travailleurs au Danemark, en Allemagne, en France, en Grande-Bretagne et en Italie³. Ces critères sont d'une part la capacité à produire de manière flexible des qualifications adaptées aux entreprises et au marché du travail, et d'autre part la nature et la qualité des relations industrielles (qui fait quoi dans le système de formation continue ?). Sans entrer ici en détail dans une analyse riche et subtile, nous soulignerons qu'après avoir confronté les 5 configurations nationales aux informations quantitatives existantes sur le recours à la formation professionnelle continue - FPC, l'auteur tire quelques conclusions générales. La première est sans doute le caractère insuffisant des données quantitatives et qualitatives pour évaluer et comparer les systèmes de manière décisive : *« avant de disposer de meilleures données, tout argument sur la supériorité d'un système par rapport à un autre reste de l'ordre de la spéculation »*. La deuxième conclusion est en forme d'invitation à approfondir davantage l'analyse et la mesure des productions et des qualités des systèmes nationaux, mais sans oublier les relations cruciales de complémentarité ou substituabilité qui se nouent entre formation initiale et formation continue. La troisième conclusion est celle de l'attrait exercé sur l'auteur (et le lecteur !) par le système danois, dont l'organisation semble être le gage de la flexibilité (*« capacité à adapter la main-d'œuvre à un environnement économique en changement perpétuel »*) et de l'équilibre entre les besoins des entreprises et ceux des salariés. Pour P. Auer, il s'agit d'un système dont les deux piliers sont d'un côté le principe du partenariat social dans la conception, la gestion et la reconnaissance de la formation continue, et de l'autre, une organisation modulaire des formations permettant de « coller au plus près » des besoins des individus et de leur offrir la possibilité d'obtenir des validations et diplômes monnayables sur le marché du travail. Une telle combinaison est en effet très séduisante, mais il faut souligner que son application au Danemark est en réalité partielle et couvre principalement les qualifications ouvrières de base. Le partenariat social systématique en matière de formation continue est un modèle encore bien éloigné des pratiques européennes !

Les travaux coordonnés par J. Planas en collaboration avec la Commission européenne sur le rôle de l'orientation dans la formation continue peuvent être rapprochés d'une approche macrosociale⁴. À l'échelle de l'Europe, est mise en évidence la tension entre l'accroissement des flux de mobilité externe à l'entreprise en cours de vie active et la faible instrumentation des politiques d'orientation professionnelle vers la formation continue. Ce constat débouche sur une invitation à renforcer l'action collective des partenaires sociaux et des pouvoirs publics pour réguler plus efficacement ces flux et construire des compromis acceptables au regard des exigences sociales et des objectifs économiques. Il s'agit donc de travaux prenant souvent un caractère normatif dont les ambitions comparatives sont limitées.

Les travaux menés par C. de Brier d'un côté, C. Dubar, C. Gadéa et C. Rolle de l'autre, visent à conduire une comparaison internationale en confrontant les deux niveaux d'analyse, macro et microsociaux. Cette ambition légitime et certainement fertile en résultats éclairants n'est cependant pas mise en œuvre de la même

³ Le texte de P. Auer n'a pas été repris dans le présent document. Il a déjà été publié dans la revue *Sociologie du travail* n°4/95 sous le titre : « Adaptation aux changements structurels et formation continue des travailleurs en Europe ».

⁴ Les textes correspondants ont été publiés par l'Institut des sciences de l'éducation de l'université de Barcelone sous le titre : « Éviter l'exclusion des travailleurs en mobilité. Le rôle de l'orientation dans la formation continue » (1996).

façon, ni suivie jusqu'à son terme (il s'agit en effet de projets en cours). Dans le premier cas (C. de Brier), il ne s'agit pas d'une mise en comparaison mais de l'application d'une grille d'observation conçue à cet effet, au cas d'un seul pays : la Belgique. Plus précisément, l'auteur mobilise à la fois une analyse institutionnelle de la formation continue en Belgique francophone et les résultats de l'enquête statistique menée en liaison avec EUROSTAT sur la FPC dans les entreprises. Le caractère novateur de l'approche réside principalement dans le recours à cette enquête, dont l'intérêt est de reposer sur des concepts, des nomenclatures et des méthodes harmonisés dans les 12 pays qui ont participé à l'opération. Cela permet d'envisager la production d'informations statistiques comparables (ou commensurables) sur la formation des salariés, objectif qui n'avait pu être atteint jusqu'à présent dans les travaux à visée comparative. Les résultats mis en évidence par C. de Brier montrent que le recours à la FPC dans les entreprises belges est limité et que les inégalités selon la taille des firmes sont relativement prononcées. Ils semblent aller de pair avec une organisation du système de FPC à la fois partielle et complexe en raison de l'intrication des compétences communautaires et de l'investissement modeste des partenaires sociaux dans le champ de la formation professionnelle. Prometteurs, ces travaux sont également frustrants, car l'exercice est ici circonscrit à la Belgique et ne s'engage pas directement dans une démarche de comparaison internationale. Il faudra attendre encore quelques temps pour que tous les enseignements soient tirés de l'enquête communautaire.

Dans le second cas, l'équipe conduite par C. Dubar tente, dans le cadre d'une recherche sur la formation continue et la promotion sociale, de renouveler la problématique de la comparaison internationale. Il s'agit de privilégier le point de vue des acteurs et leurs configurations, en distinguant deux niveaux d'analyse : « *le niveau institutionnel (macro) des politiques des États, des employeurs et des syndicats... le niveau interactionnel (micro) des normes, significations et croyances* ». Ceci conduit les auteurs à mener une critique sévère des « modèles nationaux » d'apprentissage et de gestion des ressources humaines, qui portent en germe, selon eux, des risques de « *réification et d'essentialisme* », car leur théorisation encourage à des généralisations abusives et à une sous-estimation des processus de construction-déstabilisation qui en sont à l'origine. Quant aux travaux empiriques plaçant au cœur des catégories d'analyse la structuration des marchés du travail, ils auraient pour défaut d'occulter les différences sociétales dont la première famille d'approches fait son objet. Surmonter ces obstacles suppose, pour les auteurs, une sorte de rupture épistémologique dans la direction tracée par N. Élias. Ainsi, « *pour comprendre le processus d'évolution sociale, il ne suffit pas de décliner les dynamiques structurelles, il faut aussi comprendre les logiques subjectives par lesquelles elles sont vécues, interprétées, parlées...* ». Est donc proposée une démarche générale se fondant sur une articulation dynamique du micro et du macro, dont les applications ne se limitent pas aux comparaisons internationales, mais qui peuvent inspirer toutes les investigations dans le champ des relations éducation-travail. Ambitieuse, cette démarche appelle une « *accumulation de données longitudinales sur les trajectoires biographiques de populations diversifiées des pays européens* », dont peu d'éléments sont à ce jour disponibles. Mais elle est aussi une invitation à des débats renouvelés entre sociologues et économistes afin que ne se dissolvent pas les apports, indispensables à nos yeux, de la modélisation des dimensions structurelles, macro et micro-économiques de l'usage de la formation continue.

François Avenir
Céreq, Marseille

LES NOUVELLES FRONTIÈRES DE LA FORMATION EN ENTREPRISE

Lilia Infelise

INTRODUCTION ET PRINCIPAUX ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

La recherche dont les principaux résultats sont présentés ici a été menée durant ces trois dernières années. Elle repose sur l'observation directe de 38 entreprises dans quatre pays (France, Grande Bretagne, Allemagne et Italie), et d'une association d'entreprises représentant 90 % des industries chimiques britanniques¹. La dimension moyenne des groupes industriels étudiés est d'environ 57 000 employés. Les entreprises analysées en Allemagne sont caractérisées par une dimension supérieure (76 778) à celles analysées en France (42 800), en Grande Bretagne (46 300) et en Italie (42 241). Elles ont toutes un rôle de leader dans leur propre marché, qu'il soit national, européen ou mondial et sont soit en forte expansion, soit sorties récemment d'une phase importante de restructuration, réorganisation productive, commerciale ou financière. Elles font toutes face activement aux changements requis par une compétition accrue au niveau mondial ou par les changements dans les conditions d'offre de services à des secteurs critiques des économies nationales (énergie, télécommunication, etc.). Les quatre critères retenus pour constituer notre échantillon sont le nombre (pas plus de dix entreprises par pays), la taille (grandes entreprises par rapport au contexte industriel du pays et à la taille moyenne du secteur concerné), le niveau d'innovation dans les politiques de formation (évalué sur la base d'opinions d'experts de chaque pays, et/ou sur la base de résultats de recherches récentes) et la nationalité (nous avons essayé de sélectionner les entreprises qui ont été créées dans le pays étudié).

Afin de préparer les entretiens avec chaque responsable de département formation, nous avons rencontré des experts de centres de recherche hautement qualifiés, dans les pays concernés. Ces entretiens nous ont aidés à accroître nos sources (articles ou livres) et ont enrichi notre analyse. Le comité scientifique dans son entier nous a apporté un précieux soutien dans le développement du projet. Notre principal but était, et est toujours, de rendre accessible aux entreprises les résultats d'une analyse plus poussée (multinationales et multi-entreprises) que celle sur laquelle elles peuvent normalement s'appuyer. Cette recherche est caractérisée par une attention très forte accordée aussi bien aux expériences concrètes qu'aux nouvelles explorations théoriques ou expérimentales. À cet égard, plusieurs essais de modélisation se sont développés sur la base d'observations empiriques. Nous concevons notre étude comme un espace de communication dans lequel les organisations de recherche et de production peuvent coopérer dans la quête de nouveaux modèles conceptuels et opérationnels à mettre en pratique.

¹ L'article présente les résultats d'un projet de recherche qui a duré 3 ans, préface de Infelise L., *Formazione in impresa. Nuove frontiere in Europa* - Franco Angeli, Milano, 1994.

1. SIGNIFICATION D'UN CHAMP DE RECHERCHE

Ces dernières années ont été marquées par le fait que nous parlons de plus en plus fréquemment de la dimension européenne, des processus d'innovation et de la valeur stratégique du facteur humain. Une première exigence, à l'origine de cette recherche, est de contribuer à redonner consistance à des concepts qui ont progressivement perdu leur crédibilité. Après deux décennies, durant lesquelles des termes tels que « stratégie », « innovation » et « changement » ont été largement utilisés, nous nous sommes souvent retrouvés, lors de ces deux ou trois dernières années, impliqués dans des événements qui semblaient appartenir au passé. Aujourd'hui, alors que des changements importants semblent échapper au contrôle des centres traditionnels de décision, entre autres les entreprises, il semble de plus en plus nécessaire de créer l'occasion d'une comparaison qui puisse dépasser les limites nationales pour favoriser des expériences novatrices en matière de formation et de développement des ressources humaines au sein des grandes entreprises européennes. Une seconde exigence, qui a motivé notre recherche, est de se projeter dans le futur pour contribuer à la comparaison et la synchronisation de « vision d'avenir » de la part des entreprises et experts qui sont préoccupés à la fois par le développement de leur organisation et la valorisation de leurs propres talents professionnels ainsi que de ceux de leurs collaborateurs.

2. RÉSUMÉ DES PRINCIPALES TENDANCES DE CHANGEMENT

Nous avons exploré trois grandes questions relatives à la formation des cadres et des responsables de direction en entreprises ainsi qu'à leurs relations. D'une part, nous avons étudié le rôle de la formation, et en particulier de celle des cadres et des managers, dans les stratégies d'entreprise ; d'autre part, nous nous sommes intéressés aux stratégies opérationnelles des services formation, et enfin aux nouvelles propositions méthodologiques. Les principaux résultats peuvent être résumés selon les trois principaux domaines explorés et leurs interactions.

2.1. Le rôle de la formation

Nous assistons à une transformation des rapports entre formation et stratégie générale de l'entreprise, dans le sens d'une intégration croissante. Celle-ci peut être appréhendée par le changement dans les processus de prise de décision, l'utilisation de la formation comme vecteur actif de la recomposition du travail et des qualifications professionnelles lors de changements technologiques et organisationnels. De telles mutations sont connectées, à la fois, à des variables externes de l'entreprise, relatives aux systèmes d'éducation et de formation, et à des variables internes relatives aux modèles d'organisation et de management. Ces changements s'accompagnent de modifications profondes dans les stratégies opérationnelles des départements de formation et influencent aussi bien la conception même de la formation que les personnes engagées ainsi que leurs interactions à l'intérieur de l'entreprise. On peut observer une réelle reconfiguration des protagonistes et des contenus qui, sans doute, provoque des réélaborations de la part d'intervenants externes (organismes publics et instituts de formation).

2.2. Stratégie opérationnelle

L'effet combiné du rôle stratégique croissant de la formation et de la diffusion des processus de formation conduit à un repositionnement des départements de formation. Ils perdent progressivement leur rôle d'unités fonctionnelles qui centralisent et contrôlent les activités de formation pour devenir de plus en plus des

centres de services, situés au centre d'un réseau composé par le département de management et les diverses autres fonctions de l'entreprise. La nouvelle importance des services formation est étroitement liée à deux phénomènes apparemment contradictoires : d'une part, une plus grande insertion stratégique de la formation en entreprise et, d'autre part, un processus de diffusion. Ces phénomènes placent les services formation au centre d'un réseau complexe de participants à la fois internes et externes à l'entreprise. En conséquence, l'activité du département de formation s'opère sur plusieurs niveaux ; d'abord, celui de la direction : le département de la formation analyse les modalités d'intégration des politiques de formation avec le développement des ressources humaines et est ainsi associé aux divers comités directeurs et à la définition des principales décisions stratégiques ; mais aussi celui des fonctions de production : il doit assurer un support de consultation auprès des responsables de production pour l'analyse des besoins de formation, la sélection de méthodes appropriées et l'évaluation des résultats. Le département formation est engagé dans des processus de négociation avec les responsables de ligne et les personnes formées, il prend donc une part de plus en plus importante dans le développement du personnel. Il s'ensuit une relative expansion des méthodes et des instruments adoptés.

2.3. Les nouvelles propositions méthodologiques

La formation, dans son ensemble est restructurée selon le concept paradigmatique « entreprise en tant qu'organisation d'apprentissage » (*Learning Organisation*). Le troisième domaine analysé par notre recherche traite des méthodologies de formation. Intégrer la formation aux grands choix stratégiques signifie changer de perspective sur le plan des instruments. Le département formation, à travers une coopération étroite avec les responsables de production doit fournir des instruments d'apprentissage pertinents aux principaux participants que sont à la fois l'individu et le groupe. Son rôle de machine qui produit et organise des stages, des cours ou des séminaires va perdre de l'importance et ne constitue plus une priorité. Notre recherche met en évidence le développement d'un nouveau modèle de formation, intégré tout au long du processus de travail. Il est caractérisé par de nouvelles formes de formation qui aboutissent, à partir d'une formalisation des précédents processus informels, au développement d'un processus continu qui intègre l'apprentissage au travail avec des moments dédiés exclusivement à la formation en groupe dans le but d'une mise en œuvre commune des expériences et connaissances individuelles. Ce processus s'accompagne d'une valorisation du rôle du responsable de production en tant que formateur. Nous avons mis l'accent sur le lien inséparable existant entre les trois grands domaines en mutation de la formation en entreprise : la position stratégique du département de formation, ses modèles opérationnels, ses instruments et modèles méthodologiques. Nos études de cas fournissent les indications nécessaires pour illustrer notre propos.

2.4. Perspectives d'analyse

Ces résultats donnent deux clés de lecture : d'une part les concepts déclarés et d'autre part, les réalisations et les pratiques. La première lecture a révélé plusieurs aspects assurément communs qui vont au-delà de différences linguistiques ou terminologiques de différences de secteur ou de pays. Pour certains aspects, les réponses aux questions et la terminologie employée se sont avérées être identiques à un degré surprenant. Nous avons d'abord pensé que cette homogénéité était propre au pays étudié (méthodologiquement, nous avons analysé chaque pays de façon linéaire). En réalité, nous avons découvert que cette harmonie de langage subsistait au-delà des frontières. En dégager la logique n'a pas été chose facile, même si nous étions convaincus qu'il devait y en avoir une. Nous avons utilisé de

nombreuses hypothèses de lecture, par exemple nous avons mis de côté les aspects déclarés mais non effectués, comme matériel non-utile pour notre recherche, afin de nous concentrer sur les pratiques. Nous avons choisi de ne pas rejeter les réponses que nous ne pouvions pas intégrer immédiatement dans notre modèle, ou qui ne correspondaient pas clairement à une procédure. Lors des rencontres avec les entreprises, nous avons choisi de considérer à la fois les expériences concrètes et la conception de scénarios idéaux comme matériels de documentation d'importance égale pour la recherche. Nous proposons un modèle de lecture basé sur le jeu de « déclaré/actuel » construit selon les cinq points suivants :

- Il existe des éléments communs aux différents cas étudiés (avec des particularités à l'intérieur de ces tendances générales) et d'autres, spécifiques à une entreprise, un secteur ou pays particulier. Elles représentent, dans certains cas, des expériences consolidées, et dans d'autres seulement des besoins déclarés ou des espoirs. Mais, dans la majeure partie de nos études de cas, elles sont des espoirs/conceptions communes. Elles sont principalement liées au rôle de la formation, conçu comme levier et accompagnateur du changement technologique et organisationnel ; les facteurs internes et externes influencent leur degré de réalisation, soit en reliant les entreprises à « la frontière »(cf.infra) ou en les laissant « en arrière ».
- Il existe également quelques tendances communes en termes d'espoirs et de conceptions. Celles-ci sont liées aux grands choix de principe, mais relatives aux modèles opérationnels des fonctions de formation, elles sont des expressions directes de la conception de la formation comme levier et accompagnement du développement de l'entreprise. Parmi ces tendances se trouvent la forme adoptée pour l'apprentissage (formelle/informelle), le rapport avec les « clients » du service formation, le rôle du formateur et l'orientation du choix entre formation interne et externe (inter-entreprises). Dans ce cas, nous avons affaire à des tendances qui peuvent être individualisées comme expériences dans certains cas ou comme espoirs dans d'autres.
- Il existe de plus une riche collection de variables qui, prises ensemble, représentent une agrégation des choix mentionnés ci-dessus. Elles prennent des apparences différentes, à la fois en termes d'espérance et en termes de pratiques. La diversité, dans certains cas, dépend du degré de réalisation des concepts exprimés, et dans d'autres, des aspects spécifiques à l'entreprise et aux secteurs et pays concernés. Nous pouvons isoler deux catégories de variables : celles dans lesquelles la direction non univoque dépend principalement du degré d'actualisation des conceptions, et celles qui dépendent des particularités spécifiques mentionnées ci-dessus. Parmi les variables les plus notables de la première catégorie, nous trouvons les rapports avec la haute direction de l'entreprise, ceux entre formation des managers et formation continue, les rapports entre formation et développement et la centralisation/décentralisation stratégique et/ou opérationnelle. Parmi les variables les plus notables du second groupe, nous trouvons les structures et ressources professionnelles du département formation, les liens avec les instituts spécialisés en matière de politique de formation et les formes des rapports entre formation en entreprise et formation inter-entreprises.
- Il existe une autre collection de variables qui concerne les modèles d'activité, pour lesquels, même si la tendance commune d'évolution est claire, les expériences concrètes prennent d'autres formes : méthodologie d'apprentissage et analyse des besoins.

- Enfin, il existe un domaine dans lequel nous nous sommes trouvés dans une impasse : l'évaluation. Dans ce cas, les conceptions et les espoirs sont ambigus, les expériences sont, d'un autre côté, généralement uniformes.

3. APPROFONDISSEMENT

3.1. Contribution stratégique et fonctionnelle de la formation : d'un rôle défiant à un rôle de catalyseur de l'apprentissage diffusé

Ce qui émerge de nos études de cas, c'est le concept de formation comme partie intégrante du management de l'entreprise, instrument central pour le développement, allant de pair avec l'innovation technologique, organisationnelle, financière et commerciale. Au cours de ces dernières années, les entreprises ont dû faire face à des changements continus et multiples concernant, le développement interne et le repositionnement dans le marché. De grandes organisations industrielles avec une structure hiérarchique forte et des principes d'ordre et de stabilité interne ont vu les conditions qui permettent le changement remises en question. Une condition première s'est avérée dominante : la capacité du management à engager l'organisation toute entière dans un effort de coopération. Un second élément s'est avéré être essentiel pour tous les pays européens : les politiques de sécurité sociale qui caractérisent le marché du travail peuvent être modifiées mais non éliminées. La signification « culturelle » positive est également largement reconnue. Entre les nouveaux pays industrialisés et les deux grands compétiteurs – les États-Unis et le Japon – l'Europe dans son ensemble est en quête de son propre chemin. Dans ce contexte qui n'est pas marqué par une discontinuité historique, mais qui constitue une condition première, il y a de nombreux protagonistes et de nombreux niveaux d'action, les plus importants étant la position de l'entreprise dans le circuit marché-produit-process, la culture de l'entreprise et le modèle de management, les modèles institutionnels du système d'éducation et de formation, la structure industrielle et les politiques relatives, les politiques du marché du travail et les relations industrielles.

Par rapport au passé, un élément caractérise fondamentalement les changements industriels des dix dernières années et les caractérisera vraisemblablement dans les années à venir, d'une manière encore plus notable : c'est l'importance du « travail » et des politiques aussi bien publiques que privées d'entreprises concernant le travail. La nature critique de ce facteur se manifeste soit en termes quantitatifs : la menace constituée par de larges zones de chômage ; soit en termes qualitatifs : le besoin de garantir aux individus des accès égaux à l'apprentissage de compétences leur permettant de faire face au danger de marginalisation par rapport au marché du travail, ceci tout au long de leur vie active. Le besoin de garantir aux entreprises la possibilité de s'agrandir et de se développer, dépend du facteur humain, non seulement comme point de rigidité, mais aussi comme ressource capable de constituer un avantage compétitif en respectant d'autres facteurs, tels que les ressources financières et technologiques, de plus en plus accessibles aux différents systèmes industriels. Dans cette perspective de changement à long terme, la formation en entreprise, particulièrement la formation continue, est appelée à jouer un rôle toujours plus actif et multiple, même si son degré et sa diffusion varient en fonction des différents contextes nationaux.

Les deux marchés interne et externe du travail subissent actuellement des bouleversements radicaux. Les entreprises cherchent à obtenir des marges de liberté dans les marchés interne et externe du travail, en favorisant une augmentation spontanée de la mobilité. Ce processus implique des formes

d'expulsion des moins qualifiés et des embauches de personnel mieux qualifié. Pourtant ces mêmes entreprises sont bien conscientes du fait que la solution externe (réduction du personnel et nouvelle embauche, menée de différentes façons) s'avère être insuffisante et parfois dangereuse à cause de la perte de savoir-faire précieux et de la dépense et de l'incertitude inhérentes au recrutement. Les changements survenus lors de ces vingt dernières années ont impliqué de nombreuses et profondes modifications dans le marché du travail avec d'importants effets sur les qualifications requises, les processus de mobilité et les règles de gestion des salaires. Les changements structurels soulignés ci-dessus sont inséparables d'une diminution notable du nombre d'employés, particulièrement lors de sévères périodes de récession, telle que celle que nous pouvons observer en ce moment. Depuis les années 1980, les variables-clés affectant l'augmentation de la productivité ont changé. Il y a un resserrement de l'emploi à tous les niveaux, caractérisé par une recherche de flexibilité interne et de réduction des stocks : le travail change sa distribution tout au long des segments des processus en accord avec les variations qualitatives et quantitatives de la demande du marché. Des recherches plus récentes mettent l'accent sur une rupture de la relation individu-tâche-lieu de travail, qui se produisent par la recherche de formes de polyvalence obtenues par des processus d'enrichissement et/ou d'intégration des compétences. Le niveau moyen de compétences exigé par tout le personnel est rehaussé. On peut dire qu'il y a accroissement de la connaissance technique et spécialisée, avec redéfinition de la connaissance de base. Ainsi se mettent en place un niveau d'éducation générale plus important pour toutes les strates du personnel et l'acquisition de nouveaux domaines de compétences spécialisées. On constate également le développement de compétences de communication, l'extension de compétences organisationnelles pour renforcer la capacité d'autonomie et permettre l'exercice des rôles de gestion.

Le choix offert au management de l'entreprise se situe entre un renforcement du pouvoir fondé sur des règles hiérarchiques et un progrès dans la productivité et la qualité liées aux modèles les plus flexibles de management du personnel. Si l'on pense aux concepts traditionnels de direction et de contrôle, le changement requis par les entreprises, dans le sens d'une unification du but de la croissance économique avec le changement des conditions sociales de production, semble courir le risque de « perdre le contrôle » pour certaines personnes, d'être « une idéologie trompeuse » pour d'autres. Mais c'est la logique incontournable d'une économie qui impose un choix en faveur de la traversée d'un fossé entre deux pôles traditionnellement opposés. Le changement dans les modèles organisationnels et de management qui transforme l'entreprise en un organisme vivant, constamment en apprentissage, voit le manager devenir formateur de son propre personnel et la formation s'incorporer et se diffuser, devenant une partie intégrée du développement organisationnel et du management du travail.

Certaines entreprises expriment ce nouveau modèle en décrivant cette difficile mais nécessaire transition d'un concept monocentrique – soit individu (promotion sociale) ou d'entreprise (formation au poste) – à un concept elliptique – « *en poursuivant la formation en entreprise deux esprits fusionnent : l'un économique et l'autre social* ». De la formation occupationnelle (*Occupational Training*) on se dirigerait vers une éducation continue (*Continuing Vocational Education*). Dans le passé, la formation en entreprise représentait un moyen de renforcer ou d'augmenter les compétences requises pour tenir un rôle spécifique (formation d'adaptation). Aujourd'hui, la formation devient un facteur qui renforce les possibilités de participation et d'identification du personnel à l'entreprise. Il devient difficile pour les entreprises de programmer leur propre développement technologique et organisationnel. En conséquence, la formation, en tant que processus continu, va garantir à l'individu le développement de compétences et

de motivations nécessaires au changement. Dans ce sens, la formation est transformée en un facteur « démocratisant » des organisations.

Sur la base de notre recherche, il n'est pas possible d'évaluer à combien s'élève le nombre d'entreprises qui ont accepté cet objectif, et à quel degré en termes concrets s'effectue ce changement. Nous sommes au début d'un processus, et les différences nationales restent substantielles. En France, la reconnaissance bien établie du droit de chacun à la formation, a été confortée dans la réforme la plus récente (octobre 1991) qui appelle un besoin de coopération gouverné par une série claire de règles. À présent, il existe des accords contractuels entre des individus singuliers et des entreprises, dans lesquels devoirs et bénéfices sont définis : les entreprises s'engagent à reconnaître les résultats de formation en termes de conditions professionnelles améliorées, tandis que les employés subissent un processus d'apprentissage avec un investissement de leur temps libre. Les autorités publiques participent aussi à ce projet. Les nouvelles lois régulent l'engagement du ministère de l'Éducation en tant que partenaire de l'entreprise, qui assure un support méthodologique, des formateurs, et par dessus tout reconnaît les résultats de formation par un certificat formel. En Allemagne, la formation continue apparaît comme un droit individuel reconnu par les lois et largement pratiqué. Enracinée dans le domaine des affaires comme levier de mobilité dans le travail, elle est particulièrement évidente dans les études de cas britanniques. En Italie, certains jugent nécessaire que la formation prenne place sur un « terrain neutre », tandis que d'autres la voient comme levier qui anticipe et accompagne les changements, même s'ils « *se sentent liés à des managers "mercenaires" qui manquent de prévoyance* ». D'autres essayent de mettre en pratique une intégration. Dans tous ces cas nationaux, l'innovation en formation doit être mesurée en termes d'efficacité de sa contribution au processus de développement et d'innovation dans l'entreprise. Les points forts sur lesquels la formation est adossée deviennent alors son aspect pratique et son applicabilité.

3.2. Le modèle opérationnel du département de formation

Lorsque la nouvelle valeur de la formation d'entreprise est traduite en pratiques identifiables, les politiques de formation et les stratégies globales de l'entreprise semblent opposées. Toutefois, elles possèdent certains éléments en commun. En premier lieu, ce processus se trouve confirmé par de nouvelles conditions et de nouveaux procédés de prise de décisions. Ce qui change, ce sont les contenus, les modalités de réalisation, les « collectifs » privilégiés, les personnes engagées, leur rôle et interactions réciproques, les méthodes.

La « montée » stratégique de la formation en entreprise revêt trois aspects principaux. Tout d'abord, le niveau hiérarchique remonte vers celui qui définit les objectifs et les finalités de la formation et explicite les orientations générales de plus en plus articulées à la stratégie et la politique générales de l'entreprise. Ensuite, il s'agit d'accroître l'implication et la participation de la haute et moyenne direction dans les phases de planning, et la réalisation d'initiatives de formation et d'évaluation spécifiques. Enfin, la ou les personnes responsables de la formation gèrent un service transversal plutôt qu'ils n'exercent un rôle de défense et de contrôle. Ils travaillent souvent en symbiose avec la direction générale coopérant pour un management anticipatoire des ressources professionnelles ; à la place du processus classique de hiérarchie de haut-bas (*Top-Down*). Quant à la définition d'une stratégie générale d'entreprise et d'une stratégie de formation par la haute-direction, on assiste à un processus de codétermination entre hauts-directeurs d'entreprise, les responsables de la formation et les responsables de production. Il y

a également reconfiguration de la relation avec les participants externes : le système institutionnel et les centres de formation.

L'intégration de la formation dans la stratégie globale de l'entreprise affecte également la forme même du processus d'apprentissage. Les décisions concrètes sont diffusées à travers tous les niveaux de l'entreprise, les plans de formation deviennent « pluriels », les budgets sont transformés en ressources financières que les directeurs de production distribuent et supervisent. La relation entre temps de travail et temps de formation change : de brèves séquences de formation « formelle » sont intégrées dans un apprentissage à travers le travail. Dans cette nouvelle perspective, la formation en entreprise est placée au cœur des dynamiques de croissance de l'entreprise et le top management ; les directeurs de production, les cadres et les spécialistes de formation sont amenés à imaginer de nouveaux rôles et de nouvelles relations. La formation ne se développe plus selon un processus discontinu fait de « sessions en salle de classe » mais selon un processus en spirale qui, quelle que soit la forme qu'elle prend, est pertinente seulement si elle est exprimée en termes de nouvelles pratiques de travail.

La formation, par conséquent, devient un composant stable du processus de travail et non un pis-aller à développer ou contacter selon l'état financier de l'entreprise. La capacité des spécialistes de formation à répondre à ces changements avec la compétence professionnelle adaptée se révèle seulement à travers la pratique, et les crédits financiers ne sont plus accordés sans évaluer les résultats. *« La formation n'est plus conçue comme médicament, comme "maintien", comme activité de 'réparation', hors d'une approche d'étude scolaire »*. Des propos similaires nous ont été tenus en Allemagne et en Italie. *« Chaque changement planifié et effectué dans notre entreprise est mis au point tel un projet, avec un nom précis pour l'identifier. Quatre directions méthodologiques peuvent être isolées : accompagner en tant que consultant le changement organisationnel et technologique, développer la dimension collective, supporter le développement de chaque personne dans l'entreprise comme patrimoine de talents à sauvegarder et accompagner le développement de l'entreprise considérée comme un organisme »*. Lors du même entretien, on a parlé d'une nouvelle génération de formateurs. Ce n'est qu'en référence à une tradition passée que nous parlons de formateurs et de formation. La définition la plus appropriée serait « consultants », « supporteurs » des changements d'organisation et de valeur. Dans certaines de nos études de cas, cette vision relève du désir, dans d'autres, elle est exprimée par des expériences concrètes et tangibles.

Le département formation est généralement, dans tous les pays inscrits, un élément de la fonction du personnel et lui est subordonné. Quelques spécificités émergent dans les études de cas des entreprises françaises, où le département formation semble avoir une position plus diffuse, moins traditionnelle et plus autonome dans les structures organisationnelles de l'entreprise. Les cas italiens soulignent la tentative d'expérimenter des modèles organisationnels fondés sur une intégration de la formation et du développement. À part l'aspect formel, qui dans certains cas n'influence pas les pratiques traditionnelles concrètes dans nos études de cas, la fonction formative n'est plus un appendice. Désormais, le département formation se transforme. La formation change de place, de niveau, d'acteurs engagés dans les processus de décision, et fait partie d'une dynamique dans les relations entre les fonctions et les niveaux hiérarchiques de décision. Les études de cas allemands illustrent plusieurs situations dans lesquelles la hiérarchie est sublimée afin d'assurer des liens directs entre les personnes responsables de la formation et la direction générale. Dans les cas britanniques, à part de nombreuses exceptions, le statut de la formation semble être plus faible et moins autonome. En dehors des particularités nationales, le département de formation joue un rôle actif dans le processus de

reconfiguration du travail traversé par de grands changements organisationnels. La majorité des études de cas illustre un processus de décision venant d'en haut (*A Top Down Decision Making Process*). La fonction formative doit mettre en pratique les lignes de conduite du plan stratégique de l'entreprise, sans participer à son élaboration. Dans quelques cas, nous avons trouvé un engagement concret de la part de la fonction formative dans tout le processus de définition des stratégies.

Le contexte général qui se dégage de notre recherche pourrait être exprimé en 4 points : jusqu'en 1992, on remarque un gros effort financier de la part des entreprises ; depuis 1993, la grave crise affectant toutes les entreprises européennes a poussé la stratégie des directions vers un meilleur contrôle des coûts, de la qualité, et en général, à faire de la compétitivité de l'entreprise un cas d'urgence. Les besoins de l'entreprise d'un effort bien centré afin d'améliorer la capacité d'apprentissage de sa force de travail (individus et groupes) sont toujours élevés ; les changements dans les processus de prise de décision concernant la formation en entreprise sont caractérisés par une tendance qui est à première vue contradictoire. Dans un sens, le processus de prise de décision de la formation a lieu à des niveaux toujours plus élevés : il y a un engagement accru de la direction générale, une intégration accrue en plans économiques, et par dessus tout, un lien étroit avec les politiques de ressources humaines. Dans un autre sens, la formation continue est diffusée et engage tous les niveaux. Cadres et directeurs de ligne deviennent plus engagés, la formation devient une mission finale des différents services et facteurs de l'entreprise.

3.3. Procédures et alternatives stratégiques de la formation Vers une nouvelle logique d'apprentissage

L'enseignement en classe est encore largement pratiqué comme principale méthode d'apprentissage en France et en Italie, plus qu'en Allemagne et en Grande-Bretagne. Il a été, néanmoins, remis en question par le besoin de continuité et de diffusion de la formation en entreprise, le besoin connecté de réduire les coûts et en même temps, autant que possible, d'augmenter la qualité des résultats des processus de formation. La tendance qui pourrait être définie comme étant à la frontière de la formation en entreprise est exprimée comme un important besoin pour les organisations de conceptualiser et de projeter les processus de formation à l'intérieur de l'entreprise, ce qui veut dire commencer par prêter attention à la bonne marche et à l'efficacité de la formation dans la vie active quotidienne. Le transfert des méthodes typiques d'enseignement de l'université vers l'environnement de l'entreprise est de moins en moins fréquent, tandis que l'apprentissage est devenu progressivement une part intégrante du développement organisationnel. Le manager devient formateur de son propre personnel, le développement organisationnel perd son idéologie fondée sur le contrôle et se dirige, non sans difficultés, vers un concept plus elliptique de l'entreprise, dans laquelle une interaction dialectique entre l'individuel et le système dans son ensemble cherche des terrains compatibles de croissance. Ce scénario, qui doit encore traverser l'épreuve du temps, avec des conflits individuel/groupe comporte un grand hiatus en termes d'élaboration et de techniques théoriques et conceptuelles. C'est dans ce domaine que nous travaillons, espérant au moins réduire ce fossé.

Dans toutes les études de cas des entreprises, sans tenir compte du pays d'origine, l'accent est mis sur l'efficacité des résultats du processus de formation, sur une corrélation directe entre formation et résultats concrets, sur le fait de maintenir les prix bas, sur une échelle claire de priorités. Ces facteurs, pris collectivement, entraînent des processus d'apprentissage au-delà des murs de classe, les intégrant

de plus en plus dans le contexte de travail. La tendance qui se dégage clairement est que l'apprentissage dans le travail augmente particulièrement et la formation se propage dans un large faisceau de nouveaux environnements. Les particularités nationales sont d'un grand intérêt et reflètent fortement un processus d'apprentissage centré sur l'école : l'éducation scolaire est considérée comme l'endroit privilégié de la formation et de la connaissance légitimes. Cette conception est particulièrement bien implantée en France et en Italie. Les particularités nationales dépendent toutefois également du niveau d'innovation des modèles organisationnels adoptés par les entreprises. Sur un pied d'égalité avec d'autres conditions internes et externes, ces deux facteurs semblent jouer un rôle pertinent dans la forme que prennent les processus d'apprentissage. En analysant nos études d'entreprises, nous avons isolé trois formes dans lesquelles l'apprentissage peut être développé :

- Les processus d'apprentissage sont personnalisés, en tête à tête étudiant/professeur, réminiscence du modèle d'apprentissage classique de l'artisan, maître/élève. La formation est étroitement connectée au travail. L'apprentissage se fait en regardant par-dessus l'épaule des maîtres et les méthodes d'apprentissage sont plus ou moins formalisées.

- Les processus de formation sont externes aux processus de travail, le temps et les lieux sont clairement divisés. Dans ce cas, l'enseignement en classe est la principale forme d'apprentissage. Le présupposé théorique est que les logiques production sont clairement distinctes de celles de l'apprentissage. Il y a une distinction entre temps productif et non-productif ; sur cette base, sont développés les modèles statistiques et de comptabilité pour mesurer les coûts de formation.

- La formation vise à un élargissement et un enrichissement continu (polyvalence) de compétences, avec une forte intégration dans le travail. Dans cette forme, les relations individualisées vont se réduire au profit d'un processus de transmission des savoirs et des compétences plus générales à l'intérieur des groupes. L'environnement dans lequel prend place l'apprentissage peut être aussi bien le lieu de travail qu'un lieu externe à celui-ci. L'apprentissage va devenir de plus en plus un processus qui explicite et favorise la circulation et la prise de conscience du savoir et des informations présentes à l'intérieur de l'entreprise, alors que l'appel à des connaissances extérieures se réduit.

Dans nos études de cas, quelques expériences dépassent les limites nationales que nous définissons comme étant à la frontière ; elles se distinguent par des changements organisationnels significatifs et par le dépassement de la rupture traditionnelle entre formation et travail. Le rôle hégémonique de l'enseignement en classe est mis en doute et de nouveaux modèles d'apprentissage, liés à de nouveaux paradigmes organisationnels, sont recherchés. Il ne s'agit pas alors dans ces cas de la simple affirmation de l'apprentissage par le faire (*Learning by Doing*), mais plutôt de la croissante diffusion d'un processus d'apprentissage bien structuré, auquel la fonction formative, en tant que centre de services, donne son appui pour concevoir et réaliser, à travers une assistance en termes de consultation aux directeurs de production. Il y a réduction de la formation *off the job* ; cela constitue un aspect de la stratégie d'équilibre du volume croissant de la demande d'apprentissage et du nécessaire contrôle des coûts. Le développement de ces expériences requiert la découverte de nouveaux environnements d'apprentissage potentiels afin de formuler de nouveaux standards professionnels pour les formateurs et de réaffirmer les objectifs et les priorités de l'entreprise à la lumière des talents professionnels existants.

Un modèle : sur la base de notre analyse « sur le terrain », nous avons formulé un modèle abstrait qui met en relation trois façons de concevoir et de mettre en pratique les processus d'apprentissage. Dans le premier, le seul objectif est d'apprendre, l'environnement est externe au lieu de travail, les principaux acteurs dans le processus d'apprentissage sont les formateurs spécialisés. La prise de décision est effectuée par les sièges centraux et les différentes unités productrices. Les objectifs sont poursuivis à moyen et long terme et les contenus sont techniques et comportementaux. Il semble que ce processus/modèle représente en France 70 % des initiatives de formation et peut s'appliquer également pour l'Italie. Dans le second, complémentaire du premier, l'objectif d'apprentissage n'est pas explicitement défini ou n'est pas d'une importance primordiale. L'environnement d'apprentissage est à la fois le lieu de travail et le temps libre. Les activateurs et tuteurs sont les directeurs de production (qui prennent leur rôle de façon informelle). Les initiatives de formation prennent place à la demande des individus ou des groupes de travail. Les processus de prise de décision quittent les mains du département de formation. Les objectifs sont normalement à court terme et les contenus généralement de nature technique ou spécialisée. Ce processus/modèle représente en France et en Italie environ 20-30 % du temps accordé à la formation, en Grande Bretagne, probablement près de 60 %. Dans ce dernier cas, quelques particularités importantes ont été relevées, telles que l'attention portée à la formation et à la performance des tuteurs. Le troisième processus/modèle rassemble les expériences frontalières qui ont surgi le plus souvent dans les cas allemands, mais également dans tous les autres contextes nationaux : parmi les meilleurs exemples, nous pouvons citer Aluminium-Péchiney (France), Bulgari (Italie), GPT (Grande Bretagne). Le modèle présuppose une forte intégration des processus formels et informels. Pour ces formes, l'objectif d'apprentissage est explicite. La distinction entre temps productif et non productif disparaît. Les formateurs sont des directeurs de production convenablement entraînés en même temps que des personnes du service de formation qui interviennent comme consultants, supporteurs ou formateurs. Les lieux de prise de décision résultent d'une interaction entre sièges sociaux, fonction formative et directeurs de production, selon l'approche de décentralisation stratégique et de centralisation opérationnelle. Les formateurs sont à la fois des individus et des groupes (le dernier étant prédominant). Les objectifs sont à la fois à court, à moyen et à long termes et les contenus techniques et comportementaux.

3.4. Méta-méthodes : écoulement de la division entre les diverses logiques internes et les méthodes

Dans toutes les études de cas, les personnes interviewées nous ont affirmé, avec une extraordinaire uniformité de terminologie, que l'innovation la plus significative, dans la formation en entreprise, était représentée par l'intégration de la formation dans les politiques générales de l'entreprise, tandis que les méthodes sont vues comme de simples outils ou « véhicules ». Toutes les méthodologies et technologies qui se sont avérées utiles et efficaces pour l'objectif d'apprentissage peuvent être adoptées. Des besoins communs imposent l'élaboration de nouvelles stratégies et formes d'apprentissage aux entreprises. Limites de budget et de ressources financières, marges opérationnelles toujours plus réduites, nouveaux modèles organisationnels, ces éléments sont autant de leviers compétitifs, dans un contexte où les nouvelles conditions de crise imposent de fortes réductions du nombre d'employés. La conception d'une activité d'apprentissage élargie requiert des méthodes pour sauvegarder la connaissance tacite perdue dans les flux de communication, l'améliorer et la transformer en un fonds commun. Le point de vue des entreprises évolue d'une approche de *Supply Push* (poussée de l'offre) à une approche de *Demand Pull* (traction de la demande) : d'une offre externe, les

entreprises se dirigent vers une approche élastique, centrée sur les caractéristiques de la demande. Il n'y a plus de place désormais pour les processus qui ne mesurent pas les règles rigoureuses de l'administration d'entreprise. Lorsque le volume de l'activité d'apprentissage devient substantiel et que l'entreprise est dirigée vers un resserrement de sa capacité de contrôle de tout le processus productif, les méthodologies d'apprentissage doivent aussi être choisies en fonction d'une grande attention portée au taux coût/bénéfice (le dernier exprimé en termes de transfert sur le lieu de travail). L'optimisation des coûts, de l'efficacité et de la qualité des résultats sont les principales lignes de conduite pour l'élaboration des stratégies d'apprentissage. Les méthodes favorisant l'apprentissage pendant le travail deviennent de plus en plus importantes. Les initiatives *off the job* deviennent des points clés supportant ou accélérant un processus d'apprentissage continu. Toutes les méthodologies permettant l'intégration de l'apprentissage dans le travail et favorisant des processus de résolution de problèmes appliqués dans des problèmes concrets d'entreprise (comme résultat de groupe créatif) représentent les véhicules corrects. La formation comme support à un circuit de changement consiste en un champ approprié et intégré de méthodes, flexibles, interactives, efficaces en termes de transfert et centrées sur la résolution de problèmes.

Un modèle : considérer ces méthodes comme nouvelles est inexact. Certaines d'entre elles furent développées dans les années 1930. Ce qui est nouveau, c'est leur application dans la formation en entreprise et les combinaisons différentes et variées de diverses méthodes, médias et techniques. Nous parlons alors d'un nouvel ensemble de concepts appelés « Méta-méthodes ». Par ce terme, nous nous référons à un groupe qui inclut de nombreuses méthodes particulières différentes, contenant toutes plus d'une des catégories conceptuelles suivantes : jeux d'apprentissage, méthodes créatives, *Action Learning*, méthodes participatives, auto-apprentissage, recherche-action. Elles conduisent à des applications plus ou moins novatrices. Dans notre analyse, nous avons relevé plus de cent termes différents, faisant référence à des méthodes particulières ou des systèmes méthodologiques, sur la base desquels nous avons élaboré les circuits mentionnés ci-dessus. Trois systèmes méthodologiques semblent largement appréciés par les entreprises et expérimentés dans les entreprises que nous avons étudiées : *Action Learning*, *Project Work* et *Self Learning* (en termes d'itinéraires individuels et collectifs). Même si la tendance s'affirme du déplacement hors classe, les pratiques actuelles donnent aux cours en classe une position hégémonique. C'est particulièrement vrai pour les pays où l'approche de l'apprentissage, centrée sur l'école, est profondément installée et a de longues traditions : France et Italie.

En forme de synthèse de notre analyse, nous présentons (dans Infelise, 1994) deux schémas : un de Rolf Stiefel (1991) l'autre de Clemens Haidack (1989) ; ce dernier est une tentative de remise à jour du premier. Il met en relation la période historique, les principales attentes envers la formation, les formes/stratégies d'apprentissage, le rôle du formateur et le rôle des responsables de production. Stiefel adapte un modèle de formation orienté vers l'enseignement dans les années 1950 : l'accent était mis sur les contenus et la forme prédominante était basée sur une séquence de modules, structurée en enseignement en classe. Dans les années 1960, l'accent était mis sur l'apprentissage et l'efficacité des méthodes actives. Jusqu'à la moitié des années 1970, on accordait beaucoup d'attention au transfert des résultats de l'apprentissage. La formation était structurée en unités didactiques adressées à l'apprentissage individuel, incluant un service de consultants favorisant le transfert au lieu de travail. Depuis la fin des années 1970, c'est la résolution de problèmes qui devient centrale. À partir de là, nous décrivons les frontières de l'apprentissage de la façon suivante : elles peuvent être isolées lorsque le service de formation se réajuste sur la demande pour une intégration complète de la

formation dans les stratégies d'entreprise, inversant radicalement son cadre de référence ; en tant que « fonction de défense et de contrôle », la formation est alors complètement dépassée et quitte son « enclos ». La nouvelle exigence de la formation est de participer à la définition de nouveaux besoins organisationnels qui combinent les besoins de l'individu et du groupe et de leurs outils appropriés, les stratégies et les méthodes d'apprentissage, en supportant l'apprentissage continu dans les nouvelles organisations. L'identité du département de formation en entreprise, son rôle spécifique et l'indépendance par rapport à l'extérieur devient dépendante de la capacité à rencontrer les demandes ci-dessus.

3.5. Structure et ressources professionnelles pour le nouveau modèle d'apprentissage dans les « organisations d'apprentissage »

Le repositionnement du département formation conduit à une reconfiguration du modèle organisationnel interne. Il devient un centre de services et de conseil pour les responsables de production, reposant sur la base d'un profit autonome, surtout s'il reste interne à la fonction personnel et s'il prend place en école. La stratégie est de concentrer l'intervention directe de la formation sur les problèmes les plus critiques connectés au développement des stratégies d'entreprise, utilisant les instruments de travail autant que possible. Le poids du département de formation ne peut être mesuré en termes de quantité de personnel, heures/participants affectées par le budget, mais en termes de capacité à accompagner les dynamiques générales de changement dans l'entreprise comme des spécialistes de l'apprentissage appropriés. Citons Roger Heliet, responsable de la politique de formation à Aluminium-Péchiney : *« la formation, telle qu'elle est normalement organisée dans la plupart des entreprises en ce moment, n'a pas un bon retour en termes économiques ou en termes d'efficacité d'apprentissage pour l'entreprise. Une augmentation des dépenses est ainsi d'une moindre importance, dans certains cas trompeuse, car elle ne prouve en aucun cas l'efficacité de la formation suivie ou son applicabilité au contexte de travail »*. Les responsables de formation changent. En examinant les curriculum vitae des personnes rencontrées, nous avons remarqué que leurs carrière et qualifications professionnelles les répartissent en deux types : les personnes caractérisées par une longue familiarité avec l'entreprise et celles qui, avec une longue expérience de conseiller de l'entreprise, viennent d'administrations publiques ou de centres privés. Ces deux orientations prévalentes présentent toutefois d'importantes spécificités nationales dans le domaine des entreprises qui ont constitué notre échantillon. Par exemple, en France, « familiarité » signifie un minimum de 11 années d'expérience dans l'entreprise et un maximum de 30 années ; dans d'autres pays, la période est nettement moins élevée. À l'intérieur du département de formation, les ressources professionnelles engagées ainsi que le service responsable appartiennent à 4 grandes catégories : le personnel interne au département, le personnel travaillant normalement sur le terrain, suivant des programmes de formation et engagé seulement à temps partiel ou occasionnellement comme formateur, les responsables de production régulièrement et largement engagés dans l'entraînement de leurs collaborateurs et les consultants externes.

Les experts de la fonction formatrice sont de plus en plus considérés comme des consultants. Une conversation à ce propos avec un directeur de département de formation d'une entreprise allemande s'est révélée particulièrement intéressante : *« la formation devient un service dont le résultat doit être estimé »*. Selon ce concept, le formateur devient la personne qui facilite, l'entraîneur des processus d'apprentissage et ainsi de l'innovation et du changement. Un formateur interne doit avoir travaillé pour l'entreprise dans au moins 2 places différentes. Ceci implique que le formateur ait 6 ans d'expérience professionnelle en entreprise. La

plupart du temps, ces personnes ont un grand potentiel. Un formateur reste généralement dans le département de formation 4 ou 5 ans, ensuite il/elle retourne sur le terrain : seul un nombre limité de supers experts reste plus longtemps et leur formation est traitée et élaborée aux plus hauts niveaux. Afin de garantir la diffusion des processus de formation en même temps que la distribution des responsabilités de formation données aux directeurs et la rotation des stratégies concernant le personnel, des « extenseurs » ou « multiplicateurs » sont créés : ce sont des personnes formées pour cette circonstance et qui ont pour tâche de créer un système de formation « boule de neige » au sein des départements. La stratégie organisationnelle prédominante dans les entreprises interrogées est fondée sur une réduction des formateurs spécialisés employés à plein temps et sur la mise en place d'un système satellite de directeurs et techniciens entraînés pour certaines unités centrales de compétence dans les méthodes d'apprentissage. L'engagement des directeurs en tant qu'entraîneurs, tuteurs de leur propre personnel est envisagé comme un facteur critique dans toutes nos études de cas. Les formateurs qui collaborent avec le responsable du département de formation, le directeur d'une *Business Unit* (unité d'affaire) interne ou externe à l'entreprise sont contraints de faire un saut ; H.P. Fisher (Mercedes) parle d'une « *génération complètement nouvelle* ». Le modèle opérationnel du département formation que nous pouvons définir comme centralisation stratégique et décentralisation opérationnelle implique un transfert des qualifications pour les formations clés vers les managers, les cadres et les techniciens. Ces personnes, prenant de plus en plus le rôle de tuteur ou d'entraîneur pour l'apprentissage de leurs collaborateurs, sont engagées dans l'analyse des besoins de formation et dans l'évaluation des résultats. Les responsables de production prennent le rôle d'acheteurs des services offerts par le département formation. La diffusion des qualifications clés à travers l'organisation va de pair avec une réduction des personnes engagées à plein temps dans le département formation. Ce processus se manifeste de façon plus ou moins importante selon les liens avec l'offre de formation externe.

On s'aperçoit que le système de compétences est composé et décomposé selon les histoires personnelles et la disponibilité du talent humain. Chacun peut choisir son modèle préféré, mais le département formation doit assurer un service de « spécialistes de processus d'apprentissage » : l'équipe et non plus seulement les individus, doit garantir que les services et les compétences requises ne correspondent pas mécaniquement à un rôle spécifique ou rigide. Le formateur devient un spécialiste des processus d'apprentissage – des individus et collectif – et utilise différentes méthodes sans en privilégier une en particulier. Il doit être capable d'opérer dans un large éventail de situations, où, au lieu d'appliquer des formules fixes, il est appelé à créer de nouvelles stratégies d'apprentissage. Ce spécialiste est très rarement engagé directement dans les initiatives de formation, mais passe la plupart de son temps à supporter les formateurs et responsables de production plus jeunes directement engagés dans les processus d'apprentissage. Bien conscient des conditions et des objectifs stratégiques de son entreprise, il domine les techniques de son domaine, mais laisse la prise de décision et l'évaluation des résultats à ses « clients ». À première vue, les résultats de l'analyse des entretiens sont étonnamment uniformes. Néanmoins, en les examinant de plus près, on s'aperçoit que certains ont affirmé que le rôle du formateur n'a pas changé substantiellement lors de ces dix dernières années, que d'autres parlent d'une rupture totale avec le passé et d'une nouvelle génération de formateurs. Nous aurions besoin d'une analyse plus poussée pour comprendre comment la spécialisation et la diffusion de la formation peuvent converger.

Pour conclure voici certaines perspectives de plus grande portée que la recherche laisse ouvertes. Certaines de ces questions font l'objet de recherches engagées à ARTES, ainsi que d'action auprès des entreprises. Quelles conditions externes

permettent ou empêchent la diffusion de « l'organisation d'apprentissage » ? Est-ce que la crise de l'emploi et le progrès au niveau éducatif pourraient conduire les entreprises à abandonner les politiques de marché du travail interne et à avoir recours aux politiques de licenciement et de location ? Quelles interrelations peut-on établir entre les politiques de travail et les politiques d'éducation ? Quelle protection sociale faut-il préserver à tout prix ? Quelle compatibilité peut-on établir entre les individus et l'entreprise ? N'y a-t-il pas de savoir-faire suffisant ou adapté disponible en termes de concepts et techniques capable d'accompagner les managers dans l'innovation et quel est l'effort nécessaire pour leur permettre d'être des facilitateurs tout en continuant de jouer leur propre rôle ?

Lilia Infelise

ARTES

Applied Research into Training and
Education System
Bologne, Italie

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Arnold R. (1991) *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Arnold R. (1989) "Von der Unternehmenskultur zur Weiterbildungskultur: Der Mensch im Mittelpunkt der Betriebspädagogik", in *Lernfeld Betrieb* n° 5, p.16-18.

Bengtsson J. (1991) "Human Resource Development. Education, Training and Labour Market Development", in *Futures*, December, p.1085-1106.

Brochier D. (1991) "Les relations de l'encadrement à la formation. Un cadrage théorique", in *Actualité de la formation permanente* n° 111, mars-avril, p.39-43.

Bunk G.P., Stentzel M. (1990) "Methoden der Weiterbildung in Betrieb"; in Schläffke Winfried and Weiss Reinhold (ed.) *Tendenzen betrieblicher Weiterbildung: Aufgaben für Forschung und Praxis*, Köln, Deutscher Instituts-Verlag.

Céreq (1991) "Les entreprises françaises et la formation continue. Natures, financements, fonctions, usages" (Tome 1. *Synthèse des principaux résultats*. Tome 2. *Les principaux résultats*. Tome 3. *Les annexes.*), Étude réalisée pour la Délégation à la formation professionnelle et pour la Délégation à l'emploi, ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, mars.

Haidack C. (1989) *Lernen der Zukunft Kooperative Selbstqualifikation die effektivste Form de Aus-und Weiterbildung im Betrieb*, München, Lexica.

Méhaut P. (1989) "De l'innovation de formation à la construction d'un nouveau rapport à la formation" in *Production et usage de la formation par et dans l'entreprise*, (Rapport de recherche du PIRTEM CNRS, au Commissariat général du Plan et à la Délégation à la formation professionnelle), typewritten, Tome 1: *Innovations de formation, modèles, politiques et stratégies d'entreprise*.

Méhaut P. (1992) "Formation continue et dynamiques des rapports salariaux", in *Travail, compétitivité et performance*, Hollard et Jacot (ed.) Economica, Paris.

Stiefel R.T (1991) « Inovationsfördernde Personalentwicklung in Klein-und Mittelbetriebe », *Lernen vom Grossbetrieb oder eigene Wege gehen*, Luchterhand, Berlin.

ÉVOLUTION RÉCENTE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE EN BELGIQUE FRANCOPHONE

Claire de Brier

Réfléchir à la comparabilité des systèmes de formation professionnelle développés dans différents pays suppose de connaître un minimum des caractéristiques de ces systèmes et de les prendre en compte pour convenir d'une définition commune de l'objet à comparer. En ce qui concerne la Belgique, l'exercice n'est pas des plus aisés car il n'existe pas à proprement parler de définition de la formation professionnelle continue - FPC. Celle-ci est en effet déterminée par l'histoire de nos institutions et par la répartition des compétences politiques en la matière. Très récemment, notamment en ce qui concerne la formation professionnelle, des changements assez radicaux ont été adoptés et c'est de mouvance et d'instabilité qu'il faut parler actuellement pour caractériser les politiques de FPC.

Nous avons dès lors opté pour une contribution qui porterait prioritairement sur des éléments descriptifs afin de circonscrire le plus clairement possible le champ de la FPC en Belgique, en mentionnant, le cas échéant, les modifications récentes qu'il a connues. Cette perspective, pour indispensable qu'elle soit dans une démarche de comparaisons internationales, concerne principalement le dispositif officiel de la formation professionnelle, c'est-à-dire ce qui est géré ou subventionné par les pouvoirs publics. Nous serions tentés de dire qu'il ne s'agit là que de la part visible de l'iceberg, étant donné que la part « privée » du marché de la formation professionnelle continue en est quasiment exclue. Pour compléter l'approche, nous présenterons de manière succincte, quelques indicateurs du niveau de développement des pratiques de FPC en entreprise, tels qu'ils résultent de l'enquête récemment menée dans le cadre du programme FORCE - Formation continue en Europe. Enfin, nous poserons quelques questions relatives à la manière dont ces deux composantes peuvent se rencontrer pour constituer un système de FPC cohérent.

1. CIRCONSCRIRE LE CHAMP DE LA FPC EN BELGIQUE FRANCOPHONE¹

1.1. Le contexte institutionnel²

En Belgique francophone, la notion de FPC couvre un champ dont les frontières ne sont pas clairement définies. La confusion la plus marquante en ce qui concerne la délimitation de ce champ, provient du fait que les pouvoirs publics interviennent principalement dans le financement et la stimulation de l'offre de formation professionnelle hors entreprise, alors que la FPC au sens plus restrictif, telle que celle retenue par exemple dans le cadre du programme FORCE, à savoir la formation destinée aux travailleurs occupés et financée en tout ou en partie par les employeurs, est gérée principalement de manière autonome par ceux-ci. Elle se développe en dehors de toute contrainte légale, à l'exception de la loi sur le congé-éducation payé et de la cotisation de 0,25 % de la masse salariale pour la

¹ Il existe globalement les mêmes instances du côté flamand du pays. Leur articulation et la manière dont les politiques sont définies ne sont cependant pas comparables.

² Cette présentation s'inspire de de Brier C. et De Greef Y. (1994).

formation des groupes à risques. À l'exception de la loi portant sur le congé-éducation payé, les mesures légales en matière de formation professionnelle sont le plus souvent sous-tendues par une volonté de régulation du marché du travail. On parle de formation professionnelle dans le cadre de politique d'aide à l'emploi. Les mesures proposées dans ce contexte portent principalement sur la formation des demandeurs d'emploi et des salariés dont « l'employabilité » est menacée (groupes à risques) et sur la formation des jeunes (insertion socioprofessionnelle et diverses modalités de formation en alternance).

On peut cependant parler d'un véritable marché de la formation professionnelle sur lequel prolifèrent de nombreux offreurs de formation privés ou subventionnés par les pouvoirs publics et les nombreux demandeurs de formation que sont les jeunes en formation initiale, les travailleurs occupés et les demandeurs d'emploi. Cette diversité d'opérateurs de FPC résulte d'une réalité historique et sociale qui s'est développée dans l'immédiat après guerre et qui a conduit ceux que l'on a appelés les partenaires sociaux à être les gestionnaires effectifs du marché du travail et partant, de la FPC. Ces organisations socio-économiques (patronales, syndicales, Union des classes moyennes, organisations agricoles) se sont en effet imposées comme acteurs responsables des conventions collectives de travail. Comme partenaires incontournables, elles se sont vues confier par l'État, la responsabilité de la gestion d'un certain nombre d'organismes (souvent par-étatiques) de formation professionnelle. C'est donc l'institutionnalisation de cette trame socio-économique qui explique l'actuelle configuration du système de FPC. Chaque milieu s'est ainsi doté de son/ses outil(s) de formation. Chacun de ceux-ci, subventionnés ou non, peut, dans le cadre des missions qui lui sont – ou qu'il s'est – assigné(es), définir ses politiques et orienter les actions qu'il mène en fonction des besoins qu'il détecte dans le créneau qui est le sien. On ne s'étonnera donc pas que la somme de ces outils forme un ensemble disparate et hétéroclite.

La restructuration institutionnelle de la Belgique n'est pas non plus sans incidence sur la complexité de la situation en matière de FPC dans ce pays. Retenons que la formation professionnelle avait été, lors du partage des matières personnalisables (en 1988), attribuée aux Communautés³ et par là même regroupée dans un seul niveau de pouvoir. Cette condition de faisabilité pour l'élaboration d'une politique cohérente en matière de FPC est mise à mal par les changements importants qui sont intervenus à ce propos en janvier 1994. À cette date en effet, la formation professionnelle est devenue pour partie une compétence régionale⁴. Les opérateurs de formation professionnelle dépendant de l'enseignement (CEFA – Centre d'éducation et de formation en alternance, Enseignement de promotion sociale) sont cependant restés sous la tutelle de la communauté française.

Il va de soi que les statistiques et autres informations qualitatives ou quantitatives relatives à ces matières sont, elles aussi, prises en charge par de nombreuses instances, selon un découpage qui peut laisser le néophyte assez perplexe.

1.2. Le concept de formation professionnelle

³ Les Communautés renvoient à un découpage linguistique, communautés française, flamande et germanophone. Elles s'occupent des compétences dites personnalisables (culture, éducation, enseignement, santé...).

⁴ Les régions sont établies sur la base d'un découpage territorial : Wallonie, Flandre, région bilingue de Bruxelles capitale.

On peut distinguer trois grands types de formation professionnelle : un premier groupe d'opérateurs dispense de la formation initiale à travers l'enseignement technique et professionnel, les CEFA et l'apprentissage des classes moyennes. Un deuxième groupe englobe diverses instances de formation professionnelle continue, dont certaines sont gérées par les partenaires sociaux : la formation professionnelle du FOREM (Formation-emploi, office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi), la formation chef d'entreprise et recyclage de l'IFPME (Institut de formation permanente pour les classes moyennes et les PME), les formations organisées par le milieu associatif en formation professionnelle ou insertion socioprofessionnelle, et l'enseignement de promotion sociale. Bien que non géré par les partenaires sociaux et restant proche d'une logique scolaire, l'Enseignement de promotion sociale est clairement un enseignement des adultes résolument tourné vers le marché du travail. Le nouveau décret qui le régit (16 avril 1991) prévoit même la possibilité de collaborations directes avec les entreprises. Un troisième type de formation professionnelle continue concerne tout ce qui se déroule en entreprise, à l'initiative des employeurs (formations proposées et financées par l'employeur) ou impulsé par diverses mesures d'aide à l'emploi ou d'incitation à la formation professionnelle : le congé-éducation payé, le « 0,25 % de la masse salariale pour l'emploi et la formation des groupes à risques » et la formation professionnelle organisée en entreprise ou par secteur professionnel.

1.3. L'accès à la formation professionnelle

Les actions de formation financées par les pouvoirs publics accueillent tant les demandeurs d'emploi que les travailleurs occupés, menacés ou non de perdre leur emploi. Une partie des adultes ou des jeunes adultes accèdent à la formation de leur propre initiative. D'autres sont orientés vers les opérateurs de formation par divers intermédiaires – travailleurs sociaux présents dans les Centres publics d'aide sociale ou autres associations sans but lucratif qui accueillent ce type de demandes. Les placeurs de l'ORBEM (Office régional bruxellois de l'emploi) ou du FOREM, les employés des centres d'orientation ou d'information constituent également des canaux importants à cet égard.

La formation qui se déroule en entreprise, financée et gérée par les employeurs, est accessible presque exclusivement aux travailleurs occupés. Les recherches menées⁵ sur le sujet montrent que les employeurs ne s'adressent que très rarement aux opérateurs subventionnés par les pouvoirs publics, préférant se tourner vers les centres privés de formation ou des organismes sectoriels. Plusieurs mesures incitatives existent pour encourager les employeurs à contribuer à la formation de certaines catégories de personnel. On peut dire que ce sont majoritairement les établissements de taille importante qui ont développé un gros effort de formation, qui retirent les avantages de ce système (subventions accordées par divers organismes publics ou parapublics, sectoriels, etc.).

⁵ Voir les résultats de l'Enquête FORCE et de Brier C. (1996).

1.4. Les instances de formation professionnelle subventionnées par les pouvoirs publics

Tableau 1

| | FOREM | PROMOTION SOCIALE | CLASSES MOYENNES | CLASSES MOYENNES | ASBL* | CEFA |
|---|---|--|---|---|--|--|
| | | | APPRENTIS | CHEF ENTREPRISE | | |
| Publics visés | Demandeurs d'emploi Travailleurs | Travailleurs Demandeurs d'emploi Jeunes en formation | Jeunes en formation | Adultes en formation initiale Travailleurs Demandeurs d'emploi | Demandeurs d'emploi Demandeurs d'emploi non inscrits | Jeunes en formation |
| Durée des formations proposées | limitée (6 mois max.) | soit longues formations qualifiantes (cursus scolaire), | 3 ans | 2 ans | très variable : de quelques semaines à plusieurs mois ou années | un an ou deux (parfois 4 ans pour le CQ** 6) |
| Type de formation | Formation complémentaire | soit courtes formations professionnelles complémentaires | Formation professionnelle en alternance | | Action d'insertion socioprofessionnelle | Formation en alternance |
| Logique dominante | Logique professionnelle | Logique scolaire et parfois professionnelle | Logique professionnelle et parfois scolaire | Logique professionnelle | Logique sociale | Logique scolaire |
| Pédagogie | Axée sur la formation individuelle (assistée ou non par ordinateurs) | Enseignement centré sur la pratique | 4 jours de formation en situation de travail 1 ou 2 jour(s) de cours complémentaires | Travail le jour Formation le soir | Préformation Formation professionnelle Formation par le travail | Pédagogie intégrée 15 h de cours à l'école 25 h de travail chez un patron |
| Profil de l'enseignant formateur | Instructeur | Enseignant ou professionnel ou expert | Patron/formateur + enseignant | Patron/formateur + enseignant | Travailleurs sociaux Animateurs | Enseignant |

*Association sans but lucratif.

**Certificat de qualification.

1.5. Une politique de FPC en Belgique francophone ?

La FPC est marquée en Belgique francophone par une grande diversité de ses composantes et une lisibilité faible de ses pouvoirs de tutelle. Les champs couverts par les différents opérateurs sont peu clairs, les responsabilités imbriquées des différents pouvoirs publics ne favorisent pas sa lisibilité, les intérêts multiples et divergents des partenaires sociaux ne sont pas négociés globalement. Ces observations expliquent l'absence d'une politique de formation professionnelle en Belgique francophone. Les réformes des institutions belges n'ont pas facilité à ce jour, une recherche de cohésion entre les différents opérateurs et les politiques menées. Au contraire, les tutelles successives des différents niveaux de pouvoir en matière de formation professionnelle nécessitent que se redessine une carte stabilisée de qui fait quoi, pour quels publics et avec quels moyens. Les problèmes de certification, d'assurance qualité et d'analyse prospective du marché de l'emploi devraient être posés dans les conditions minimales nécessaires à l'établissement de vrais partenariats, instruits dans le cadre de réelles complémentarités dans le contexte de la lutte contre le chômage, de la création ou du maintien de l'emploi. Une histoire à suivre donc... En termes de partenariat, on pense notamment à la manière dont on pourrait associer les employeurs à la mise en œuvre de certains aspects de la politique. Il serait abusif de dire qu'aucune collaboration n'existe. Celles qui se dessinent, principalement par le biais d'actions au niveau sectoriel, sont cependant assez ténues. C'est pourquoi nous aborderons les pratiques de FPC en entreprise sous un angle fort différent et suivant une méthodologie et des indicateurs inspirés du « modèle français ».

2. LES PRATIQUES DE FORMATION PROFESSIONNELLE EN ENTREPRISE : QUELQUES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE MENÉE DANS LE CADRE DU PROGRAMME FORCE

L'enquête menée dans le cadre du programme FORCE, auprès d'un millier d'entreprises belges, a permis d'actualiser les données chiffrées disponibles pour évaluer l'effort de formation consenti par les employeurs. Malgré l'énorme travail réalisé par les experts nationaux pour rendre les indicateurs comparables, il apparaît que les réalités nationales ne sont pas toujours réductibles au plus petit commun dénominateur et que la prudence est de rigueur pour réaliser cet exercice périlleux. Les données qui suivent constituent donc les résultats principaux de l'enquête FORCE (de Brier et Meuleman F., 1996). Elles concernent la Belgique prise dans son ensemble (niveau national). Les résultats sont présentés et commentés de manière à pouvoir les situer d'une part dans la réalité nationale (en regard des indicateurs généralement véhiculés) et d'autre part, à pouvoir les utiliser pour des comparaisons internationales, en se référant aux modes de calcul adoptés. Sur l'ensemble des entreprises appartenant au champ couvert par l'enquête, 46 % peuvent être considérées comme entreprises formatrices, c'est-à-dire qu'elles dispensent de la formation pour leurs personnels.

2.1. Types de formation

Dans les entreprises qui organisent de la formation, les modes adoptés peuvent être fort différents. On retiendra que la part de celles qui organisent des formations internes et externes est presque identique (88 et 86 % des entreprises formatrices recourent à ces modes d'action). La formation dite en situation de travail est pratiquée plus ou moins courante dans 66 % des entreprises formatrices. Dans 39 % d'entre elles, on jouera aussi sur l'organisation du travail pour concourir au développement des compétences des travailleurs (rotation aux postes de travail, participation aux cercles de qualité et de progrès, etc.). Les activités d'auto-apprentissage ne sont développées que dans 26 % des cas. Il peut s'agir de

systèmes assistés par ordinateur qui sont proposés en libre-service aux salariés ou d'une partie du temps de travail réservée à la formation personnelle (par exemple, pour des informaticiens qui doivent se tenir au courant des nouveautés). La formation à distance n'est pas une pratique fort courante en Belgique, ce qui peut sans aucun doute s'expliquer par les distances fort réduites du pays.

2.2. Dispositif de gestion de la formation

Sur l'ensemble des entreprises qui dispensent de la formation pour leurs personnels, les modalités de gestion des actions restent dans la grande majorité, très informelles. Les actions de formation sont le plus souvent organisées de manière ponctuelle, lorsque les besoins surviennent et rares sont les entreprises qui ont mis en place des dispositifs de gestion formalisés. Parmi les entreprises considérées comme formatrices, 13 % disposent d'un centre de formation. En ce qui concerne le personnel chargé de coordonner, gérer ou dispenser la formation, tout type de personnel confondu, on obtient un taux de 0,23 % ce qui signifie que pour 100 travailleurs occupés, 0,23 personne est affectée à la formation (équivalent temps plein).

2.3. Les dépenses

Si on ne tient compte que des entreprises formatrices, les dépenses en matière de formation s'élèvent à 1,78 % de la masse salariale. En regard du chiffre calculé par Van Assche et Vandewattyne (1990), on peut convenir qu'elles sont légèrement en hausse ces dernières années. En ce qui concerne les comparaisons internationales, l'indicateur porte sur une moyenne des dépenses calculée pour l'ensemble des formations, y compris la majorité de celles qui ne font pas de formation. Dans ce cas, le montant affiché n'est plus que de 0,82 % de la masse salariale. Des écarts importants existent entre les secteurs ; en effet, les entreprises reprises dans le groupe « intermédiaires financiers et autres services » dépensent presque le double de la moyenne calculée pour l'ensemble des entreprises formatrices. En revanche, le secteur de la construction apparaît par contre comme celui où les dépenses sont les plus faibles. Précisons à ce propos qu'il s'agit de comptabiliser les pratiques formelles de formation et que dans ce secteur précisément, les traditions de formation sont très différentes (cf. l'apprentissage, le compagnonnage, etc.).

Tableau 2
Pourcentage du coût de formation par rapport à la masse salariale

| | Pourcentage du coût de formation par rapport à la masse salariale | |
|---|---|-------------------------|
| | Total des entreprises | Entreprises formatrices |
| Pourcentage moyen global | 0,82 % | 1,78 % |
| Pourcentage moyen par secteur d'activité | | |
| Energie et eau | 0,55 % | 1,09 % |
| Industries manufacturières | 0,62 % | 1,41 % |
| Autres industries manufacturières | 0,43 % | 1,18 % |
| Construction | 0,20 % | 0,61 % |
| Ventes et réparations | 0,77 % | 1,60 % |
| Transports, entrepôts et communications | 0,58 % | 1,26 % |
| Intermédiaires financiers et autres services | 2,15 % | 3,29 % |
| Pourcentage moyen par taille | | |
| 10-49 | 0,82 % | 1,84 % |
| 50 - 99 | 0,68 % | 1,36 % |
| 100 - 249 | 0,71 % | 1,52 % |
| 250 - 499 | 1,20 % | 1,57 % |
| 500 - 999 | 2,03 % | 2,03 % |
| 1000 et + | 2,14 % | 2,14 % |

Source : ICHEC - CVTS (Continual Vocational Training Survey), 1993.

Les données disponibles concernant la part relative des dépenses, en fonction de la taille, permettent de mettre en évidence un biais qui résulte, selon nous, de la composition de l'échantillon, principalement pour le groupe des PME qui occupent de 10 à 49 salariés. Il semble en effet, que les petites entreprises qui ont accepté de répondre à l'enquête ne soient pas vraiment représentatives de leur classe de taille. Les PME dans lesquelles les pratiques de formation sont inexistantes avaient plus facilement tendance à refuser de participer à l'enquête. *A contrario*, les dirigeants de PME dans lesquelles des expériences intéressantes étaient menées, ont sans doute été plus enclins à répondre positivement à la demande. L'autre biais lié à la taille des établissements peut provenir du fait que lorsque les données sont rassemblées de mémoire, il y a fort à parier que plus le nombre de personnes concernées est grand, plus grand est le risque d'oublier certains éléments. La mémoire des événements serait donc plus précise, rendant les chiffres plus rigoureux dans les petites entreprises. Telles sont les hypothèses qui nous permettent d'expliquer que, contrairement à ce qui est attendu et/ou connu par ailleurs, certains indicateurs chiffrés peuvent être surévalués pour le groupe d'entreprises occupant de 10 à 49 salariés.

2.4. L'accès du personnel aux actions de formation

En ne considérant que les entreprises formatrices, le taux d'accès moyen aux actions de formation est de 35,3 %. Pour l'ensemble des entreprises belges, ce taux est de 16,3 %. Une fois encore, les écarts entre les secteurs d'activité sont énormes et on observe que les personnes occupées dans les entreprises de services ont une

beaucoup plus forte probabilité d'accéder à la formation que les travailleurs occupés dans les industries ou le secteur de la construction. Le clivage en fonction de la taille des établissements se confirme, l'accès à la formation est beaucoup plus important dans les grandes entreprises.

Tableau 3

Taux d'accès moyen du personnel aux actions de formation par secteur d'activité et taille des entreprises

| | Taux d'accès moyen | |
|---|-----------------------|--------------------|
| | Total des entreprises | Ent. formatrices |
| Taux d'accès moyen global (formations internes et externes) | 16,3 % | 35,3 % |
| Taux d'accès moyen par secteur d'activité | | |
| Energie et eau | 11,8 % | 23,2 % |
| Industries manufacturières | 9,6 % | 21,8 % |
| Autres industries manufacturières | 8,1 % | 22,4 % |
| Construction | 4,4 % | 13,1 % |
| Ventes et réparations | 22,3 % | 46,4 % |
| Transports, entrepôts et communications | 15,5 % | 33,7 % |
| Intermédiaires financiers et autres services | 30,0 % | 45,8 % |
| Taux d'accès moyen par taille | | |
| 10-49 | 15,8 % | 35,6 % |
| 50 - 99 | 14,9 % | 29,8 % |
| 100 - 249 | 15,1 % | 32,2 % |
| 250 - 499 | 29,8 % | 39,1 % |
| 500 - 999 | 45,7 % | 45,7 % |
| 1000 et + | 43,5 % | 43,5 % |
| | 26 841 entreprises | 12 382 entreprises |

Source : ICHEC - CVTS, 1993.

2.5. Espérance annuelle de formation

Dans les entreprises formatrices, l'espérance annuelle de formation est de 17,9 heures. Pour l'ensemble des entreprises belges, cette espérance est de 8,3 heures. Ici aussi, le secteur d'activité est un facteur plus discriminant que la taille des établissements (voir tableau 4).

3. MISE EN PERSPECTIVE DES DIFFÉRENTS POINTS DE VUE

La structure de ce bref aperçu du dispositif de formation professionnelle en Belgique met en exergue l'écart marqué entre le dispositif officiel organisé et subventionné par les pouvoirs publics (et qui correspond à une partie de l'offre de formation) et les politiques et pratiques de formation qui se développent dans les entreprises à l'initiative des employeurs. Un constat majeur ressort de récents travaux (Enquête FORCE, De Brier, 1996) : les employeurs ne se tournent que très rarement vers le dispositif de formation professionnelle subventionné par les pouvoirs publics, préférant la sphère privée du marché de la formation afin que les contenus dispensés correspondent au mieux aux besoins de l'entreprise. Le nœud du questionnement concerne – et ce n'est pas spécifique à la Belgique – le type d'intervention étatique que l'on peut concevoir pour une matière telle que la

formation professionnelle et la distinction qu'il convient d'opérer entre les politiques à mener pour les demandeurs d'emploi et celles menées dans les entreprises pour les travailleurs occupés. En ce qui concerne la formation des travailleurs occupés, la question est, nous semble-t-il, de considérer comment les pouvoirs publics peuvent intervenir pour aider les employeurs sans créer de préjudices entre eux ou entre les travailleurs. Préjudice qui, on l'a vu, résulte principalement de la taille de l'entreprise. On est dès lors en droit de se poser un certain nombre de questions sur le fonctionnement du dispositif de formation, sur la cohérence de la politique en la matière et sur la manière dont, en fin de compte, l'offre publique de formation professionnelle rencontre les besoins exprimés par les employeurs.

Tableau 4

Espérance de formation moyenne par secteur d'activité et taille des entreprises

| | Espérance de formation moyenne | |
|---|--------------------------------|--------------------|
| | Total des entreprises | Ent. formatrices |
| Espérance moyenne globale (formations interne et externe) | 8,3 h. | 17,9 h. |
| Esp. moyenne par secteur d'activité | | |
| Energie et eau | 3,8 h. | 7,5 h. |
| Industries manufacturières | 6,4 h. | 14,6 h. |
| Autres industries manufacturières | 3,5 h. | 9,8 h. |
| Construction | 2,2 h. | 6,6 h. |
| Ventes et réparations | 8,8 h. | 18,3 h. |
| Transports, entrepôts et communications | 9,3 h. | 20,3 h. |
| Intermédiaires financiers et autres services | 17,8 h. | 27,1 h. |
| Esp. moyenne par taille | | |
| 10-49 | 8,4 h. | 19,0 h. |
| 50 - 99 | 5,9 h. | 11,9 h. |
| 100 - 249 | 6,0 h. | 12,9 h. |
| 250 - 499 | 9,7 h. | 12,7 h. |
| 500 - 999 | 21,1 h. | 21,1 h. |
| 1000 et + | 17,7 h. | 17,7 h. |
| | 26 841 entreprises | 12 382 entreprises |

Source : ICHEC - CVTS, 1993

Claire de Brier
ICHEC - Institut catholique
des hautes études commerciales
Bruxelles

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

De Brier C. (1996) *Gestion des compétences dans les entreprises bruxelloises*. Recherche commanditée par l'ORBEM, Bruxelles, janvier.

De Brier C., De Greef Y. (1994) *FORCE – Rapport de la Communauté française sur la F.P.C. (Art. 11.2) – Synthèse*, Bruxelles, novembre.

de Brier C., Meuleman F. (1996) *La formation professionnelle continue en entreprise. Rapport final de l'enquête européenne menée dans le cadre du programme FORCE (Belgique)*, FORCE CVTS, Bruxelles, mars.

Vandewattyne J., Van Assche E. (1990) *L'effort de formation dans les entreprises en Belgique*, Fondation Industrie Université, Bruxelles, 1990.

FORMATION CONTINUE ET « PROMOTION SOCIALE » : PROBLÈMES DE COMPARAISON EUROPÉENNE

Claude Dubar
Charles Gadea
Christiane Rolle

Ce texte s'inscrit dans une recherche en cours. Il ne présente pas de résultats, mais tente de faire le point sur des débats récents concernant les comparaisons internationales en matière de relation entre travail et éducation, dans l'espoir de clarifier certains problèmes conceptuels et théoriques en matière de comparaison des politiques et pratiques de mobilité professionnelle et sociale. Plus précisément, il poursuit un triple objectif :

- reprendre quelques pistes suggérées par les auteurs de cet outil de travail que constitue l'ouvrage *Education et travail en Grande Bretagne, Allemagne et Italie* (Jobert et alii, 1995) ;
- amorcer un bilan des difficultés de comparaison des évolutions de la « promotion sociale » en France et dans les trois pays précédents (Dubar et alii, 1996) ;
- proposer une problématique permettant de contourner les difficultés précédentes grâce aux premiers acquis de la confrontation de chercheurs.

Notre point de départ est la volonté d'éviter un double écueil classique dans le domaine des comparaisons internationales en matière de formation ou de travail. Cet écueil tient à la difficulté d'échapper soit aux réductions de la perspective « culturaliste », soit aux abstractions qui caractérisent parfois l'approche économique. L'inconvénient de la position « culturaliste » tient aux dangers inhérents à la recherche de cohérences stables, souvent atemporelles et considérées comme structurelles, dans la lignée des *cross-cultural studies* soucieuses de valoriser la relativité des options nationales. De son côté, le parti pris « économiste » fait courir le risque de postuler des « exigences économiques universelles » (Gazier, 1993, p.68) exerçant des pressions inéluctables, qui justifieraient l'hypothèse de la convergence des politiques et des pratiques sociales sous l'effet de la globalisation. Pour s'en écarter, notre démarche consiste à privilégier le point de vue des acteurs et leurs configurations, dans lequel nous distinguerons deux niveaux d'analyse :

- le niveau institutionnel (macro) des politiques des États, des employeurs et des syndicats, de leurs relations sociales marquées par des dynamiques spécifiques d'évolution ;
- le niveau interactionnel (micro) des normes, significations et croyances, partagées ou non, et marquées par des logiques internes d'évolution, distinctes des dynamiques précédentes et plus ou moins articulées avec elles. Les tensions, décalages, désajustements entre ces deux niveaux et ces deux types d'acteurs (institutionnels et individuels) seront au centre des réflexions qui suivent. La prise en compte de la pluralité des intérêts et des stratégies des « acteurs institutionnels classiques » est en effet nécessaire mais non suffisante pour rendre compte des différences de fonctionnement des relations éducation-travail entre des pays

économiquement comparables. Le recours à des « modèles culturels », spécifiques à tel ou tel groupe social, dans tel ou tel pays, à tel ou tel moment de son histoire, pour tenter de rendre compte des différences constatées manifeste la nécessité d'introduire d'autres logiques que celle des intérêts monétaires. C'est à tenter d'éclairer la nature de ces « logiques sociales » que ce texte sera notamment consacré.

1. DE QUELQUES PROBLÈMES PRÉALABLES DE CATÉGORISATION

L'une des difficultés majeures de toute tentative de comparaison internationale est celle des différences de catégorisation entre les langues concernées. Passer d'une notion à une autre pour la juger « équivalente » ou simplement « comparable » suppose que l'on ait une idée des systèmes de catégorisation en vigueur dans chacun des pays. Cette exigence a été largement respectée dans l'ouvrage qui nous a servi de point d'entrée dans nos réflexions : il indique généralement les termes clés dans les langues d'origine. S'agissant de mettre en relation des réalités « éducatives » et « professionnelles », l'exigence est encore plus impérieuse puisqu'il s'agit de comprendre les rapports établis entre des systèmes d'appellation différents.

La constitution d'un lexique commun entre chercheurs de pays différents suppose que des catégorisations savantes puissent émerger des différences multiples entre les catégorisations ordinaires des acteurs concernés. C'est pourquoi le recours à un vocabulaire théorique et sa clarification progressive constituent des moyens incontournables de l'intercompréhension. Par exemple, le terme français de « promotion sociale » apparaît à la fois polysémique et intraduisible, dans toutes ses significations cumulées. Dans le sens de « mobilité socioprofessionnelle ascendante », il correspond bien au terme anglais *upward social mobility*, mais à la condition de préciser qu'il s'agit de la mobilité intragénérationnelle, « en cours de carrière » (*work life mobility*) et non de la mobilité intergénérationnelle (*intergenerational mobility*) qui sont clairement distinguées dans les travaux anglo-saxons (Erikson et Goldthorpe, 1992). Il ne correspond que partiellement au terme allemand associé à la loi de 1969 intitulée *Arbeitsförderungsgesetz* (AFG) qui vise « la promotion du travail » et stipule qu'elle est faite pour « concilier les aspirations des salariés et des employeurs à une plus grande mobilité ». À la mobilité professionnelle ascendante (*beruflicher Aufstieg*) des salariés doit correspondre, selon le préambule de la loi, l'adaptabilité aux changements techniques et géographiques gérés par les employeurs. La promotion du travail, selon la loi allemande, est liée à l'obtention de diplômes professionnels qui n'est qu'une condition nécessaire : des *Facharbeiter* peuvent obtenir le diplôme de *Meister* ou de *Techniker* sans être promus si aucun poste n'est créé. Quant à l'italien, il ne semble comporter aucun terme désignant à la fois la mobilité ascendante et la formation qui la favorise. C'est que la définition même de la mobilité sociale et de ses liens avec la « promotion professionnelle » font problème. Un débat très intéressant entre Ingrid Drexel et Catherine Marry (1993), en fait foi. À la seconde qui insistait sur la différence entre les catégories socioprofessionnelles à la française et la notion de « position dans la profession » (*Stellung im Beruf*) à l'allemande qui se rapproche davantage de la notion weberienne de « groupes statutaires » (*Ständische Ordnung*) que de celle de classes sociales, la première répond, dans une note : « La trajectoire d'un *Facharbeiter* aux positions de *Techniker* ou d'*Ingenieur* ne serait que très rarement interprétée comme mobilité de classe mais comme mobilité sociale à l'intérieur d'une même classe » (p.31).

Ce débat est-il purement formel ? Ne renvoie-il pas plutôt à des conceptions différentes de l'organisation sociale et professionnelle en France et en Allemagne ?

L'existence, en Allemagne, selon Drexel, « *d'un consensus fondamental sur la notion de Beruf lié à la prégnance du système des corporations* » (Jobert et alii, 1995, p 102), ne tranche-t-elle pas avec la dévalorisation, en France, de l'appellation « ouvrier » et la forte distinction entre les métiers manuels et les professions intellectuelles ? Si cette hypothèse est juste, le passage d'ouvrier à technicien ou ingénieur n'aurait pas le même sens subjectif en France et en Allemagne (sans parler de la Grande-Bretagne où la coupure entre ouvriers et « cols blancs » est particulièrement forte) : la « promotion sociale » à la française n'est pas la « promotion du travail » à l'allemande. Une hypothèse intéressante est formulée, à cet égard, par Drexel : et si les français valorisaient avant tout la mobilité intergénérationnelle par la réussite scolaire de leurs enfants alors que les allemands préféreraient la promotion intragénérationnelle par la formation continue diplômante ? Comment vérifier statistiquement cette hypothèse sur longue période ? Ne renvoie-elle pas à la place du travail dans chacune des organisations sociales et des histoires culturelles ?

N'est-ce pas sensiblement le même type de problèmes que l'on rencontre en matière de vocabulaire éducatif ? La hiérarchie française des filières générales, techniques et professionnelles n'a pas cours en Allemagne, même si l'accès à l'université après le *Gymnasium* y demeure la voie royale, la plus sélective socialement. Le système dual, fréquenté par plus de la moitié des jeunes allemands et débouchant souvent sur des emplois – certes hiérarchisés selon les professions – grâce à l'existence de « places d'apprentissage » négociées par les acteurs institutionnels, n'a pas son équivalent en France et a été supprimé en Grande-Bretagne, où la situation était d'ailleurs très différente. Dans ce pays, le vocabulaire est d'ailleurs particulièrement délicat en matière d'éducation la distinction entre *Learning* et *Training* ne recouvre pas celle qui demeure en France entre éducation et formation ni même entre formation générale et professionnelle et la *participation in education* ne recouvre pas la notion française de scolarisation puisqu'elle inclut des formations continues qui peuvent être suivies à temps plein ou partiel, en travaillant ou pas...

Toute comparaison terme à terme s'avère donc très périlleuse. Il faut comprendre les principes de catégorisation de chacun des pays en relation certes à sa propre histoire mais aussi aux visions et divisions sociales qui sont au principe des significations linguistiques et qui ne sont pas nécessairement partagées par tous les groupes sociaux. La seule manière d'échapper au relativisme des formes culturelles incomparables, incorporées dans des formes linguistiques intraduisibles, semble bien être de parvenir à formuler, au-delà de la diversité, des **problèmes communs** auxquels tous les membres et institutions seraient confrontés et qui auraient donné lieu, historiquement, à des réponses différentes en fonction de la configuration diverse et contingente des acteurs impliqués. Mais pour énoncer ces problèmes communs et réaliser un possible accord à leur sujet, il faut sortir des catégorisations indigènes et forger un minimum de concepts théoriques rendant compte d'une problématique de recherche.

2. L'HYPOTHÈSE DE MODÈLES D'APPRENTISSAGE ET DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES

Deux grandes catégories de travaux comparatifs nous guideront à ce stade de notre réflexion. La première concerne les **types de formation ouvrière** construits au cours d'une recherche comparative sur le même secteur d'activité : le bâtiment (Campinos-Dubernet et Grando, 1988), auxquels il semble possible de trouver des ressemblances avec d'autres typologies des systèmes éducatifs ou des dispositifs de formation continue. La seconde se situe au plan plus général des **grandes options**

stratégiques possibles des firmes en matière de **gestion de leur personnel** (Gazier, 1993). Dans le premier cas, il s'agit d'un système de choix en matière d'apprentissage d'un métier (comment l'organiser, dans quel but prioritaire, avec quels acteurs ?). Dans le second cas, il s'agit d'options stratégiques en matière de salaire, de formation, de carrière (comment gérer son personnel en fonction de ses objectifs et de son environnement ?). Nous utiliserons, pour présenter les constructions théoriques de ces auteurs, la notion de « modèle » en l'infléchissant et en la simplifiant dans le sens d'un modèle tétrachorique croisant deux options binaires, considérées comme essentielles et indépendantes et permettant un classement, contestable mais non absurde, des pratiques dominantes dans tout ou partie des quatre pays concernés par ce texte.

2.1. Types de formation ouvrière et modèles tétrachoriques

Les « modèles européens de formation ouvrière » élaborés par Campinos-Dubernet et Grando (1988) reposent sur l'hypothèse de la stabilisation des systèmes d'apprentissage en France, Italie, Allemagne et Grande-Bretagne à la fin des années 1970, du moins dans le secteur du bâtiment. Les auteurs opposent d'abord le couple Grande-Bretagne/RFA au couple France/Italie : les premiers privilégient la formation en entreprise, l'expérience professionnelle, la socialisation ouvrière, la qualification des individus et la négociation salariale des places d'apprentissage pour les jeunes (« marchés à métiers ») ; les seconds pratiquent l'enclavement des formations techniques dans le système scolaire, l'orientation par l'échec, la dévalorisation de l'apprentissage, la qualification des postes et la gestion par les entreprises (« marchés internes »). Une seconde opposition sépare le couple France/RFA pour qui l'institutionnalisation de l'apprentissage repose sur des normes communes, une législation contraignante et des exigences de compétences reconnues au couple Grande-Bretagne/Italie où règnent la concurrence sur le marché externe et l'absence d'institutionnalisation des formations quelles qu'elles soient. Les employeurs y ont une complète liberté d'embaucher et de débaucher les apprentis qui sont donc à la merci de la conjoncture économique.

On retrouve partiellement dans cette construction l'opposition des « modèles sociétaux » de la recherche du LEST entre la « *force du statut ouvrier en RFA* » et la « *logique scolaire et administrative à la française* » (Maurice et alii, 1982), mais elle est combinée avec une autre où la France et l'Allemagne se trouvent réunies par la notion d'institutionnalisation qui traduit une conception « éducative » et « diplômante » de l'apprentissage par opposition à une conception de la formation *on the job* et de la valeur de la concurrence (tout au moins pour la Grande-Bretagne).

Tableau 1
Modèle tétrachorique des types « sociétaux » de formation ouvrière

| | Modèle scolaire | Modèle professionnel |
|-------------------|-----------------|----------------------|
| Institutionnalisé | France | RFA |
| Concurrentiel | Italie | GRANDE-BRETAGNE |

Une figure tétrachorique du même type peut également être obtenue si l'on synthétise le jeu de similitudes et différences entre les dispositifs nationaux de formation professionnelle continue. Prenant principalement appui sur les analyses de P. Auer (1995), mais aussi de Géhin et Méhaut (1993) et de Felstead (1995), nous pourrions, selon un premier axe, rapprocher les cas de l'Allemagne et de la France, qui ont en commun de disposer d'un système de formation organisé par des institutions fortes, exprimant soit un rôle majeur de l'État (France), soit une régulation associant les partenaires sociaux (Allemagne). Ce couple s'oppose à celui que

formeraient l'Angleterre et l'Italie, dans lequel la régulation est assurée par le jeu du marché. Un deuxième axe mettrait en relation, d'un côté, l'Allemagne et la Grande-Bretagne, dont les dispositifs sont centrés sur les actions individuelles de formation, et, de l'autre, la France et l'Italie, où prime la satisfaction des besoins des entreprises (plus exactement, en Italie, les grandes entreprises représentent, dans les régions où il n'existe pas d'autres dispositifs, les seules instances organisant la formation, qui ne peut être en ce cas pilotée autrement qu'en fonction de leurs besoins). De telles correspondances doivent-elles être interprétées comme l'indice d'une convergence systématique, sous des critères multiples, de facteurs expliquant la stabilité des positions respectives des pays dans les « cases » du modèle ? Nous préférons nous méfier de l'obsession tétrachorique et des généralisations culturalistes auxquelles elle peut conduire.

Tableau 2
Modèle tétrachorique des dispositifs de FPC

| | Centré sur les individus | Centré sur les entreprises |
|---|--------------------------|----------------------------|
| Régulation par l'État et/ou les partenaires sociaux | Allemagne | France |
| Régulation par le marché | Grande-Bretagne | Italie |

2.2. Stratégies génériques de gestion de la main-d'œuvre et styles nationaux

Dans sa tentative de construire des grands types génériques de stratégies de gestion de la main-d'œuvre ou des ressources humaines, Gazier (1993) dégage huit « stratégies génériques » à partir de deux modèles tétrachoriques successifs : le premier est qualifié de statique en ce qu'il n'implique aucune évolution structurelle et repose sur des avantages compétitifs ordinaires, le second, baptisé « dynamique », est associé à des théories plus récentes de gestion des ressources humaines - notamment l'opposition d'Aoki entre entreprise A et entreprise J, à la mise en œuvre de formations continues, à la conception de « modèles évolutifs » et à l'hypothèse de « différences de styles nationaux en matière de gestion de main-d'œuvre ».

Tableau 3
Modèle tétrachorique des options « dynamiques » de gestion des RH

| | Valorisation individuelle de la formation continue | Valorisation collective |
|--|--|--|
| Parcours professionnel à dominante externe | LOGIQUE DU TYPE A (Apprentissage à l'allemande) | DISTRICTS ET RÉSEAUX (à l'italienne) |
| Parcours professionnel à dominante interne | MODÈLE DE LA COMPÉTENCE (à la française) | LOGIQUE DE TYPE J (rotation, polyvalence) |

Il oppose d'abord la valorisation individuelle des formations - celle de l'entreprise A d'Aoki rapprochée de « l'apprentissage à l'allemande » (p. 45) mais également du « modèle de la compétence » à la française - à la valorisation collective - celle de l'entreprise japonaise d'Aoki mais aussi « du modèle de districts à l'italienne ». Il oppose ensuite deux types de parcours professionnels : ceux à dominante externe caractéristique du modèle A et des districts industriels et ceux à dominante interne à la firme qui sont associés au « modèle J » mais aussi au « modèle de la compétence ».

Nous venons d'examiner deux illustrations des usages possibles de la notion de modèle qui montrent que celle-ci peut aider à discerner des lignes de cohérence suggestives et vraisemblables. Pourtant, il serait dangereux de s'abandonner à leur séduction. De tels exemples montrent aussi à quel point le glissement d'une définition purement formelle et cognitive à une définition sociétale et « réaliste » du modèle est tentant sinon inévitable. Passer de la construction d'un idéal-type par « *rationalisation utopique* » (Weber 1904) à la modélisation d'un type sociétal ou national fondé sur des stéréotypes est d'autant plus facile que la simplification des traits distinctifs recoupe la prégnance de certains traits culturels. Les auteurs précédents ont beau multiplier les précautions, les mises en garde anticulturalistes et les références empiriques à des configurations différentes d'acteurs et de relations entre eux, le cadre national ou « sociétal » exerce sur la théorisation des différences des relations entre faits éducatifs (apprentissage ou formation continue) et faits organisationnels (États ou entreprises) une attraction telle que la structure formelle des différences « logiques » est vite interprétée en système quasi permanent de différences « culturelles ». Les modèles de formation ouvrière ont beau être décrits comme des processus de stabilisation/déstabilisation et les modèles de RH comme dynamiques et évolutifs, le primat de la cohérence des systèmes sur les configurations historiques d'acteurs entraîne le risque de réification et d'essentialisme, surtout quand la perception de redondances entre des systèmes de références apparemment différents encourage à la généralisation. Pour se garder des dérives essentialistes, il semble nécessaire d'enraciner la théorisation des différences entre pays dans la production de données empiriques comparatives portant sur des processus manifestement comparables (et non seulement sur des « modèles » saisis au moyen de catégories génériques). Dans au moins trois des pays concernés, cette condition paraît remplie par des données relatives aux trajectoires d'emploi-formation et aux politiques d'employeurs théorisées dans la perspective de la segmentation des marchés du travail.

3. FORMATION CONTINUE ET SEGMENTATION DES MARCHÉS DU TRAVAIL EN RFA, FRANCE ET GRANDE-BRETAGNE

La synthèse de plus de vingt ans d'études longitudinales en RFA portant notamment sur trois cohortes successives d'actifs nés en 1929-31, 1939-41 et 1949-51 et permettant de calculer les taux d'accès à la formation continue selon l'âge et le sexe (Schöman, 1995) apporte une confirmation de la thèse selon laquelle la formation continue renforce et consolide le rôle de la formation initiale dans la structuration et la différenciation des segments du marché du travail. Non seulement, en RFA, sur longue période, « *l'appartenance à tel ou tel secteur du marché du travail exerce une influence sur l'accès à la formation continue* » (p.142), mais le passage en formation continue accentue la polarisation des niveaux d'instruction dans la population active allemande. L'appartenance à un marché interne de grosse firme, avec un salaire élevé et un emploi stable, augmente les chances de formation qualifiante et de promotion interne. À l'opposé, l'appartenance à un marché secondaire, à des PME dominées diminue les chances de stabilité, de rémunération élevée et de promotion. L'étude longitudinale sur cohortes successives donne la possibilité de séparer les effets de génération, de périodes et d'âge dans l'analyse des carrières professionnelles. On constate ainsi que les jeunes entrés après la promulgation de la loi de 1969 ont eu des chances d'accès à la formation nettement supérieures à celles de leurs aînés, ce qui n'a pas manqué d'améliorer le déroulement de leurs carrières, mais aussi que les hommes restent très avantagés sur les femmes. C'est entre 1969 et 1974 que la participation à la formation continue a été la plus intense et les carrières les plus favorables ; à partir de 1975, au contraire, les restrictions budgétaires vont limiter l'expansion de la formation continue en RFA (p.141).

Ces résultats coïncident de manière frappante avec les analyses sur l'accès et les effets de la formation professionnelle continue en France (Dubar, 1996). Ce sont les salariés déjà qualifiés des grandes entreprises « dominantes » des branches les plus actives en matière de formation et de marché interne qui ont le plus bénéficié de la formation continue, creusant encore l'écart avec les salariés non qualifiés des PME et des secteurs traditionnels « dominés » (Méhaut, 1978). Les effets promotionnels, importants au début des années 1970, ne font que diminuer par la suite pour devenir négligeables au début des années 1990 (Podevin, 1995). Les formations à l'initiative des individus ne s'avèrent guère plus souvent promotionnelles que les autres, mais elles impliquent un changement d'entreprise et parfois de secteur d'activité (Paul, 1992). Aux trajectoires de « promotion interne » dans les grandes firmes publiques et privées dépensant beaucoup pour la formation, s'ajoutent des trajectoires de mobilité transversale aux entreprises, à la suite de congés individuels de formation ou de cours du soir, en dehors du plan de formation de leur entreprise : ce sont plus souvent des trajectoires de contremobilité sociale permettant à des enfants de couches moyennes de réintégrer leur position initiale (de Montlibert, 1991). En France comme en Allemagne, les femmes sont désavantagées en matière d'accès à la formation continue et de promotion, à niveau de qualification identique, surtout si elles ont des enfants (Laulhé, 1990).

Les données comparables sur la Grande-Bretagne concernent surtout les jeunes à la sortie des études (D. Raffe, 1995). Elles valident aussi l'existence de segments du marché du travail accueillant des jeunes ayant des parcours différenciés de formation. Elles confirment le rôle structurant de la formation scolaire et post-scolaire sur les parcours professionnels internes aux différents segments et reliés à des politiques de gestion de l'emploi différenciées. Même si les segments du marché du travail ressortent ici « *d'un équilibre à faible niveau de qualification* » et s'appuient sur un « *réseau autoentretenu d'institutions* » (Raffe, p.184), leur différenciation est bien liée à des modèles de formation différents. Le marché du travail, en Grande-Bretagne, comme en France et en RFA, apparaît bien comme « *fragmenté en sous-ensembles d'emplois offrant des conditions différentes de formation, de rémunération, de stabilité et de mobilité* » (Ashton, 1995, p.198).

Où sont passées les différences sociétales ? Si, dans les trois pays, le marché du travail est segmenté de la même manière, que la formation continue joue le même rôle, que les inégalités sont du même type et que les évolutions depuis les années 1960 vont dans le même sens, qu'en est-il de ces modèles de formation et de gestion considérés précédemment comme spécifiques et potentiellement liés à des configurations d'acteurs institutionnels différentes ? Ne faut-il pas se résigner à considérer la formation continue comme un pur « outil de gestion » et la mobilité comme une simple « variable d'ajustement », l'une et l'autre intervenant de la même manière en fonction des conjonctures économiques et des rapports de force entre acteurs institutionnels découlant de cette conjoncture ? Il semble bien que les analyses précédentes pour irréfutables qu'elles soient n'épuisent pas la question des relations entre éducation et travail, formation continue et mobilité sociale. Il reste encore à comprendre pourquoi les segmentations précédentes perdurent et s'amplifient sans conflits sociaux majeurs ni remise en cause de mécanismes aussi inégalitaires que cumulatifs. À moins de considérer les acteurs individuels comme de purs supports de mécanismes structurels, il n'est pas concevable qu'on se refuse à tenter de comprendre le sens subjectif des dynamiques d'évolution précédentes.

4. LOGIQUES D'ÉVOLUTION SOCIALE ET CONFIGURATIONS ÉDUCATION-TRAVAIL : L'APPORT D'ÉLIAS

L'ouvrage collectif qui nous a servi de guide, contient une reprise de la théorie de la configuration de Norbert Élias (trad. 1991) par le « groupe de Leicester » (Ashton, 1995, p. 202-207), dont nous nous inspirerons pour avancer des hypothèses un peu différentes émanant d'une autre lecture d'Élias. La configuration selon Élias implique « *la prise en compte simultanée des structures institutionnelles et de l'expérience vécue qu'ont les individus de ces structures* », ce qui oblige à considérer un processus « double » de changement sur la longue durée, nécessaire pour une théorie dynamique (et non mécanique) de la société. Aux changements macrosociaux qui s'appellent mondialisation, bureaucratisation, sécularisation, industrialisation... il faut accoler – comme l'autre revers de la même médaille – des changements microsociaux dans les formes de subjectivité qui s'appellent individualisation, différenciation, intériorisation... Pour comprendre le processus d'évolution sociale, il ne suffit pas de décliner les dynamiques structurelles, il faut aussi comprendre les logiques subjectives par lesquelles elles sont vécues, interprétées, parlées...

L'importance des processus éducatifs est ici décisive car, comme le signale justement Ashton (1995, p.204), « *le système éducatif, conjugué aux influences familiales et de classe génère des cadres de référence, des attitudes et des visions du monde spécifiques : ce sont eux qui orientent les jeunes vers des segments différents du marché du travail ; une fois embauchés, l'organisation du travail et la structure des rémunérations contribuent à renforcer le cadre de référence acquis à l'école et dans le premier emploi* ». Cette chaîne d'interdépendances entre du structurel et du subjectif constitue, selon Élias, la trame du processus d'évolution sociale qui est aussi structuration sociale des personnalités, construction biographique des identités sociales (Élias, 1991, p.239ss). À travers le parcours scolaire et la confrontation aux segments du marché du travail, se jouent la définition et la reconnaissance de soi, la construction d'un cadre de référence qui influence toute la trajectoire future.

C'est pourquoi les comparaisons en matière de processus d'insertion ou de transition entre les différentes formations et les divers types d'emploi sont aussi importantes pour comprendre comment se structurent ces cadres de références, ces « *ordres catégoriels* » et ces « *univers de croyances* » que l'on peut saisir partiellement à partir des récits que font les jeunes de leurs expériences (Demazière et Dubar, 1996). Rien ne permet de dire aujourd'hui que leurs logiques sont partout les mêmes et que les cadres de référence de demain sont déjà fixés. Aucun ensemble de données comparatives ne permet de saisir la manière dont se fait la reproduction sociale lorsque les catégories sont aussi floues et incertaines. Les cadres de référence de la vie professionnelle de demain ne sont nulle part tracés à l'avance. Ils émergeront des interactions entre ces dynamiques structurelles macrosociales et ces expériences subjectives d'intériorisation et de réinterprétation de ces dynamiques. Les relations entre formations et mobilités ne sont pas objectivement déterminées par des lois de fonctionnement du marché du travail. Elles impliquent un travail subjectif de construction de nouvelles formes sociales de trajectoires biographiques qui sont encore largement indéterminées.

CONCLUSION

L'élucidation des configurations éducation-travail dans des contextes sociaux différents apparaît bien comme une nécessité aussi bien du point de vue de la théorie « économique » de la segmentation des marchés du travail que du point de

vue « sociologique » de la reconstruction des cadres de référence de la vie professionnelle. L'accumulation de données longitudinales sur les trajectoires biographiques de populations diversifiées des pays européens constitue une des voies les plus fécondes, à condition de savoir relier des données statistiques construites au moyen de catégories opératoires avec des données langagières interprétées judicieusement de manière à faire émerger ces cadres de référence inséparables de catégorisations spécifiques.

Il est impossible de savoir si ces segments de marché du travail, ces « nouvelles trajectoires d'éducation-travail » ou ces cadres de référence, prendront des formes singulières dans chaque pays ou qu'ils seront communs à tous les européens de demain. C'est un champ de recherche considérable qui est ainsi ouvert à une coopération de chercheurs de divers pays, au sein de réseaux qui sont encore embryonnaires. Souhaitons que les moyens de recherche soient à la mesure des enjeux de cette collaboration nécessaire.

Claude Dubar
Charles Gadea
Christiane Rolle

Laboratoire Printemps
Laboratoire de recherche en sociologie
« Professions, institutions, temporalités »
Saint-Quentin-en-Yvelines

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aoki M. (1988) *L'économie japonaise : information, motivation et marchandages*. Economica.

Ashton D. (1995) « Les approches en terme de marché du travail », in Jobert A., Marry C. Tanguy L. (eds) *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Armand Colin.

Auer P. (1995), « Adaptation aux changements structurels et formation continue des travailleurs en Europe », *Sociologie du travail* n°4, p.623-642.

Campinos-Dubernet M., Grando J.-M. (1988), « Formation professionnelle ouvrière : trois modèles européens », *Formation-Emploi*, 22, av-juin p 5-29.

Coutrot L., Dubar C. (1992), *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, La Documentation Française.

Demazière D., Dubar C. (1996) *L'analyse sociologique de récits biographiques. L'exemple de l'insertion des jeunes*. Nathan.

Demazière D., Dubar C. (1997) *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*, Nathan.

Drexel I. (1995), « La relation formation-emploi dans la sociologie industrielle allemande », in Jobert A., Marry C. Tanguy L. (eds) *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Armand Colin.

- Drexel I.** (1993), « Le segment intermédiaire des systèmes de formation en France et en RFA », suivi de « Parler (non) seulement des modèles allemand et français de formation mais aussi des modèles d'évolution de ces systèmes », in *Formation-Emploi*, 44, oct-déc.
- Dubar C.** (1995), « Pour une approche compréhensive de la promotion sociale », *Pour*, numéro spécial, 148.
- Dubar C.** (1996), *La formation professionnelle continue*, La Découverte, Repères, 3ème ed.
- Dubar C., Gadéa C., Rolle C., Ould-Ferhat L., Pelage A., Terrot N.** (1996) *Les évolutions de la promotion sociale en France – Essai de sociologie historique*, Rapport de recherches pour la DFP, Laboratoire Printemps, juin.
- Elias N.** (1991) *La société des individus*, Trad. de Jeanne Etoré, Fayard.
- Erikson R., Goldthorpe J.H.** (1992) *The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Clarendon Press, Oxford.
- Felstead A.** (1995), « Financement des programmes de formation par le gouvernement britannique. Les résultats d'une politique de contrats », *Formation Emploi* n°50.
- Gazier B.** (1993) *Les stratégies des ressources humaines*, La Découverte, Repères.
- Géhin J.P., Méhaut P.** (1993) *Apprentissage ou formation continue ? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*, L'Harmattan.
- Goldthorpe J.H.** (1987) *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*. Clarendon Press, Oxford, 2ème ed.
- Laulhé P.** (1990) *Le Supplément Carrière à l'enquête Emploi Premiers résultats*. Collections de l'INSEE.
- Marry C.** (1993), « Peut-on parler autrement du modèle allemand et du modèle français de formation? », *Formation-Emploi*, n°44, oct-déc.
- Maurice M., Silvestre J.-J., Sellier F.** (1982), *Politiques d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, PUF.
- Méhaut P.** (1978) *Formation continue, gestion du personnel et marché de la formation*, éditions du CNRS.
- Montlibert C.** (de) (1991) *L'institutionnalisation de la formation continue*, Presses Universitaires de Strasbourg.
- Paul J.J.** (1992), « Le congé individuel de formation dans les trajectoires professionnelles », *Formation-Emploi*, n° 39, juil.-sept.
- Podevin G.** (1995), « De la promotion sociale à la promotion de l'économie », *Pour*, n°spécial n°148.

Raffe D. (1995), « La transition école-travail. Evolution d'un domaine de recherche », in Jobert A., Marry C. Tanguy L. (eds) *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Armand Colin.

Schöman K. (1995), « Marchés du travail et dynamiques des mobilités professionnelles », in Jobert A., Marry C. Tanguy L. (eds) *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Armand Colin.

Weber M. (1992), *Die « Objektivität » sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904.)* trad. française in « Essais sur la théorie de la science », Plon Agora.

THÈME IV

L'APPAREIL DE FORMATION :

DE QUELQUES DIMENSIONS RÉGIONALES

ET SECTORIELLES

LES ACTIVITÉS DES ORGANISMES DE FORMATION ET

LEUR GESTION DE LA MAIN-D'ŒUVRE

Rapporteur :
André Voisin

Chargé de mission à la Délégation à la formation professionnelle

RAPPORT INTRODUCTIF

André Voisin

Les études présentées sur ce thème de travail sont au nombre de quatre. Elles peuvent être réparties en deux ensembles relatifs l'un aux organismes qui produisent de la formation, les « offreurs » de formation, et l'autre aux institutions qui prescrivent de la formation, les « demandeurs » de formation. Les deux articles se rapportant aux producteurs de formation ont pour origine l'enquête statistique sur le fonctionnement du marché de la formation récemment réalisée par le Céreq. Elles sont dues à Anne-Marie Charraud et à Pierre Simula. Les deux articles relatifs à des commanditaires de formation concernent l'un les conseils régionaux et l'autre un organisme de la branche du BTP. On doit le premier à André Giffard et le second à Roger Cornu et Pierre Trinquet.

En préalable à la présentation de ces deux ensembles, nous voudrions faire un bref rappel de ce qu'ont été les recherches sur l'appareil de formation depuis vingt ans. À ce sujet, il faut toujours avoir présent à l'esprit que cet appareil de formation est composé d'une multitude d'intervenants de toute origine et de toute taille. La loi de 1971 fait obligation à tous ceux, personnes physiques ou morales, qui veulent intervenir sur le marché de la formation de se déclarer à leur préfecture de région. En 1993, année de référence de l'enquête du Céreq, 47 400 organismes de formation étaient déclarés et 32 600 avaient été actifs. Depuis 1971, cette multitude a fait problème et suscité des questions, par voie de conséquence des recherches.

Au cours des vingt dernières années, on peut distinguer trois grandes périodes du point de vue de la recherche :

- la période 1976-1982 est marquée notamment par les travaux du GREE sur l'appareil de formation lorrain. Ces travaux prenaient leur distance par un rapport à l'existence d'un « marché de la formation » et mettaient l'accent sur la répartition des organismes de formation entre cinq pôles (public, consulaire, ASFO, associatif et privé lucratif) et sur les tutelles qui s'exerçaient sur ces pôles. Ultérieurement, la méthode était appliquée à l'appareil de formation bourguignon puis développée par le Céreq, alors à Paris.

- la période 1988-1990 est marquée principalement par le programme de recherche sur « les mutations de l'appareil de formation » lancé par la Délégation à la formation professionnelle au terme d'un appel d'offres. Le programme s'intéressait particulièrement à la capacité des organismes de formation de répondre aux exigences de la commande publique et privée.

- la période 1993-1996 est caractérisée par une approche des organismes de formation en termes de « secteur d'activité » ou de « branche professionnelle » et se traduit par la mise en œuvre de « travaux lourds », en particulier l'enquête du Céreq dont il va être question et le contrat d'études prospectives sur les organismes privés de formation lancé à l'initiative de la fédération de la formation professionnelle. Sans doute, au cours de ces deux décennies, les préoccupations et les points de vue ont-ils profondément évolué. Pourtant, il faut en avoir conscience, les questions de départ subsistent et leur formulation est restée sensiblement la même. La formation est-elle un secteur ? Un marché ? L'organisme de formation est-il une

entreprise ? La prestation de formation est-elle un produit ? Formateur : est-ce un métier ?

1. UNE RECHERCHE IMPORTANTE ET PARADOXALE

L'enquête du Céreq (Aventur et *alii*, 1995) est une enquête dite « intermédiaire », en ce sens qu'elle cherche à combiner la richesse de la monographie et la représentativité de l'échantillon statistique. Elle a porté sur un échantillon de 645 organismes de formation et sur leurs activités en 1993. Le champ retenu est celui des organismes de formation ayant déclaré au moins 1 million de francs de chiffre d'affaires en 1992.

Les organismes de l'échantillon ont été répartis à l'intérieur de cinq catégories institutionnelles (public, consulaire, entreprise, associatif et privé lucratif) et il a été procédé à un regroupement des organismes de formation appartenant à ces catégories en « ensembles de production » relativement cohérents au regard de leurs activités, celles-ci étant caractérisées en termes de niveaux, de spécialités et de publics. Trois ensembles se dégagent ainsi : les formations liées à l'insertion et au développement personnel (20 % des organismes de formation, parmi lesquels beaucoup d'associations) ; les formations qualifiantes de niveaux intermédiaires – IV, V – (un tiers des organismes de formation dont l'AFPA, les GRETA, l'ensemble consulaire...) ; la formation continue des salariés et les formations supérieures (50 % des organismes de formation eux-mêmes composant trois sous-groupes).

L'enquête du Céreq porte sur 15 % seulement des organismes de formation (même s'ils réalisent 80 % du chiffre d'affaires global). Il s'agit donc bien, comme le souligne P. Simula, non pas de l'ensemble de l'appareil de formation mais seulement d'une « sous-population spécifique » composée des organismes les plus importants et les plus stables. L'enquête laisse par conséquent de côté 85 % des organismes de formation (quelques 40 000 « dispensateurs »), c'est-à-dire tous les intervenants individuels, toutes les TPE (très petites entreprises) de formation et une large part des activités occasionnelles de formation formelle réalisées par des structures ayant une activité principale autre que la formation.

Si l'on s'en tenait là, le paradoxe de la recherche contemporaine résiderait alors dans le fait qu'elle s'intéresserait d'un côté à la formation la plus formelle, la plus standardisée, la plus assimilable à un produit et, d'un autre côté, comme on l'a évoqué dans un précédent débat, à la formation la plus informelle, la plus diffuse, celle dont on pourrait penser qu'elle va « disparaître » dans le travail, s'y dissoudre, et qu'elle ne s'intéresserait pas à « l'entre-deux » dans ses manifestations les plus typiques, telles que : la démographie galopante des organismes de formation qui se caractérise par la naissance et la disparition chaque année de quelque 10 000 dispensateurs de formation, l'activité des intervenants individuels (les experts comptables, le formateur permanent de chantier par exemple) et celle des TPE de formation ; le rôle joué par les entreprises qui dispensent de la formation mais qui n'ont pas la formation pour activité principale.

Faute de telles hypothèses ou d'autres du même type, la connaissance de l'appareil de formation se réduirait très vite à celle de la seule partie éclairée au grand jour par la recherche, à savoir ce qui, dans l'appareil, fonctionne effectivement comme un secteur et comme un marché. Une telle option peut être prise par les chercheurs ; ce n'est toutefois pas la seule possible.

2. DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE COMPLÉMENTAIRES

Ces remarques faites, les deux études de A.-M. Charraud et P. Simula attestent de l'importance de l'enquête du Céreq et laissent entrevoir quels apports peuvent résulter d'une exploitation poussée des données ainsi recueillies.

L'approche diachronique de la constitution de l'appareil de formation que tente A.-M. Charraud met en particulier en lumière la dynamique particulière d'un secteur qui est probablement encore loin d'être parvenu à sa maturité démographique. En effet, si la période 1971-1975 a été, comme on le sait, une période de création intense, la période 1986-1990 l'a été tout autant, ce qui est moins immédiatement évident. Toutefois, ce ne sont pas les mêmes secteurs de la formation qui ont été concernés : la croissance des années 1985 touche prioritairement le secteur privé lucratif qui voit alors naître quelque 43 % des structures qui le composent aujourd'hui. S'opposent ainsi l'ancienneté des secteurs publics et parapublics de formation (ceux-ci, dès 1975, étaient constitués à respectivement 80 % et 50 %) et la « jeunesse » des secteurs entreprise et privé lucratif qui, en 1985, n'étaient encore constitués qu'à respectivement 60 % et 50 %. Le secteur associatif a, de son côté, crû régulièrement jusqu'en 1990.

Cette mise en valeur de la formidable déformation qu'a subi la structure ancienne de l'appareil de formation à une date toute récente vient bousculer bien des idées reçues. Elle nous permet de comprendre pourquoi certains secteurs ont conservé des langages et des comportements professionnels spécifiques et continuent de poursuivre des projets éducatifs différents, voire opposés. Elle explique également la profonde mutation des pratiques qui est intervenue à la fin des années 1980 avec l'apparition et le développement de l'ingénierie de la formation, de la problématique de l'investissement-formation ou des démarches qualité de la formation.

D'une manière générale, le « secteur de la formation professionnelle » dans son ensemble doit à sa constitution tardive des caractéristiques spécifiques, à ce point typiques que ses différences par rapport aux autres secteurs atteignent, selon l'expression de P. Simula, « *les limites du spectaculaire* » : faible ancienneté des emplois, importance du recours au temps partiel et aux contrats de travail à durée déterminée. En outre, une part importante de l'activité du secteur est externalisée. Aussi bien, note Simula, le secteur semble-t-il « *avoir produit ses propres règles de gestion* ».

Pour fonder cette assertion, Simula a cherché à répartir les organismes de l'échantillon en fonction de « variables classantes » (taux de CDI, taux de temps partiel, taux d'intervenants extérieurs et taux d'ancienneté inférieure à trois ans). Il aboutit ainsi à quatre classes ou quatre modèles de comportement en matière de gestion de la main-d'œuvre : le modèle traditionnel (ou rigide), le modèle de flexibilité interne, le modèle de flexibilité externe, le modèle de flexibilité totale. La confrontation de ces modèles à des facteurs explicatifs d'ordre institutionnel ou économique fait alors apparaître, pour le dire très schématiquement, que le modèle rigide serait plutôt celui de l'AFPA, le modèle de flexibilité totale celui des GRETA, le modèle de flexibilité interne celui des associations et le modèle de flexibilité externe celui du secteur privé lucratif. Il apparaît par ailleurs sur le fait que ces modèles sont très typés ; un organisme de formation appartient à l'un ou l'autre des modèles, rarement à un modèle intermédiaire.

On voit, à la lumière de ces deux études, l'intérêt que représente l'enquête quand il s'agit d'appréhender la formation continue comme un secteur d'activité ou comme une branche professionnelle. À cela près que de telles exploitations, pour

indéniablement riches et nouvelles qu'elles soient, ont la qualité et les défauts de l'enquête de base, en particulier le fait d'appliquer une analyse en termes de gestion d'entreprises à ceux des organismes de formation qui sont précisément des entreprises ou des quasi-entreprises. Sans dévier de son objectif premier, les travaux à venir ne devraient-ils pas faire place à des hypothèses complémentaires ? À titre d'exemple, nous en évoquons trois :

1) Celle que le poids de l'histoire est beaucoup plus important qu'on ne le dit et qu'on ne le croit, et que si l'appareil de formation est sans mémoire il n'est pas sans passé (Palazzeschi, 1996). Et l'histoire attendue, qui devra être une histoire des pratiques et non pas seulement des idées, est en train de se faire. On en veut pour preuve les travaux réalisés ou en cours de réalisation sur l'AFPA (Bonnet, 1994), le CESI (Lick, 1996) ou l'École de Nancy¹.

2) Celle que l'importance des choix individuels dans l'aménagement du travail est beaucoup plus grande qu'on ne veut le dire. Le temps partiel, la double activité, l'activité militante... font partie de la culture du milieu. Comment expliquer sinon que l'on rencontre encore beaucoup de bénévoles dans les organismes de formation ?

3) Celle que les modèles mis au jour sont des modèles « défensifs » (on s'adapte aux aléas du marché) plutôt que des modèles « offensifs » (on ne se confronte pas vraiment à la concurrence).

3. RETOUR SUR L'ENTRE-DEUX

Nous en venons maintenant au second ensemble d'articles sur les commanditaires de formation. L'étude d'André Giffard porte sur les politiques régionales de financement de la formation professionnelle continue de 1986 à 1992.

Une première partie s'attache aux politiques de financement conduites au cours de cette période dans le cadre régional par les conseils régionaux, mais aussi par les entreprises et par l'État. L'analyse porte tout d'abord sur les dépenses moyennes selon les sources de financement puis sur la répartition géographique de ces mêmes dépenses. Il apparaît ainsi que l'effort financier public global (marqué par la forte contribution de l'État) est proche de celui des entreprises. Par contre, les conseils régionaux, bien que leur capacité financière soit moindre, se révèlent développer des politiques plus diversifiées que celles de l'État et des entreprises.

Une seconde partie est consacrée à une analyse empirique des politiques des conseils régionaux. Elle consiste à construire une régression simple avec comme variable explicative la contribution des entreprises par individu et comme variable expliquée l'effort de financement public par individu. Dans le cas de l'ensemble des financements publics (État et conseils régionaux), comme dans le cas des seuls conseils régionaux, la relation entre les deux variables est statistiquement significative : « *les régions pour lesquelles l'engagement public est le plus élevé sont celles qui connaissent la contribution privée la plus faible* ». Autrement dit, citant Giffard, « *la majorité des conseils régionaux intervient en substitution à l'engagement des entreprises* ». Par ailleurs, par le même calcul d'une régression simple, Giffard montre que c'est dans les régions les moins développées que les conseils régionaux investissent le plus en formation. Une explication alternative est avancée : soit « *les régions riches disposent d'un capital humain (...) suffisamment élevé* » qui les dispense d'intervenir, soit « *le retard en capital humain est tel pour les*

¹ Françoise Laot, Antécédents du « Complexe de Nancy » (CUCES-ACUCES/INFA, 1963-1973) : le CUCES de 1954 à 1961, Thèse de Sciences de l'éducation, Nanterre, en cours.

régions pauvres qu'une politique volontariste est instituée ». Enfin, Giffard montre qu'à partir de 1989, on observe, contrairement aux années précédentes, une complémentarité des financements des conseils régionaux et de l'État. Il rejoint ainsi les conclusions d'une étude de P. Simula (1996) dont l'objet était de comparer le cas de la région PACA à la France entière. Le résultat en était que les modèles de référence ne diffèrent pas sensiblement en PACA de ceux mis en évidence sur l'ensemble du territoire. Une différence toutefois : le taux élevé des organismes du secteur associatif et par conséquent l'importance du modèle de la flexibilité interne.

À vrai dire, on ne devrait guère s'en étonner, compte tenu de l'importance des financements d'État dont les interventions sont identiques sur l'ensemble du territoire et également de l'importance de l'appareil public de formation. Il en irait peut-être autrement dans le cas où la décentralisation de la formation professionnelle continue connaîtrait une nouvelle extension.

Dans la dernière étude présentée sur ce thème, R. Cornu et P. Trinquet proposent une courte monographie consacrée à une action expérimentale de formation intégrée au travail dans des situations de chantiers du bâtiment et des travaux publics. Il est donné en particulier l'exemple d'une formation-production sur autoroute avec présence d'un formateur permanent (un formateur conseil) construisant son intervention en permanence. Il est significatif que de telles initiatives apparaissent dans une branche telle que le BTP, et pour des activités de chantier, c'est-à-dire des activités itinérantes, temporaires, spécifiques et extra-muros. Il faut, pour des simples raisons de fonctionnement du chantier, que la formation « aille » vers les situations de travail et se situe au plus près des besoins réels, constatés, analysés et traités, sur site, en temps réel.

Nous ne croyons pas, toutefois, comme l'écrivent les auteurs, qu'il n'existe qu'une alternative : ou bien des situations formatives, innovantes, situées aux « frontières floues de la formation », telle que celle présentée dans l'article, ou bien des méthodes pédagogiques ou des formes de stage copiées sur la formation initiale. Nous pensons, pour ma part, que si de telles innovations sont possibles, c'est précisément parce que la formation professionnelle s'est professionnalisée et qu'elle a réussi à découpler l'organisation de sa formation de la mise en œuvre pédagogique. En d'autres termes, elle est parvenue à élaborer, en une quinzaine d'années, une véritable « ingénierie de la formation » qui lui permet d'accompagner tout aussi bien des situations banales que des situations spécifiques. Il est d'ailleurs bien dit, dans l'étude, que « pour les gros chantiers, il faut penser la formation dès la conception », ce qui est précisément la visée de l'ingénierie. S'agissant du BTP, une telle position n'a rien d'étonnant si l'on sait que la GFC-BTP et les AREF - Associations régionales pour la formation continue du bâtiment et des travaux publics - ont su développer une ligne d'ingénierie particulièrement remarquable.

Ce qui paraît particulièrement intéressant, dans cette étude, c'est qu'elle se situe dans cet « entre-deux » dont il était question tout à l'heure ; espace où se joue, à notre sens, quelque chose d'essentiel pour les transformations de la formation. En conclusion, nous voudrions formuler trois remarques d'ordre général relatives aux orientations possibles de la recherche sur l'appareil de formation continue :

1) La connaissance du fonctionnement de l'appareil de formation, en ses différents segments (ou pôles) a incontestablement progressé. Il reste à poursuivre l'investigation, pôle par pôle, en introduisant prioritairement une perspective historique.

2) Un élargissement de la recherche sur l'appareil de formation aux formes spécifiques de formation, non standardisées, sur mesure, saisies du point de vue de leur ingénierie, nous paraît indispensable.

3) Tout ou presque est à faire en ce qui concerne l'analyse des effets des exigences accrues des commanditaires (pouvoirs publics, entreprises mais aussi demandeurs individuels) en ce qu'elles accentuent ou vont accentuer les transformations de l'appareil de formation.

André Voisin

Délégation à la formation professionnelle,
Ministère du Travail et des Affaires sociales

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aventur F., Charraud A.-M., Méliva A., Personnaz E. (1995) « Les activités des organismes de formation continue », *Céreq Bref*, n° 115, décembre.

Bonnet B. (1994) *La formation professionnelle des adultes : une institution et ses agents 1934-1984*, Thèse de sociologie, Nanterre, Paris X, 2 vol.

Laot F. *Antécédents du « Complexe de Nancy »" (CUCES-ACUSES/INFA, 1963-1973) : le CUCES de 1954 à 1961*, Thèse en sciences de l'éducation, Nanterre, Paris X, (en cours).

Lick R. (1996) *Mémoire de la formation : histoire du CESI*, Paris, CESI, 350 p.

Palazzeschi Y. (1996) *Introduction à une sociologie de la formation : anthologie de textes français 1944-1994*, chez l'auteur, 1273 p.

LA FORMATION CONTINUE EN FRANCE

LA CONSTRUCTION D'UNE TYPOLOGIE S'APPUYANT SUR LA DYNAMIQUE DES ORGANISATIONS

Anne-Marie Charraud

L'enquête menée par le Céreq¹ sur l'activité exercée en 1993 par les organismes de formation continue en France, avait pour finalité, entre autres, de repérer des modes de structuration de l'offre de formation à travers ses prestataires. L'importance du champ à observer (près de 48 000 organismes de formation selon le GNC - Groupe national de contrôle (Délégation à la formation professionnelle, ministère du Travail) - et la quasi-absence d'étude sur cette dimension a induit la recherche d'un cadre d'analyse spécifique pour l'interrogation des organismes au moment de l'enquête. Il s'agissait de trouver une sorte de grille de repérage et de lecture des résultats qui permette de rendre compte d'une dynamique particulière relevant manifestement du registre de la sociologie des organisations. La démarche a abouti à la construction d'une typologie intégrant des critères historiques et sociologiques dont il est rendu compte dans cet article. Cette typologie a été utilisée au moment du questionnement pour situer la catégorie à laquelle appartenaient les organismes puis au moment de l'exploitation des données.

1. MISE EN PERSPECTIVE DE L'ÉVOLUTION DES STRUCTURES EN FONCTION DE CELLE DU CONCEPT DE FORMATION DES ADULTES

Situer la naissance de la formation professionnelle continue en France à partir de la loi du 16 juillet 1971 permet d'appréhender son évolution économique mais brouille toute explication du développement des structures qui en sont les prestataires actuellement. Le paysage actuel de l'offre de formation est le fruit d'une histoire plurielle qui suppose le retour vers le passé pour en saisir les cohérences. S'y enchevêtrent des courants distincts et des idéologies particulières qu'il convient de rappeler pour donner un sens à l'aspect « hétéroclite » qui se dégage de l'ensemble au premier regard. Nous essaierons d'en donner quelques éléments de lisibilité en nous appuyant sur l'analyse des évolutions qui ont modulé, au fil de l'histoire française, le contenu même du concept de formation pour adultes.

La réalisation d'une prestation visant la formation des adultes s'est longtemps décidée sur des principes idéologiques qui ont abouti à des engagements politiques nationaux, maintes fois modifiés avant qu'il soit question d'un droit pour tous les individus et d'une activité « économique » à part entière s'inscrivant dans une relation de service pour des prestataires. Le concept de formation pour adultes a suivi, au fil du temps, de profondes mutations obéissant à des courants d'initiatives très diversifiées dont il est possible de situer les bornes dans le temps en cinq grandes périodes. Ces courants constituent des sortes de fils conducteurs dont les effets perdurent toujours et permettent une lecture de l'hétérogénéité des organisations présentes.

¹ Enquête réalisée en 1994-95 auprès de 645 organismes de formation ayant plus de 1 million de chiffre d'affaires en 1993 (Rapport final Céreq, octobre 1995).

1.1. Une conception de la formation des adultes comme relevant d'une instruction populaire - la mise en place de structures servant de relais à des courants idéologiques fédérateurs

Il faut remonter aux débats révolutionnaires (projet Condorcet) pour qu'en apparaissent les premières traces. Le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), créé en 1794, en devient l'emblème sous la Restauration par sa vocation de « haute école d'application des connaissances scientifiques au commerce et à l'industrie » où les « ingénieurs » de l'époque viendront s'informer des dernières découvertes. L'idée d'une instruction populaire destinée aux adultes est officialisée par l'arrêté du 22 mars 1836 (en application de la loi Guizot 1833) et légalise les cours pour adultes créés dès 1820 par des organismes publics sur l'initiative individuelle d'instituteurs de l'enseignement. Ce mouvement s'est élargi à l'enseignement supérieur en 1898 avec la création d'« universités populaires ».

Ce concept d'éducation populaire s'élargit rapidement au-delà des établissements scolaires qui, bien que toujours présents, focalisent leur mission sur une autre cible : la formation initiale. Durant plus d'un siècle, il fluctue au gré des courants idéologiques politiques et sociaux qui s'en emparent. S'il s'agit dans un premier temps d'apporter à l'ensemble de la population les moyens d'une promotion sociale par l'alphabétisation, plusieurs courants divergent ensuite sur les finalités de cette promotion. Pour certains elle passe par la culture générale ou la morale, pour d'autres par la qualification.

La démarche est ainsi relayée par l'Armée qui dispense des cours dans le cadre du service militaire dès le début du siècle et surtout par des ecclésiastiques et des notables catholiques qui impulsent « les Œuvres de jeunesse » et les « cercles d'études » ouvriers liant culture générale et développement des valeurs morales qui marquent le pouvoir politique de l'époque. Les courants laïques favorisent la création d'institutions davantage soucieuses de dispenser une formation orientée vers une qualification professionnelle telles que l'association polytechnique (1830), l'association philotechnique² (1848).

Dans la même période, les protestants participent également au mouvement général en apportant leur soutien au fonctionnement d'associations laïques d'éducation populaire visant le développement d'une « formation postscolaire » comme la Société pour l'instruction élémentaire, créée dès 1815 sous l'égide d'industriels, ou la Ligue de l'enseignement, fondée par Jean Macé en 1866. Ces deux institutions jouent un rôle très important dans l'évolution de la formation des adultes ; elles posent les bases de mouvements sociaux et idéaux comme le Mouvement solidariste ou le Mouvement coopératif relayés par des centres de formation dont on trouve les traces encore à travers des « collègues ».

À la fin du second Empire, près de 800 000 personnes sont concernées par des cours pour adultes dispensés dans un ensemble de structures souvent reconnues d'utilité publique peu après leur création. Elles ont constitué par essaimage des sortes de « réseaux » composés de sociétés adhérentes dont certaines s'organisent même en « fédérations » toujours visibles et assises dans le paysage actuel.

² L'association philotechnique est fondée à la suite d'une scission intervenue au sein de l'Association polytechnique.

1.2. Une conception de la formation pour adultes comme support de la formation professionnelle – la mise en place de lieux ressources et espaces d'apprentissage pour les ouvriers

Mais les préoccupations de la fin du XIX^{ème} siècle sont tournées essentiellement vers le développement d'un enseignement primaire initial et placent au second plan la formation des adultes. Les écoles professionnelles publiques (les écoles pratiques de commerce et d'industrie créées en 1892, les écoles professionnelles de la ville de Paris en 1900) n'ont pas permis de résoudre le problème de la formation professionnelle de base des ouvriers français dont la pénurie se fait de plus en plus sentir au fil du développement du machinisme dans les entreprises. En 1898, les chambres de commerce et d'industrie, en devenant des établissements publics, consolident leur fonction de représentants des intérêts généraux du commerce et de l'industrie auprès des pouvoirs publics³ : elles sont désormais également impliquées dans le processus global de formation professionnelle des adultes. Les « chambres » ainsi constituées ajoutent à leur mission de conseil celle de gestion d'organismes de formation. Leurs personnels étant rattachés à un établissement public bénéficient des statuts les caractérisant et héritent de cette double fonction, ce qui explique que certains n'occupent pas celle de formateur de façon exclusive à temps plein et qu'ils la partagent avec d'autres types d'activités comme le conseil.

De leur côté, les entreprises tentent de s'organiser. Quelques unes parmi les plus grandes, à gestion paternaliste, ont mis en place des écoles de fabrique pour leurs ouvriers (Schneider au Creusot, Chaix à Paris, la Société industrielle à Mulhouse)⁴. Par ailleurs depuis les années 1880, la législation des syndicats modifie les formes d'entraide et de solidarité mutuelles. Syndicats patronaux, syndicats ouvriers et syndicats mixtes s'engagent dans les formations postsecondaires en favorisant des « bourses du travail ». Créées en 1877 et fédérées en 1892 elles disposent de bibliothèques, de cours professionnels et plus rarement animent des universités populaires. En 1905, on en dénombre 114 qui concernent 2 360 syndicats et 377 600 adhérents. Là encore on notera la prégnance de ce courant que l'on pourrait situer comme une préfiguration de la démarche de mutualisation des ressources dont on voit les premières formes au niveau des entreprises et des branches dans les années 1960 puis la mutualisation des fonds financiers après 1971.

Les efforts des collectivités locales, les dons et legs dédiés aux « œuvres d'enseignement » compensent les faibles subventions consenties par l'État jusqu'à l'aube de la première guerre mondiale mais s'avèrent insuffisantes ensuite. Les cours pour adultes perdent de leur attrait autant du fait des effets de concurrence négatifs engendrés par les conflits entre l'Église et l'État que d'une évolution de la demande de formation. En effet, ces cours visaient à lutter contre l'illettrisme et l'analphabétisme en apportant une formation générale et culturelle de base qui est désormais dispensée selon des méthodes spécifiques à des élèves dans l'enseignement primaire. Lorsque des cours à contenus professionnels sont dispensés aux adultes, soit leur niveau de base est insuffisant, soit la formation professionnelle est trop spécialisée (notamment dans le cadre des écoles patronales). Dès 1918 s'impose

³ La première chambre naît à Marseille en 1599 pour jouer le rôle de conseil de la ville dans le développement de l'économie locale. Le nombre des chambres s'accroît sous le règne de Louis XIV avec une mission consultative pour augmenter le commerce en France et en dehors du royaume. Abolies sous la Révolution, les chambres sont rétablies sous le consulat par Bonaparte et s'implantent partout où l'économie locale a besoin de leurs structures et de leurs services.

⁴ Voir notamment C. Dubar (1990).

l'idée d'une formation postscolaire pour les adultes orientée vers des « besoins pratiques » et une formation à la fois pratique et théorique pour des jeunes de moins de 18 ans, formés sur le tas, gratuite et obligatoire (loi Astier réinstaurant l'apprentissage et créant le CAP en 1919).

1.3. Une formation des adultes située dans une démarche postscolaire - mise en place de structures souvent associatives s'appuyant sur des principes et méthodes pédagogiques adaptées au contexte hors temps de travail

La période de l'entre deux guerres est marquée par les tentatives d'institutionnalisation de la formation professionnelle donnant lieu à des restructurations profondes. L'enseignement technique est retiré de la tutelle des ministères du commerce et de l'industrie pour être confié à celui de l'instruction publique en 1920. Les chambres de commerce développent alors des ateliers-écoles centrés sur l'apprentissage du travail productif dans des lieux distincts de l'entreprise. Les écoles d'entreprise sont de plus en plus nombreuses avec l'essor de l'industrie Peugeot, Citroën, Panhard, Berliet... pour l'automobile, les Chantiers de l'Atlantique, ou d'autres qui sont rattachées aux arsenaux et aux compagnies de chemin de fer. L'application de l'obligation de la taxe d'apprentissage en 1925 est difficile et n'a que peu d'effets malgré la création, la même année, de chambres de métiers qui, en tant qu'établissements publics, sont chargées de gérer les intérêts professionnels et économiques des artisans, maîtres et compagnons. Quoiqu'il en soit, toutes ces expériences mettent en évidence la nécessité d'envisager une pédagogie spécifique pour les adultes. Outre l'alternance⁵, émergent des formes originales d'éducation populaire largement portées par la crise des années 1930, la montée du péril fasciste et l'avènement du Front populaire (Léon, 1983). Trois principaux courants se distinguent : l'autoformation à travers le développement d'un enseignement à distance, le développement personnel par la culture et le loisir, la formation accélérée.

- Les démarches visant l'autoformation

Elles sont d'abord encouragées à partir de l'initiative des institutions d'éducation ouvrière rattachées à des syndicats ou des partis conférant à la formation une connotation militante de tendance socialiste. Elles se formalisent par la création d'Instituts supérieurs ouvriers et des collèges du travail où la formation est dispensée en cours du soir qui, progressivement, régressent au profit des cours par correspondance et à partir de 1937 des émissions TSF. L'actuel CNED - centre national d'enseignement à distance - a été créé dans cette logique au sein de l'Éducation nationale dès 1939. D'autres organismes suivent le mouvement en se spécialisant sur cette modalité pédagogique d'apprentissage exclusif.

- Les démarches de formation s'appuyant le développement personnel des individus

La politique culturelle du moment inspire l'idéologie d'un développement des personnes par le sport et les loisirs directement à l'origine de la création de Clubs de loisirs (1936), appelés Foyers Léo Lagrange après la seconde guerre mondiale. Ce courant est relayé plus tard par le ministère de la Jeunesse et des Sports qui institutionnalise les formations à l'animation socioculturelle en les prenant sous sa tutelle. Dans les milieux ruraux, s'observe une approche similaire avec la création

⁵ Cette approche sera reprise par Bertrand Schwartz (1981) à la fin des années 1970 et constituera dans les années 1980 une orientation forte des politiques publiques pour favoriser l'insertion des jeunes et des demandeurs d'emploi.

des Maisons familiales et rurales en 1935 par des familles désireuses d'offrir à leurs enfants une formation adaptée à leur milieu. Le gouvernement de Vichy poursuit cette tendance en prônant les valeurs comme le travail, la famille (voire la patrie). Des institutions comme les Chantiers jeunesse, les Compagnons du devoir etc. se multiplient en 1941.

- La formation « accélérée »

La vague de chômage des années 1930 renforce le constat du manque de formation professionnelle général et génère la mise en place de centres de formation spécifiques pour les chômeurs dès 1934. Pour répondre à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée et aux besoins de l'industrie de la défense nationale est créé en 1936 un organisme interministériel : le Comité pour la formation professionnelle des chômeurs qui développe ainsi un concept nouveau : « la formation accélérée ». Il est chargé de s'occuper de centres pour les moins de 20 ans et d'ateliers de formation pour adultes plus âgés. Le choix des formations est déterminé à partir de priorités économiques (à l'époque il concernait la défense nationale). Cette institution devient en 1946 l'association pour la formation professionnelle de la main-d'œuvre, puis en 1949, les centres sont regroupés sous la gestion d'une association unique devenue en 1966 « Association nationale pour la formation des adultes » (AFPA) association privée réunissant l'État et les organisations professionnelles patronales et ouvrières. Les centres sont agréés et contrôlés par le ministère du Travail dont ils peuvent recevoir des subventions. Après la Libération, les secteurs prioritaires couverts par la formation dispensée concernent le bâtiment, la métallurgie, le textile et le cuir.

L'ensemble de ces courants perdure clairement toujours en 1993 et sous-tendent les principes méthodologiques toujours appliqués par certains acteurs du secteur dit « associatif ». Cette dimension donne une coloration toute particulière aux approches des structures qui en sont les relais en les situant dans un espace fortement marqué par leur particularisme en termes de techniques pédagogiques.

1.4. La formation des adultes perçue comme intégrée à un projet de développement économique et social national – mise en place de structures prestataires de services en conseil et en formation

Avec l'avènement de la V^{ème} République, « l'histoire » de la formation continue glisse vers la recherche d'un projet national global visant l'institutionnalisation d'une formation permanente répondant à la fois à un besoin de main-d'œuvre qualifiée et l'aspiration individuelle de promotion sociale. Le contexte de restructuration industrielle exacerbé par la concurrence internationale et l'accélération des mutations technologiques crée un besoin accru de personnel qualifié, ingénieurs, techniciens ou cadres que les structures scolaires ne suffisent pas à combler. Les entreprises font appel à leur personnel interne pour assurer la conversion industrielle qui leur permettra de garder leur compétitivité. Cette demande de formation continue nouvelle génère la création de nouveaux organismes. Certains sont extérieurs à l'univers de l'entreprise comme le CUCES – Centre universitaire de coopération économique et sociale – (1953), la CEGOS – Commission d'étude générale d'organisation scientifique – (1955 relayant la démarche plus ancienne du CNOF – Comité national de l'organisation française – fondé en 1926), l'IFG – Institut français de gestion – (1956), le CESI (1958) etc. D'autres relèvent de l'initiative des branches professionnelles comme l'AFPIC – Association nationale pour la formation et la promotion professionnelle dans l'industrie et le commerce de la Chambre des cuirs et des peaux – (1951) pour la chimie, l'IFE – Institut français de l'énergie – (1951) pour l'énergie l'AFT – Association pour le développement de la formation

professionnelle dans les transports – ou l'IFTIM – Institut de formation aux techniques d'implantation et de manutention – (1957), pour le transport et la manutention. Leurs initiatives sont soutenues par l'État qui crée en 1963 le Fonds national pour l'emploi (FNE) et prévoit une aide financière aux centres publics ou privés qui mettent en place des activités de formation professionnelle (loi de 1966).

Ainsi, au moment de l'établissement de la loi sur la formation continue en 1971, un grand nombre de structures étaient déjà en place dans l'univers de la formation continue. Elles ont appliqué des principes très différents qui ont permis la construction de contenus et de méthodes pédagogiques spécifiques, la prise en compte des publics destinataires de la formation pour des finalités variant selon les positions des partenaires sociaux à l'origine de la mise en place des organismes prestataires. Il est difficile de repérer avec précision ceux qui subsistent et ceux qui ont disparu (aucun recensement n'existe à cet effet).

Toutefois, dans la mouvance de l'application de la loi de 1971, il n'est pas étonnant de trouver parmi eux la présence du CNAM, la totalité des chambres d'agriculture et de métiers, la plupart des centres de l'AFPA et un tiers des CCI. Les années qui suivent la mise en application de la loi de 1971 ont été celles de l'accélération de la structuration de l'appareil public de formation continue. À l'aube de la loi, des cours de promotion sociale étaient dispensés dans près de 600 établissements⁶ (la plupart en cours du soir et du samedi). L'Éducation nationale définit désormais le cadre de cet enseignement en créant des Groupements d'établissements (GRETA) dont la gestion est confiée à un chef d'établissement d'appui. L'enseignement est dispensé par des formateurs rattachés directement au GRETA mais pour une grande partie par des enseignants de formation initiale qui constituent le volant de personnel extérieur d'appoint nécessaire à la réalisation de cette nouvelle mission intégrée selon une modalité tout à fait spécifique. Les universités, comme les autres administrations publiques, constituent de la même manière leurs services de formation continue officialisant ainsi cette activité dans un cadre structurel propre.

Même si la loi met en avant la prise en compte de la promotion sociale individuelle, elle met surtout l'accent sur l'acquisition d'un métier. La conjoncture économique caractérisée par un chômage croissant, des reconversions et des fermetures d'entreprises renforce l'accent mis sur l'emploi plutôt que sur la promotion sociale. L'affirmation du principe de mutualisation des fonds et la publication d'un texte du CNPF en 1972 structurent davantage les initiatives des branches et des entreprises sous forme d'ASFO – Associations de formation – (près des trois quarts d'entre elles sont constituées avant 1975).

1.5. La formation des adultes conçue comme un support de politiques publiques et comme un investissement pour les entreprises – mise en place de structures visant l'insertion sociale ou sur le marché du travail et le développement des organismes privés à objectif lucratif

La période 1981-1985, marquée par le démarrage du traitement massif du chômage par la formation continue, correspond à l'écllosion de près d'un tiers des structures dépendant d'associations culturelles et d'Insertion⁷ et 42 % de structures

⁶ Le rapport du V^{ème} plan précise qu'ils concernent 220 000 personnes auxquelles s'en ajoutent 80 000 inscrites au CNTE.

⁷ Les données ici sont relatives à l'enquête Céreq. Les analyses dont nous faisons état sont également la résultante de la démographie des organismes et de son évolution. Les données du GNC montrent en effet que se produisent chaque année de nombreuses créations et disparitions d'organismes en particulier parmi les plus petits. Bien que notre

(en dehors des ASFO) liées à des branches professionnelles de plus en plus impliquées dans la formation en étant désormais associées aux efforts à réaliser pour favoriser l'insertion des jeunes.

Deux éléments importants intervenus à la fin de cette période permettent d'expliquer la forte période de croissance qui va suivre :

- D'une part, la loi de février 1984 qui réforme en profondeur l'ensemble du livre IX du code du Travail en s'appuyant sur les principes directeurs de la loi du 16 juillet 1971. Les principales innovations concernent l'introduction de dispositions consacrées aux jeunes de 18 à 25 ans reposant sur le principe de l'alternance ainsi que le développement des aides aux entreprises avec notamment la création des engagements de développement de la formation.

- D'autre part, le passage du montant des dépenses obligatoires à 1,2% de la masse salariale qui accompagne le mouvement général de croissance de l'effort de formation continue dans les entreprises. La formation tend en effet à devenir, à partir du milieu des années 1980, une composante structurelle des modifications en cours des modes de gestion et de mobilisation de la main-d'œuvre au-delà d'un rôle purement instrumental. Les fonds supplémentaires en provenance de l'État comme des entreprises vont donc entraîner la création de nombreux organismes qui apporteront des prestations spécifiques dans une logique de proximité avec les entreprises soit du fait de leur proximité géographique soit du fait de leur proximité en termes de spécialité ou domaine économique.

Un quart des organismes déclarés comme ayant une activité de formation continue a été créé sur **la période de 1985 à 1989**. Cet essor est sans doute à attribuer aux effets d'une politique publique de plus en plus incitatrice d'un usage de la formation pour résoudre les problèmes d'emploi. Les structures se sont déjà développées, aussi leur effectif reste-t-il stable durant cette période. Seules les CCI continuent leur expansion démultipliant leurs structures pour mieux s'adapter aux dispositifs mis en place. On observe une véritable explosion des créations d'initiative de structures associatives (28,6 % des organismes recensés en 1993) et surtout de structures privées à but lucratif (43,2 % d'entre elles).

À partir de 1991 semble s'opérer un ralentissement des créations. Ce constat doit cependant être fait avec précaution compte tenu du nombre plus faible d'années considérées. Les années 1990 débutent par une volonté de contrôle administratif et financier et par des efforts de structuration du marché. On observe une sorte de stabilisation du nombre des dispensateurs ayant du moins un volant d'activité de plus de un million de chiffre d'affaires. Mais il convient de rappeler que si le champ décrit ici se rapporte à plus de 80 % des recettes, il ne concerne que 17 % des dispensateurs déclarés. Ce calme apparent cache un *turn over* important qui n'a pu être mesuré dans le cadre cette enquête et qui laisse beaucoup d'interrogation quant aux 83 % autres dispensateurs déclarés.

étude exclut les organismes de formation de moins d'un million de chiffre d'affaires, l'impact de la démographie s'y fait néanmoins sentir et il est logique que notre échantillon surreprésente, au regard de l'ensemble des organismes de formation ayant notamment existé au cours des 20 dernières années, ceux dont la date de création est récente.

2. LA CONSTRUCTION D'UNE TYPOLOGIE CENTRÉE SUR LES CATÉGORIES INSTITUTIONNELLES POUR DÉCRIRE L'OFFRE DE FORMATION

2.1. Les résultats de la démarche

Ainsi, de toute évidence, les courants idéologiques et les politiques institutionnelles ont eu des incidences fortes sur la structuration de l'offre de formation. Il apparaît en effet que les configurations internes d'un organisme et les relations qu'il entretient avec son environnement restent étroitement liées à sa « culture » d'origine : jeux d'acteurs, fondements institutionnels, idéologiques et statutaires qui remontent à la phase de création de l'organisme. Le statut juridique, habituellement utilisé pour caractériser les organismes de formation, se révèle être un critère insuffisamment précis pour fonder une observation visant à différencier les organismes entre eux. Aussi, l'hypothèse a donc été formulée que la construction d'une typologie construite sur une analyse en termes de catégories institutionnelles à l'origine de sa création pouvait participer à éclairer certains phénomènes de structuration de l'offre de formation telle qu'elle se présente actuellement.

Cette démarche rejoint celle de J.-P. Géhin et P. Méhaut (1983) qui avaient d'ailleurs déjà construit une typologie dont l'ossature repose sur le type d'intervention institutionnelle principale qui s'exerce sur l'organisme. Celle-ci n'a pas été utilisée jusqu'ici en tant qu'instrument d'analyse sur un échantillon représentatif. Toutefois, la nature des questionnements poursuivis et des variables observées (origine des organismes, date de création, nature des financements...) légitiment son utilisation dans le cadre de cette étude avec quelques aménagements afin d'aboutir à une typologie en treize catégories que l'on peut agréger en cinq secteurs. Cette typologie constitue la trame des analyses effectuées pour l'exploitation des données recueillies dans le cadre de l'enquête menée par le Céreq en 1994-1996. Le tableau ci-après reprend la répartition des organismes en fonction de leur date de création et par catégorie institutionnelle. Il permet de reconstituer en partie l'histoire qui vient d'être évoquée et de la situer dans un espace temporel qu'il convient de garder en mémoire pour rendre crédible toute analyse relative à l'offre de formation continue en France.

Tableau 1
Date de création de l'organisme par catégories institutionnelles⁸

| Catégories institutionnelles | Avant 1971 | 1971 - 1975 | 1976 - 1980 | 1981 - 1985 | 1986 - 1990 | Après 1990 | Ensemble |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Greta | 7,7 | 76,9 | 11,8 | 0,4 | - | 3,2 | 6,6 |
| Universités, CNAM | 17,8 | 55,7 | 7,4 | - | 16,9 | 2,2 | 6,0 |
| AFPA | 85 | 5 | 5 | - | - | 5 | 3,2 |
| Autres organismes du secteur public | 54,8 | 14,4 | 1,1 | 17,3 | 11,3 | 1,1 | 3,2 |
| Total organismes du secteur public | 34,3 | 46,1 | 7,5 | 3,8 | 5,4 | 2,9 | |
| CCI | 29,5 | 18,6 | 16,6 | 6,1 | 23,9 | 5,3 | 4,8 |
| Chambres d'agriculture et de métiers | 100 | - | - | - | - | - | 1,4 |
| Total organismes consulaires | 45,5 | 14,4 | 12,8 | 4,7 | 18,5 | 4,1 | |
| ASFO | 33,2 | 39,5 | 17 | - | 10,3 | - | 6,2 |
| Associations liées aux branches professionnelles | 24,4 | 15,8 | 11,9 | 42 | 5,9 | - | 1,9 |
| Autres associations du secteur entreprise | 9,7 | 4,9 | 16,8 | 17,5 | 29,8 | 21,2 | 1,9 |
| Total du secteur entreprise | 15,2 | 11,4 | 16,1 | 18,5 | 23,6 | 15,1 | |
| Associations culturelles et d'insertion | 19,5 | 14,9 | 13,1 | 31 | 19,5 | 2 | 17,6 |
| Associations liées aux collectivités locales | 18,3 | 18,7 | 1,1 | 27,4 | 27,8 | 6,7 | 2,5 |
| Autres associations | 17,1 | 18,9 | 12,7 | 17,5 | 28,6 | 5,2 | 17,8 |
| Total secteur associatif | 18,3 | 17,1 | 12,1 | 24,4 | 24,2 | 3,8 | |
| Privé lucratif | 7 | 9,1 | 12,7 | 20,3 | 43,2 | 7,7 | 26,7 |
| Toutes catégories confondues | 19,1 | 18,6 | 12,1 | 18,1 | 25,9 | 6,2 | 100 |

Source : Céréq.

- Les autres organismes du secteur public comprennent les centres de formation des personnels de l'État et des collectivités locales. Parmi eux, les GRETA sont les plus nombreux et représentent 6,6 % du total.

- Les autres associations du secteur entreprise comprennent les organismes liés à un réseau d'entreprise, les centres de formation d'une entreprise ouverts à un public externe, les services formation continue d'une entreprise.

- Les autres associations comprennent les associations rattachées à une obédience éthique ou religieuse. S'y retrouvent toutes les associations loi 1901 qui n'ont pu être définies en termes de rattachement à une institution, une entreprise ou un but clairement déterminé.

- La catégorie « Privé lucratif » comprend les formateurs individuels, consultants, les organismes franchisés.

2.2. La place des initiatives individuelles dans la création des structures dispensatrices de formation

Une observation plus fine sur les acteurs à l'origine de la création des organismes met en évidence le rôle tenu par les initiatives collectives puisqu'elles représentent

⁸ Dans le cas d'une apparition de l'activité de formation continue postérieure à la création de l'organisme, il était précisé que la date demandée était celle de l'apparition de l'activité de formation continue.

plus de deux cas sur cinq, mais aussi du poids accru des initiatives individuelles dans l'ensemble de l'offre. Celle-ci revient alors à un professionnel d'une technique ou d'un secteur (pour 47,4 %), à un travailleur social (pour 8,2 %), à un enseignant, expert ou professionnel de la formation (37 %) ou à une entreprise (1,6 %).

Tableau 2
Origine de la création de l'organisme par catégories institutionnelles (en %)

| Catégories institutionnelles | Initiative privée | Instit. Publique | Branche prof. ou FAF | Coll. terr. | Extern a- lisation | Fusion | Autre |
|---|-------------------|------------------|----------------------|-------------|--------------------|------------|------------|
| Greta | 4,4 | 95,6 | - | - | - | - | - |
| Université, CNAM | 1,1 | 91,6 | - | 7,3 | - | - | - |
| AFPA | - | 85,7 | 4,8 | 4,8 | - | - | 4,7 |
| Autres organismes du secteur public | 25,3 | 48,4 | 4,4 | 14,5 | 7,4 | - | - |
| CCI | 5,1 | 67,1 | 1,7 | 19,1 | - | 3,5 | 3,5 |
| Chambres d'agriculture et de métiers | - | 100 | - | - | - | - | - |
| ASFO | 16 | 3,4 | 74,8 | - | - | - | 5,8 |
| Associations liées aux branches professionnelles. | 16,7 | 4,5 | 73,8 | - | - | - | - |
| Autres associations du secteur entreprise | 65,6 | 2,1 | - | 3,1 | 24 | 4,2 | - |
| Associations culturelles et d'insertion | 70,2 | 4,7 | - | 19,3 | 0,4 | 3,4 | 2 |
| Associations liées aux collectivités locales | 1,5 | 47,7 | - | 44,1 | - | - | 6,7 |
| Autres associations | 55,6 | 15 | 12,9 | 11,2 | 0,2 | 3,6 | 0,5 |
| Privé lucratif | 95,5 | 1,1 | 0,1 | 1,1 | 2 | 0,2 | - |
| Toutes catégories confondues | 56,3 | 23,2 | 5,6 | 8,8 | 3,1 | 1,9 | 1,1 |

Source : Céreq.

L'initiative de la création d'une structure de formation du secteur privé lucratif (créé essentiellement sur initiative privée) provient majoritairement de professionnels d'une technique ou d'un secteur. On peut aussi penser que la création d'entreprise, dans un domaine où les investissements se réduisent parfois aux seules charges de déplacement, peut résoudre les difficultés d'emploi. Les autres associations du secteur entreprise ont été créées pour les 2/3 par une initiative individuelle mais également pour 24 % suite à une externalisation d'un centre de formation appartenant à une entreprise. Ces deux raisons peuvent également se superposer, l'organisme ayant alors privilégié l'une ou l'autre dans sa réponse. Des enseignants ou des formateurs sont souvent à l'origine de la création d'organismes appartenant à la catégorie des autres associations et des associations d'insertion. C'est pour celles-ci que l'on note la plus grande diversité d'initiatives. 24 % d'entre elles ont été créées par une institution publique ou une collectivité locale. Dans les autres, il s'agit essentiellement d'initiatives privées concernant, dans 27,7 % des cas, des travailleurs sociaux.

Anne-Marie Charraud
 Céreq, Marseille

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Dubar C. (1990) *La formation professionnelle continue*, éd. La Découverte.

Géhin J.P., Méhaut P. (1983) *Crise économique et mutation d'un appareil de formation continue : Lorraine 1974-1980*, GREE, université de Nancy, multigraphié.

Léon A. (1983) *Histoire de l'éducation populaire en France*, éd. Nathan.

Schwartz B. (1981) *L'insertion professionnelle des jeunes - Rapport au premier ministre*, La Documentation française, Paris.

ORGANISMES DE FORMATION CONTINUE ET GESTION DE LA MAIN-D'ŒUVRE

Pierre Simula

D'une façon générale, l'organisation du travail dans le champ de la formation professionnelle continue tend à privilégier un ensemble de composantes traditionnellement associées à la flexibilité de la main-d'œuvre. Sur le plan interne, les organismes de formation s'écartent de la norme des autres secteurs en cumulant une forte proportion de contrats à durée déterminée, un *turn over* beaucoup plus élevé qu'ailleurs et un recours fréquent au travail à temps partiel (ou à temps partagé). Les différences par rapport aux autres salariés atteignent les limites du spectaculaire (40 % des contrats de travail sont à durée déterminée, 70 % des formateurs du privé occupent leur emploi depuis moins de cinq ans, un poste sur deux ne mobilise pas une personne à plein temps). De plus, une fraction importante de l'activité pédagogique est externalisée. De nombreux organismes sollicitent l'intervention d'experts ou d'animateurs de stages rémunérés à la prestation. On compte au total plus d'intervenants extérieurs que de formateurs intégrés à la structure. Face à un processus de production discontinu, tributaire de la négociation périodique des contrats, le dispositif semble avoir produit ses propres règles de gestion. À la flexibilité interne se combine une flexibilité externe, qui lui répond en écho et contribue à l'amplifier en transférant hors de l'entreprise une partie du risque lié aux à-coups de son activité.

Si les organismes de formation manifestent une préférence pour les attributs de la flexibilité, leurs comportements ne se réfèrent pas pour autant à un modèle organisationnel unique. Loin d'être homogènes, les pratiques se dispersent. Aux marques exacerbées de la précarité s'oppose, dans certains cas, un personnel au statut particulièrement stable. Le recours massif aux prestations extérieures ne constitue lui-même qu'une alternative trouvant de nombreux contre-exemples dans une gestion repliée sur les ressources internes. Le dosage des facteurs d'ajustement aux fluctuations de la demande varie sensiblement d'une situation à l'autre. La plage de variation de chacun des indicateurs s'étend des valeurs les plus faibles aux valeurs les plus fortes. À titre d'illustration, sur la base des taux de CDI, de temps partiels et de personnels extérieurs, on peut observer des cas de figure aussi contrastés que les suivants :

| Cas observés | tx de CDI | tx d'intervenants extérieurs | tx de temps partiels |
|--------------|-----------|------------------------------|----------------------|
| 1 | 100 % | 93 % | 0 % |
| 2 | 97 % | 5 % | 2 % |
| 3 | 9 % | 2 % | 88 % |
| 4 | 25 % | 71 % | 32 % |

Bien entendu, ces cas n'ont pas été pris au hasard. Mais ils sont réels et témoignent de la diversité des formes organisationnelles. Dans les deux premiers organismes (un organisme de la CCI et un centre AFPA), on a affaire à un personnel interne sous contrat à durée indéterminée et travaillant à plein temps. L'un a fortement recours aux prestations extérieures, l'autre fonctionne essentiellement sur la base de ses ressources internes. Le troisième organisme (rattaché au secteur associatif) pratique une politique qui l'oppose systématiquement au premier : concentrée sur l'entreprise, son activité est entre les mains des seuls formateurs permanents,

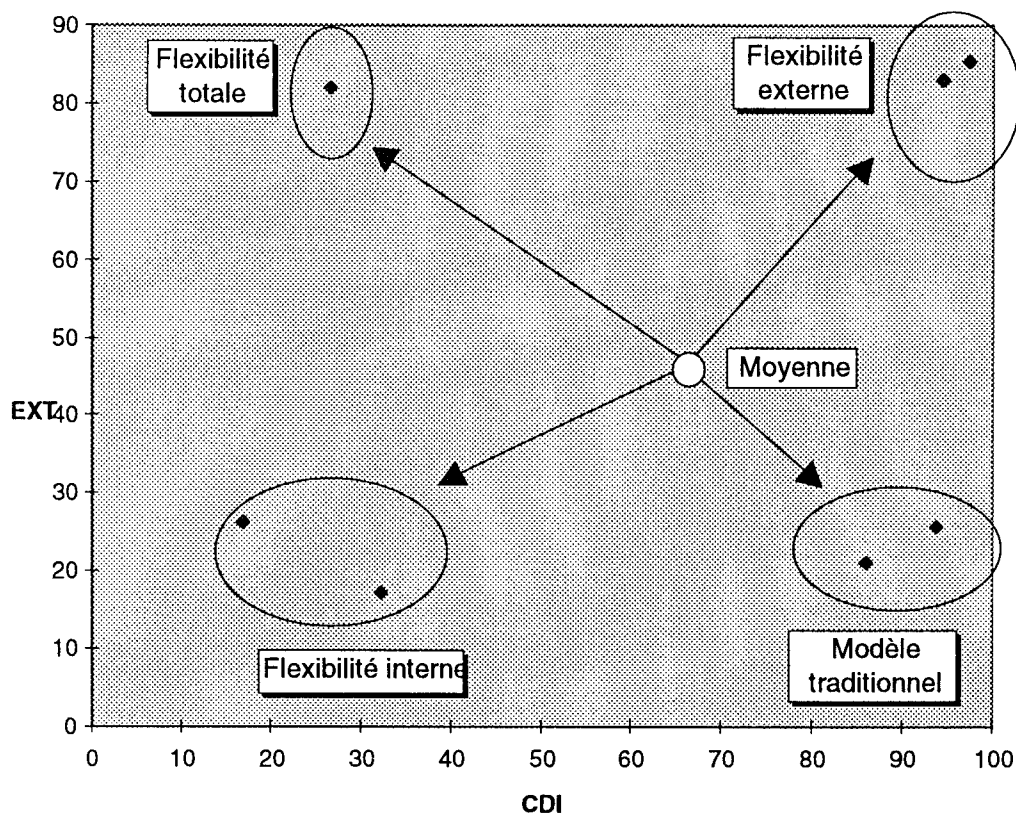
recrutés sur la base de contrats précaires et travaillant le plus souvent à temps partiel. Le quatrième organisme est un GRETA : son fonctionnement s'appuie sur les ressources pédagogiques de l'Éducation nationale, mobilisées ici au titre d'intervenants extérieurs ; le personnel permanent est recruté quant à lui sur la base de contrats à durée déterminée. Une telle divergence de logiques n'est pas cependant synonyme de liberté organisationnelle totale. En partant du principe que les organismes de formation produisent des structures d'emploi plus ou moins adaptées au changement, notre objectif est de montrer que les situations existantes se regroupent autour de quelques types dominants (qualifiés de « modèles de comportement »), dont la configuration manifeste autant de situations d'équilibre privilégiées. On prendra pour cela appui sur les données issues de l'enquête réalisée par le Céreq auprès des organismes de formation continue en 1994-1995. Techniquement, il s'agira d'établir une classification automatique des organismes de formation en fonction de quatre variables « classantes ». Parmi ces variables, on retrouvera bien entendu celles évoquées ci-dessus. Deux d'entre elles (taux de CDI et de temps partiel) permettent d'appréhender la flexibilité de la main-d'œuvre interne. La troisième se rapporte au processus d'externalisation de l'activité (taux d'intervenants extérieurs). Une quatrième variable, relative à la mobilité externe des formateurs est à construire : l'analyse des données disponibles (et de leur fiabilité) nous a conduit à retenir la part du personnel présent depuis moins de trois ans dans l'organisme. En se référant à une donnée reposant sur l'ancienneté, on disposera indirectement d'un indicateur de *turn over*.

La démarche met l'accent sur la flexibilité numérique, interne ou externe, étendue à l'aménagement des temps de travail. On laisse de côté la flexibilité salariale, supposée réduite, pour s'intéresser aux réponses, en apparence privilégiées et cohérentes, en termes de statut et de stabilité de la main-d'œuvre. Plus difficile à appréhender, la flexibilité technico-organisationnelle ne sera pas traitée ici : elle est d'une certaine façon contenue en creux dans les indicateurs mobilisés (importante, elle peut notamment compenser une flexibilité numérique réduite). L'analyse intrinsèque de chacun des modèles sera complétée par une mise en perspective avec un ensemble de variables à vocation « explicative », parmi lesquelles on retiendra la catégorie institutionnelle de l'organisme, sa taille (appréhendue en termes de chiffre d'affaires), la concentration de son activité (part du chiffre d'affaires liée à la formation continue) et l'origine de ses financements (part des financements publics et part des recettes au titre de la formation des salariés). On cherchera à tester l'hypothèse d'une relation entre d'une part la logique organisationnelle et d'autre part la logique institutionnelle et la logique économique-productive.

1. MODÈLES DE GESTION DE LA MAIN-D'ŒUVRE

Une classification automatique des organismes de formation en fonction des variables retenues (taux de CDI, taux d'intervenants extérieurs, taux de temps partiel et taux d'ancienneté inférieure à trois ans) a permis de dégager une hiérarchie de partitions dont deux niveaux sont statistiquement pertinents : un niveau agrégé en quatre classes et un niveau plus décontracté en sept classes. Trois des classes du premier niveau acceptent une ramification interne en deux classes de rang inférieur. Cette ramification est peu significative sur les deux premières variables. Projetés sur le plan formé par les taux de CDI et d'intervenants extérieurs, les points représentatifs des sept centres de classe imposent avec force un regroupement autour des quatre profils agrégés, qui représentent autant de modèles de comportement fondamentaux. Seule une fraction (le plus souvent minime) des organismes rattachés à trois de ces modèles s'écarte du

comportement dominant sur le registre du temps de travail ou sur celui de la mobilité de la main-d'œuvre.



| | |
|--|--|
| <p>Légende : en abscisse : taux de CDI, en ordonnée : taux d'intervenants extérieurs</p> | <p>La classification automatique des organismes de formation en fonction des quatre variables retenues fait apparaître un découpage pertinent en sept classes.</p> |
| <p>Le graphique représente la projection des centres de classe sur le plan formé par l'axe des CDI et l'axe des intervenants extérieurs. L'analyse menée uniquement en termes de CDI et d'intervenants extérieurs tend à rapprocher certaines classes que les deux autres variables distinguent.</p> | |

1.1. Des stratégies contrastées

On parlera de modèle *traditionnel* pour désigner un type de comportement proche de celui que l'on rencontre prioritairement dans les autres secteurs d'activité. Là, le recours aux intervenants extérieurs est assez marginal. Les formateurs, essentiellement permanents, bénéficient dans leur grande majorité de contrats de travail à durée indéterminée. En général, le *turn over* du personnel est faible et, sauf exception, le temps partiel est lui-même assez peu développé. Le modèle de la *flexibilité interne* repose à l'inverse sur la précarité des contrats de travail et sur la mobilité de la main-d'œuvre. Le temps partiel est très fréquent dans plus de la moitié des organismes concernés. On est dans un cas de figure où l'ajustement de l'activité aux fluctuations de la demande passe par l'interne. Cette forme d'adaptation, qui sollicite extrêmement peu les ressources extérieures, s'oppose à celle rencontrée dans le modèle de la *flexibilité externe*. Celui-ci a justement pour caractéristique principale la mobilisation massive de compétences n'appartenant pas en propre à l'entreprise. Réduit, le noyau dur des formateurs permanents dispose généralement d'emplois stables, sous CDI et à plein temps. Les

mobilités importantes sont exceptionnelles. Le dernier modèle, dit de la *flexibilité totale* parce qu'il combine un volant important d'intervenants extérieurs et, en interne, une faible proportion de CDI, correspond à un mode de gestion peu répandu. Il est pratiquement réservé aux seuls GRETA. Dotés apparemment de nombreux attributs de la flexibilité, ces organismes fonctionnent en fait sur la base d'un personnel assez stable, composé majoritairement de membres de l'Éducation nationale.

Les termes utilisés pour désigner chacun des quatre modèles de comportement doivent être considérés comme des appellations conventionnelles évoquant seulement en partie les contenus recouverts. On prendra garde de ne pas les assimiler purement et simplement aux concepts économiques portant les mêmes noms. Dans le modèle de la flexibilité « externe » par exemple, on est bien en présence, au moins potentiellement, d'une flexibilité quantitative « externe ». Mais dans le modèle dit de la flexibilité « interne », les effectifs de l'entreprise sont eux-mêmes susceptibles de fluctuer en fonction du niveau des commandes et du renouvellement des contrats de travail : on a donc aussi affaire à de la flexibilité externe. La différence par rapport à l'autre cas de figure réside dans « l'internalisation » de la fonction des formateurs. En revanche, l'emploi du qualificatif « interne » ne préjuge en rien de l'importance réelle de la « flexibilité interne » au sens fonctionnel du concept. Quant au modèle dit de la flexibilité « totale », il tire son appellation d'une pratique d'externalisation de la production (comme dans le modèle de la « flexibilité externe ») associée à un personnel permanent sous CDD (comme dans le modèle de la « flexibilité interne »). En ce sens, son registre d'adaptation potentielle est complet ou « total ». Là encore, l'expression est porteuse de confusion, dans la mesure où l'on a plutôt affaire à des structures organisationnelles stables. Enfin, le terme « traditionnel » ne doit pas être pris au sens de sa connotation négative. On n'est pas en présence d'une forme archaïque héritée d'une tradition aujourd'hui dépassée. Sa fréquence relative dans le champ de la formation continue témoigne de sa viabilité. Ce type de structure emprunte son appellation à son caractère dominant dans le reste de l'appareil économique.

Chacun des quatre modèles de base combine une proportion de CDI et d'intervenants extérieurs soit beaucoup plus forte, soit beaucoup plus faible que la moyenne. On peut avoir affaire à un taux d'intervenants extérieurs ou très élevé ou relativement faible. Dans le premier cas, la gestion est fortement externalisée ; dans le deuxième cas, elle s'appuie essentiellement sur les ressources internes. Ces stratégies opposées peuvent aussi bien s'accompagner d'un recours massif aux contrats à durée indéterminée ou, à l'inverse, s'articuler avec un taux de CDD particulièrement important. Les choix organisationnels s'écartent fortement les uns des autres, comme attirés par des logiques centrifuges laissant peu de place aux situations intermédiaires. On obtient ainsi les quatre modèles de comportement contrastés, dont les positionnements extrêmes sont clairement illustrés par le graphique de la page précédente. À la logique de la flexibilité externe s'oppose celle de la flexibilité interne. D'un côté, l'activité se régule par ajustement des prestations extérieures aux besoins, d'un autre côté la durée limitée des contrats de travail s'aligne sur le terme (jamais très éloigné) d'une gestion prévisionnelle maîtrisée. Par ailleurs, à la situation la plus conforme au modèle dominant dans les autres secteurs professionnels (gestion internalisée privilégiant les CDI) s'oppose un cumul (en fait plus apparent que réel) des facteurs de flexibilité interne et externe.

| | | CDI | EXT | PAR | MOB | % d'OF |
|---------------------|-----|------|------|-------------|-------------|--------|
| Moyenne générale | | 66,9 | 46,1 | 34,4 | 35,7 | 100 % |
| Flexibilité interne | CL7 | 19,9 | 27,5 | 81,9 | 50,2 | 17 % |
| | CL6 | 33,9 | 16,0 | 26,6 | 54,5 | 13 % |
| Flexibilité totale | CL5 | 24,5 | 81,1 | 18,5 | 37,2 | 10 % |
| Flexibilité externe | CL4 | 94,7 | 80,0 | 27,2 | 84,4 | 6 % |
| | CL2 | 95,2 | 82,0 | 22,3 | 12,9 | 23 % |
| Modèle traditionnel | CL3 | 88,2 | 18,0 | 83,9 | 29,9 | 8 % |
| | CL1 | 94,1 | 26,6 | 7,8 | 25,7 | 23 % |

Légende :

CDI : taux de CDI ;

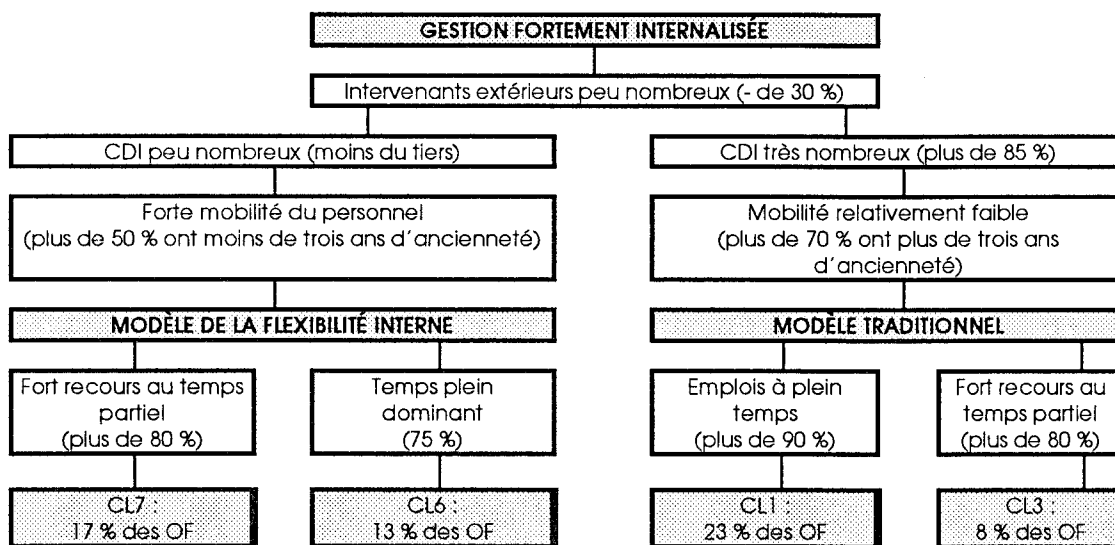
EXT : taux d'intervenants extérieurs ;

PAR : taux de temps partiels ; MOB : taux de mobilité (part des formateurs ayant moins de trois ans d'ancienneté).

Le cas de la flexibilité totale constitue l'unique exception au principe de ramification bipolaire, qui tend à séparer les organismes de chacun des grands types en deux sous-modèles. Plus précisément les sous-modèles se distinguent soit en termes de recours aux temps partiels, soit en termes de recours à la mobilité. Dans le modèle de la flexibilité interne, le turn over est toujours important, mais, selon les cas, le temps partiel constitue une pratique dominante ou relativement rare. Dans le modèle de la flexibilité externe, la mobilité du personnel pédagogique interne est le plus souvent très faible, mais, dans un nombre limité de cas, elle peut être très forte. Dans le modèle traditionnel, la mobilité est faible ; le recours aux temps partiels est lui-même exceptionnel, sauf dans un sous-ensemble d'organismes où une telle pratique est privilégiée.

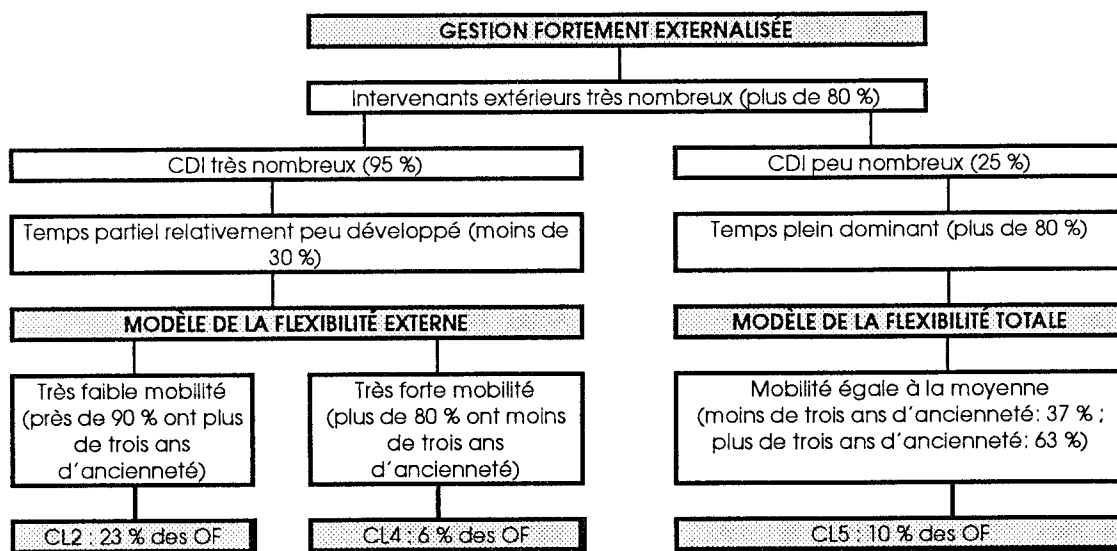
1.2. Stratégies d'internalisation

Dans les organismes se réclamant du modèle de la *flexibilité interne*, précarité et mobilité de la main-d'œuvre tendent à se combiner. Les personnels pédagogiques ayant moins de trois ans d'ancienneté professionnelle constituent la majorité. À l'inverse, dans les organismes pratiquant une politique plus conforme au *modèle traditionnel*, la stabilité statutaire (fréquence des CDI) s'accompagne d'une grande stabilité des emplois. Le *turn over* est relativement faible. Plus de sept formateurs sur dix appartiennent à la structure depuis plus de trois ans. Ces résultats sont très cohérents et si les deux modèles tendent à éclater en deux sous-modèles, les ruptures s'opèrent en termes de recours au temps partiel. Dans un cas, celui de la flexibilité interne, une partie importante des organismes étend largement sa panoplie d'adaptation aux potentialités du travail incomplet, tandis que les autres, un peu moins nombreux, n'explorent que faiblement cette possibilité. Ainsi s'explique la différence entre CL7, où plus de 80 % des emplois sont à temps partiel, et CL6, où près de 75 % des formateurs travaillent à temps plein. Dans le cas du modèle traditionnel, la plupart des organismes associent leur stratégie de stabilité à des formes d'emploi classiques. Mais si plus de 90 % des formateurs sont occupés à temps plein (CL1), un contre-modèle, beaucoup moins répandu il est vrai, se manifeste toutefois (CL3) : il se caractérise, dans un contexte de stabilité, par un recours massif aux emplois à temps partiels, qui concernent plus de 80 % des effectifs.



1.3. Stratégies d'externalisation

Dans les organismes pratiquant une gestion fortement externalisée, le recours au temps partiel n'est jamais très développé : 70 % des emplois sont à temps plein dans le cas de la *flexibilité externe* et plus de 80 % dans celui de la *flexibilité totale*. Ce dernier modèle, qui combine peu de CDI et beaucoup d'intervenants extérieurs, et semble dès lors doté d'attributs robustes de flexibilité, ne confirme son orientation apparente ni en termes de partage du temps de travail, ni en termes de mobilité de la main-d'œuvre. On est dans un univers de pérennité qui reproduit paradoxalement certains signes caractéristiques associés à la flexibilité interne et à la flexibilité externe. Les règles de gestion s'inspirent des pratiques propres à la profession, mais les stratégies de conquête et de maintien des marchés se heurtent vraisemblablement à moins d'incertitude que pour beaucoup d'autres organismes. Dans le modèle de la flexibilité externe, le personnel pédagogique permanent, qui constitue par nature un noyau dur extrêmement réduit, bénéficie d'un statut stable (95 % de CDI) et d'emplois le plus souvent à plein temps. Le risque est externalisé et, en règle générale, le *turn over* est particulièrement faible. La plupart des organismes pratiquant une telle politique disposent d'un personnel ancien. La flexibilité externe semble en quelque sorte garantir la stabilité à l'intérieur de l'entreprise. Apparemment, ce mécanisme n'est pas toujours suffisant et, dans une fraction des organismes (sous-modèle CL4), la main-d'œuvre interne tourne à une vitesse accélérée. Le *turn over* est même paradoxalement plus élevé ici que dans les autres modèles : 85 % des personnels employés ont été embauchés depuis moins de trois ans. Ce comportement reste cependant assez peu répandu (6 % des OF). La flexibilité externe est le plus souvent associée à une mobilité interne particulièrement faible : dans le sous-modèle CL2, beaucoup plus fréquent puisqu'il regroupe 23 % des OF observés, près de 90 % des formateurs permanents occupent leur fonction depuis plus de trois ans.



2. RECHERCHE DES FACTEURS EXPLICATIFS

2.1. La logique institutionnelle

Les catégories institutionnelles sont loin de se distribuer aléatoirement entre les divers modèles en présence. Cependant, l'appartenance institutionnelle ne détermine généralement pas un seul type de comportement. Seuls, certains organismes publics et parapublics se réfèrent clairement à un modèle de gestion privilégié. C'est ainsi que les centres AFPA adoptent systématiquement le modèle traditionnel dans sa version la plus pure, avec ses nombreux CDI, ses emplois à plein temps et son faible *turn over*. Les universités se réclament plutôt de la flexibilité externe, avec un noyau dur de formateurs permanents généralement très stable et sous CDI. Le modèle dit de la flexibilité totale correspond, quant à lui, à la logique organisationnelle des GRETA, qui sollicitent de nombreuses interventions extérieures tout en privilégiant en interne les contrats à durée déterminée. Le lien entre logique institutionnelle et logique organisationnelle se dessine encore dans les autres organismes publics et les chambres consulaires, dont le fonctionnement dominant rappelle celui des universités (flexibilité externe). Mais là, comme dans le secteur entreprises, des comportements secondaires, relativement fréquents, témoignent de l'existence d'une forte hétérogénéité. On peut même dire que, en dehors du cas particulier où des dispositions réglementaires imposent une attitude homogène, la catégorie institutionnelle ne fait qu'orienter les choix organisationnels sans les enfermer dans une logique unique.

Le phénomène de concurrence entre modes de gestion différents, voire opposés, atteint son paroxysme dans les structures associatives et dans le privé lucratif. Sans être en présence d'une répartition équiprobable, la hiérarchie des choix accuse ici une décroissance particulièrement lente. Aucun modèle dominant ne semble s'imposer. En pratique, une influence diffuse se manifeste, en particulier dans le cas des associations culturelles et d'insertion. La moitié des organismes relevant de ce statut se concentre sur les deux versions, relativement proches, du modèle de la flexibilité interne. Ce type de comportement, marqué par une gestion fortement internalisée jouant sur la précarité et la mobilité de la main-d'œuvre, caractérise aussi, mais à un moindre degré, les autres associations. Dans le secteur privé lucratif, le modèle traditionnel, légèrement privilégié, entre en compétition serrée avec les

modèles de la flexibilité interne et de la flexibilité externe, également très répandus. À l'exception de la flexibilité totale, exclusivement réservée aux GRETA, les organismes privés lucratifs s'accommodent semble-t-il de tous les modèles. Ici la distribution des comportements rappelle celle de l'ensemble des autres organismes. Elle reproduit en quelque sorte la diversité des formes organisationnelles présentes dans le champ de la formation continue.

2.2. La logique économique-productive

Directement influencé par les GRETA (qui en ont pratiquement l'exclusivité), le modèle de la flexibilité totale exclut aussi bien les très petits organismes que les très gros. Cette structure organisationnelle vide en quelque sorte les classes de taille extrêmes (moins de deux millions et plus de quarante millions de chiffre d'affaires), pour se concentrer sur un niveau d'activité intermédiaire. Les chiffres d'affaires compris entre cinq et dix millions sont les plus fréquents (45 % des organismes) et le nombre d'établissements décroît rapidement de part et d'autre de cette classe modale. Cette relative homogénéité se retrouve également en termes de ressources financières. On est dans un cas de figure où la formation continue ne constitue jamais une activité secondaire. Dans la majorité des cas, il s'agit même d'une activité exclusive. Les financements en provenance des entreprises ne sont pas très élevés. Jamais nuls et rarement très faibles, ils s'inscrivent cependant dans une perspective d'équilibrage des recettes, en complément d'une orientation privilégiant d'abord les actions de l'État et des collectivités territoriales.

Fonctionnant essentiellement sur la base des financements publics, le modèle de la flexibilité interne attire beaucoup de petits organismes. D'une façon générale, les plus grosses structures tendent à le rejeter : dans plus de 80 % des cas, les organismes concernés se situent sous la barre des dix millions et leur taille n'est pratiquement jamais rehaussée par une activité complémentaire susceptible de venir gonfler le chiffre d'affaires et les effectifs. La formation continue constitue généralement la seule activité exercée et lorsque ce n'est pas le cas, elle est largement dominante. Ces caractéristiques, plus ou moins prononcées selon le sous-modèle, infléchissent semble-t-il les politiques en direction d'une gestion fortement internalisée, où la faible sollicitation des compétences extérieures s'accompagne d'une multiplication des contrats à durée déterminée et d'un *turn over* élevé du personnel. On est dans une situation de précarité de la main-d'œuvre, rencontrée fréquemment (mais pas exclusivement) dans les structures associatives. Elle n'existe en revanche pratiquement pas dans les secteurs public et parapublic, pour des raisons institutionnelles certes, mais aussi et surtout parce que ce modèle ne semble pas adapté à un volume d'activité important.

Moins homogènes en termes de taille, le modèle traditionnel et celui de la flexibilité externe se rapportent, l'un comme l'autre, à un ensemble d'organismes particulièrement bien placés sur le marché des actions en faveur des salariés. Leurs ressources proviennent pour l'essentiel des entreprises, mais la formation continue tend ici à se mêler à d'autres activités, exercées le plus souvent à titre secondaire. Ces stratégies de diversification de la production, qui renvoient aussi bien à des conventions signées avec les pouvoirs publics qu'à des activités connexes débordant le champ de la formation continue, varient en intensité selon la taille des organismes. Elles sont particulièrement marquées lorsque les unités atteignent un niveau d'activité plus élevé que la moyenne, ce qui est relativement fréquent dans la population concernée. En revanche, les petites structures, beaucoup plus spécialisées sur leur domaine de compétence privilégié, accordent relativement moins de place à la pénétration des autres marchés.

Dans le modèle de la flexibilité externe, caractérisé rappelons-le par un recours massif aux intervenants extérieurs, le noyau dur des formateurs permanents est remarquablement stable dans la plupart des organismes. La combinaison des facteurs de flexibilité productive et de flexibilité externe de la main-d'œuvre est vraisemblablement à l'origine de cette situation. On remarquera en effet que, dans les petites structures, qui mettent moins l'accent sur les stratégies d'équilibrage des marchés, les fluctuations de la production tendent à se répercuter sur le personnel interne. Le *turn over* peut être extrêmement élevé dans ce cas, mais ces situations font figure d'exception. Le modèle traditionnel bénéficie également d'une main-d'œuvre particulièrement stable. Mais cela sans faire appel (ou très peu) à la souplesse liée à l'externalisation des compétences, comme si le travail dans le champ de la formation continue restait parfaitement compatible avec des formes organisationnelles voisines de celles qui prévalent dans les autres secteurs de l'activité économique. De leur côté, les petites structures, plus spécialisées, tendent à atténuer leur manque de flexibilité numérique en jouant sur la multiplication des postes à temps partiel. Ces pratiques sont peu fréquentes et en tout état de cause, elles n'entament pas la stabilité du facteur travail.

CONCLUSION

Aussi répandus l'un que l'autre, les modèles traditionnel et de la flexibilité externe se distinguent mal en termes de marchés. Ils ne se différencient pas davantage en termes de catégories institutionnelles. Les choix ne sont vraiment tranchés que dans les secteurs public et parapublic, où, à l'exception de l'AFPA, les pratiques d'externalisation de la production l'emportent largement. Ces organismes, qui d'ailleurs entretiennent des relations assez étroites avec les instances étatiques et territoriales, brouillent quelque peu l'homogénéité des rapports au marché des produits. Plus ou moins imposée par des dispositions réglementaires nationales, la référence privilégiée, voire exclusive, à une forme organisationnelle spécifique prend ici ses distances avec les déterminants économiques. Quant au comportement des autres catégories institutionnelles, il s'inspire indifféremment des deux modèles. Si des préférences se manifestent, par exemple en faveur de la flexibilité externe dans une partie du secteur associatif (celle qui échappe au courant culturel et d'insertion), ou en faveur du modèle traditionnel dans le privé lucratif ou les ASFO, elles sont loin de s'imposer avec force face à la situation concurrente, certes moins fréquente, mais regroupant toujours une forte proportion des organismes.

En définitive, les GRETA ont opté pour un modèle spécifique, celui de la flexibilité totale. Mais leur choix, lié en grande partie à la nature de leur réservoir de main-d'œuvre, n'a pas fait école : en principe, les politiques d'externalisation de la force de travail ne sont pas associées aux contrats à durée déterminée. Les autres organismes publics et parapublics tendent à rejeter toutes les formes de précarisation de la main-d'œuvre, au profit d'une gestion parfois fortement internalisée, comme à l'AFPA, ou, plus souvent, ayant partie liée avec le modèle de la flexibilité externe. Le comportement des organismes de droit privé se segmente en fonction de leur positionnement sur le marché des produits. L'investissement du marché des jeunes et des demandeurs d'emploi favorise l'adoption du modèle de la flexibilité interne. Les organismes concernés, rarement importants, adoptent de préférence le statut associatif. Le créneau des salariés d'entreprises oriente les pratiques gestionnaires vers des formules croisant CDI et, particulièrement dans les grosses structures, faible mobilité de la main-d'œuvre et postes à plein temps. Le recours aux intervenants extérieurs peut être privilégié, mais il ne s'agit là que d'une solution possible, somme toute pas plus fréquente que celle inspirée des pratiques observées dans les autres secteurs de la vie économique.

Malgré leur importance, les stratégies d'externalisation et la marge de flexibilité qui les accompagne ne s'imposent pas face au modèle traditionnel, par nature plus rigide sur le plan des effectifs mobilisés. Les types de produits ne sont pas vraiment discriminants à ce niveau. Dans un modèle comme dans l'autre, les organismes interviennent prioritairement sur le même marché, celui de la formation continue des salariés. À l'inverse, ils sont peu présents dans les domaines liés à l'insertion et au développement personnel. S'ils s'opposent en ce sens aux organismes pratiquant une politique de flexibilité interne, ce n'est pas en termes de production qu'il convient de fonder la rupture organisationnelle entre l'intégration des compétences et le recours à des experts ou à des animateurs rémunérés en fonction des besoins. Peu réversibles, remontant le plus souvent à la période de création de l'organisme, les choix ne sont que partiellement tributaires des signaux du marché. Leur origine est à rechercher, semble-t-il, dans des composantes culturelles, éthiques, voire idéologiques, intégrées à l'histoire de l'entreprise et guidant sa trajectoire socio-économique, en liaison avec ses clients, mais aussi avec ses collaborateurs.

Pierre Simula
Céreq, Marseille

LES POLITIQUES RÉGIONALES DE FINANCEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE DE 1986 À 1992

André Giffard

Une crise économique endémique dans un contexte de mondialisation des échanges, l'introduction de nouvelles technologies et les transformations de la division sociale du travail qui l'accompagne, l'hétérogénéité du territoire national et les inégalités spatiales du développement économique caractérisent les années quatre-vingt. Cette période est aussi marquée par un important mouvement de décentralisation. De nouveaux espaces d'intervention, comme celui de la région, sont légitimés. Celle-ci devient « *un territoire sur lequel se tissent des relations et des comportements spécifiques, économiques, car il favorise l'émergence de relations de proximité entre les acteurs économiques (...) politiques, car la création de nouvelles institutions (...) donne la possibilité d'une prise en charge et d'une responsabilisation des acteurs directement impliqués par les politiques de développement* » (Bernard, 1995).

La décentralisation de la formation professionnelle continue (FPC) participe de cette recomposition de l'articulation entre « économie, institutions et territoires ». Depuis 1983, les conseils régionaux exercent en effet une compétence dite de « droit commun » en la matière. Ce pouvoir d'exercice est délégué depuis déjà plusieurs années, ce qui nous permet d'adopter un point de vue analytique sur sa mise en œuvre. Notre sujet de réflexion sera de chercher à répondre aux questions suivantes : Est-il possible d'identifier des politiques régionales de financement de la FPC ? Quelles sont les logiques développées ? De quelles manières les conseils régionaux ont-ils œuvré, selon quelles rationalités ? Notre exposé s'effectuera en deux temps. Tout d'abord, nous présenterons les caractéristiques essentielles de la décentralisation de 1983, pour nous interroger ensuite sur les politiques régionales existantes.

1. LA DÉCENTRALISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE DE 1983

Tout d'abord, nous précisons le cadre empirique de nos investigations, puis nous analyserons la répartition des financements de la FPC par institution, pour finalement examiner ces mêmes financements ventilés par région.

1.1. Champ de l'étude

Rappelons que la région est élevée au rang de collectivité territoriale de plein exercice en 1982 et que le transfert de compétences en matière de politiques publiques de formation professionnelle continue se réalise en 1983. Les textes législatifs précisent la répartition suivante : « *la région assure la mise en œuvre des actions d'apprentissage et de la FPC... Toutefois, l'État est compétent... pour financer et organiser les actions de portée générale...* ».

Les recettes budgétaires qui permettent l'exercice par les conseils régionaux de cette nouvelle attribution sont de quatre origines : la dotation de décentralisation versée par l'État, les produits de la carte grise, la fiscalité régionale et l'emprunt. Le cadre législatif rapidement rappelé, précisons le champ de notre étude.

Notre observation des politiques des conseils régionaux exclut l'apprentissage et traite de la seule FPC entre 1986 et 1992. Cette durée de six ans correspond à l'exercice d'une législature par de mêmes élus, ce qui confère un caractère d'homogénéité à la période retenue. Notons toutefois que l'année 1991 sera rarement évoquée car les données statistiques disponibles sont insuffisantes¹. L'ensemble des régions de la métropole est pris en considération à l'exception de la Corse et de l'Île-de-France. Dans le premier cas, les données sont parcellaires ; dans le second, elles renvoient à une situation atypique. L'effet taille de l'Île-de-France est tel que sa prise en compte rend peu significatives les observations statistiques pour les autres régions.

Les volumes financiers exprimés en francs courants sont rapportés à une population régionale composée de salariés et de demandeurs d'emploi au 31 décembre de chaque année². Enfin, par formation professionnelle continue, au sens général, nous entendons non seulement les financements des conseils régionaux, mais aussi la contribution des entreprises au titre du 1,5 %³, et celle de l'État dans le cadre des programmes du Fonds de la formation professionnelle et de la promotion sociale (FFPPS), du Fonds national pour l'emploi (FNE) et des Stages d'initiation à la vie professionnelle (SIVP)⁴. Le champ de l'étude précisé, nous poursuivrons notre analyse par la présentation du poids de la FPC dans les budgets des conseils régionaux.

1.2. Budget des conseils régionaux et formation professionnelle continue

Si l'on considère les budgets des conseils régionaux dans leur globalité, les masses financières engagées représentent en 1986 près de 321 millions de francs pour le plus petit d'entre eux et 5 038 millions pour le plus important. En 1992, les chiffres sont respectivement de 696 et de 11 834 millions. La somme réservée à la FPC est en 1986 d'environ 36 millions de francs pour le plus modeste et de 578 millions pour le plus conséquent. Si l'on s'intéresse aux volumes financiers rapportés au nombre d'individus par région, la part que représente le budget FPC dans le budget total varie selon les années. Elle est de 12,3 % en 1986, puis décroît régulièrement pour atteindre 7,7 % en 1992. Nous compléterons cette première approche par l'étude de la répartition par institution des dépenses moyennes de FPC.

¹ À partir de 1990, le ministère du Travail n'assure plus qu'une publication bisannuelle des données.

² En dehors des recensements de la population, il n'existe pas de comptages fiables des individus actifs hormis pour ceux qui sont repérés au 31 décembre de chaque année et qui sont disponibles dans le SIRF (Statistiques et indicateurs des régions françaises) de l'INSEE. Les actifs non salariés ne font l'objet que d'une estimation sans que l'on puisse connaître, par exemple, leur répartition dans les différents secteurs de l'activité économique.

³ Il s'agit des seules entreprises dont l'effectif est supérieur à 50 salariés. Ces résultats sont calculés par le Céreq qui relocalise régionalement l'effort de formation des établissements souvent déclaré par le siège parisien des entreprises au moyen du document fiscal n° 24-83. L'engagement financier des entreprises est donc sous-estimé de la contribution des établissements de 10 à 50 salariés, soit environ 10 % des dépenses éligibles au titre du 1,5 %.

⁴ Les données disponibles ne reflètent pas l'ensemble des dépenses de l'État puisqu'un certain nombre de financements n'est pas régionalisé. Par ailleurs, les résultats divergent par exemple des comptes économiques régionaux de la formation professionnelle (disponible pour la seule année 1992) dans la mesure où ne sont pas pris en compte dans cette étude certains coûts induits comme l'exonération des charges sociales.

1.3. Répartition par institution des dépenses moyennes de FPC

Tableau 1
Répartition par institution des dépenses moyennes de FPC en francs courants par individu

| | Conseils régionaux | Etat | Entreprises | Total |
|------|--------------------|------------|-------------|--------------|
| 1986 | 128 8 | 726 46 | 719 46 | 1573 100% |
| 1987 | 140 8 | 811 47 | 772 45 | 1723 100% |
| 1988 | 147 8 | 963 48 | 879 44 | 1989 100% |
| 1989 | 142 7 | 870 41 | 1093 52 | 2105 100% |
| 1990 | 160 7 | 939 41 | 1197 52 | 2296 100% |
| 1992 | 194 7 | 1185 44 | 1328 49 | 2707 100% |

Source : La formation professionnelle dans les régions, Dares.

Rappelons que ce tableau exclut la Corse et l'Île de France. Tout d'abord, nous observons avec quelques variantes selon les années, que le montant des financements publics équivaut à celui des financements privés. Cet équilibre peut laisser supposer une absence de situation dominante d'un type de financement au sein de la FPC. Par ailleurs, si l'on s'intéresse aux seuls conseils régionaux, nous remarquons que leur poids est modeste : comparés à l'ensemble des financements, ils interviennent à hauteur de 7 %, alors que rapportés aux seules dépenses publiques, ils avoisinent les 15 %. Enfin, entre 1986 et 1992, l'accroissement des dépenses est différent selon les institutions. Alors que le volume financier total est multiplié par 1,7 ; celui des entreprises l'est par 1,8 ; celui de l'État par 1,6 et enfin celui des conseils régionaux par 1,5. Au-delà de ces premiers constats généraux, il convient d'analyser plus finement la situation en s'intéressant à l'ampleur de la dispersion des financements de chaque institution. À cet effet, nous utiliserons un indicateur qui rapporte les écarts-types à la moyenne.

Tableau 2
Rapport des écarts-types à la moyenne
(le rapport est indépendant des valeurs et comparable d'une série à l'autre)

| | Conseils régionaux | Etat | Entreprises |
|------|--------------------|------|-------------|
| 1986 | 0,19 | 0,18 | 0,08 |
| 1992 | 0,36 | 0,17 | 0,12 |

Source : La formation professionnelle dans les régions, Dares.

L'évolution est la plus nette dans le cas des conseils régionaux puisque le rapport des écarts-types à la moyenne s'accroît de 0,19 à 0,36. Cette distribution plus large en 1992 qu'en 1986 est surtout le fait de quelques régions pour des raisons de nature opposée : Champagne-Ardenne et Limousin connaissent une hausse de leur budget nettement supérieure à la moyenne alors qu'à l'inverse, l'Alsace, la Picardie et la Bretagne voient leur engagement financier se réduire. À la suite de cette présentation des dépenses moyennes par institution, nous prolongerons notre analyse en examinant ces mêmes dépenses réparties géographiquement.

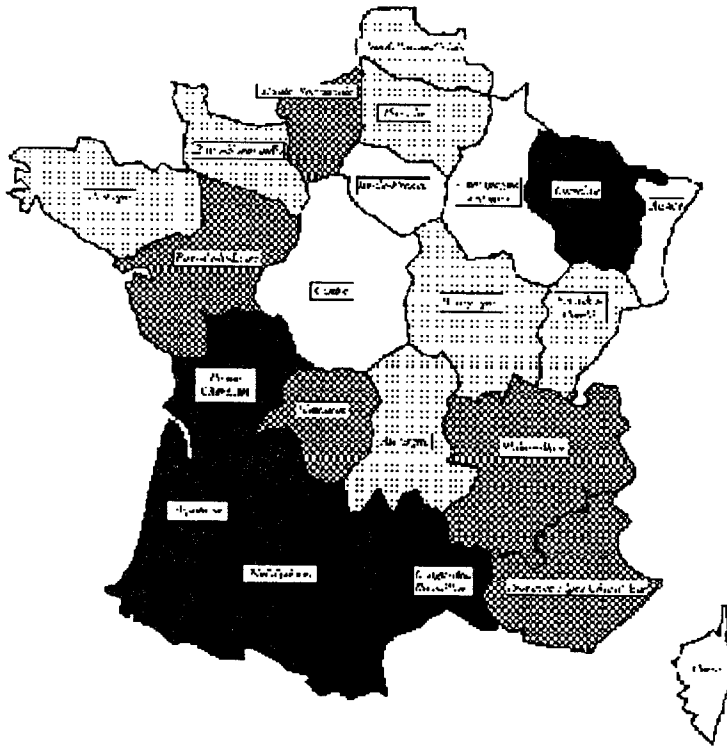
1.4. Répartition géographique des financements de formation professionnelle continue des conseils régionaux

Préalablement à l'examen des cartographies régionales, précisons les modalités de calcul des strates. Elles correspondent pour chacune d'entre elles à la valeur d'un écart-type. Par exemple, le volume financier obtenu par différence entre le Conseil régional le plus engagé et celui qui l'est le moins est divisé en quatre catégories dont chaque montant est proche d'un écart-type.

En ce qui concerne les conseils régionaux, la géographie du financement de la FPC s'est modifiée entre les deux périodes de référence. En 1986, sept régions se situent dans la strate la plus élevée (de 145 à 165 F par individu). Il s'agit des régions Aquitaine, Pays de Loire, Poitou-Charentes, Languedoc-Roussillon, Limousin, Lorraine et Midi-Pyrénées. En 1992, seulement trois régions, Champagne-Ardenne, Limousin et Poitou-Charentes, sont dans ce cas (de 295 à 364 F par individu). Finalement, tout au long de la période, seuls deux conseils régionaux maintiennent un effort financier important et constant, ceux du Limousin et de Poitou-Charentes. À l'inverse, la catégorie la plus basse accueille un nombre croissant de régions au cours du temps. En 1986, l'Alsace, le Centre et la Champagne-Ardenne appartiennent au groupe des conseils régionaux qui sont les moins engagés (de 85 à 104 F par individu). En 1992, nous trouvons un groupe deux fois plus important avec l'Alsace, la Bretagne, le Centre, la Basse-Normandie, la Picardie et Provence-Alpes-Côte-d'Azur (de 84 à 154 F par individu). À noter que l'Alsace et le Centre représentent, entre 1986 et 1992, les régions qui s'engagent financièrement le moins.

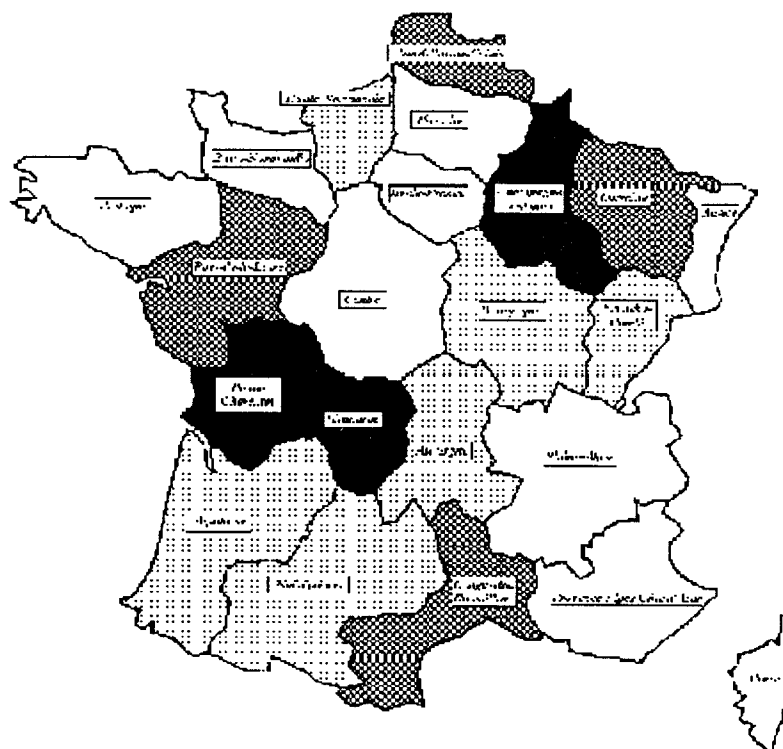
1986

85-104 F 105-129 F 130-154 F 154-178 F par individu



1992

□ 84-154 F ; ▨ 155-224 F ; ▩ 225-294 F ; ■ 295-364 F par individu



En résumé, alors que la « France de la formation professionnelle continue » des conseils régionaux se situe en 1986 dans la moitié Ouest (partie la plus ombragée sur la première carte de la page précédente), elle apparaît beaucoup plus éclatée sur le territoire métropolitain en 1992.

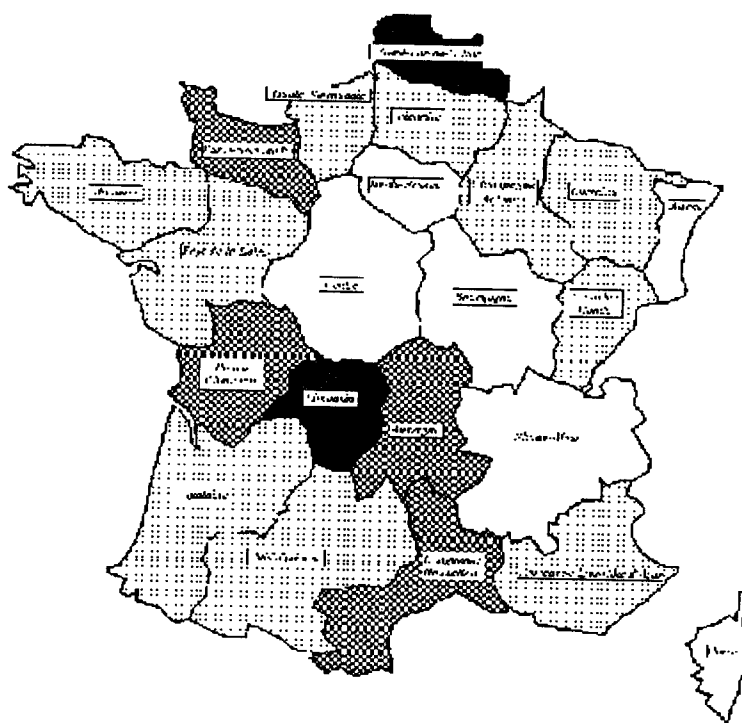
1.5. Répartition géographique des financements de formation professionnelle continue de l'État

Pour ce qui est de l'État, et ultérieurement pour les entreprises, nous présenterons la cartographie des dépenses pour la seule année 1992. En ce qui concerne le commentaire, nous nous appuierons par ailleurs, sur la situation de l'année 1986. Dans le cas de l'État, la géographie du financement de la FPC par rapport aux conseils régionaux est plus homogène et plus stable dans le temps. Près de la moitié des régions se situe dans une catégorie moyenne aussi bien en 1986 (de 685 à 829 F par individu) qu'en 1992 (de 1075 à 1269 F par individu). En outre, sept régions présentes en 1986 dans cette classe de financement le sont toujours en 1992. Il s'agit des régions Bretagne, Champagne-Ardenne, Lorraine, Midi-Pyrénées, Haute-Normandie, Pays de Loire et Picardie. Les situations extrêmes méritent de retenir notre attention. Une région, le Limousin, se situe dans la strate la plus élevée tout au long de notre période de référence. C'est aussi le cas, bien que de façon moins constante, du Nord-Pas-de-Calais qui appartient à la catégorie de financement la plus élevée en 1992 alors qu'elle se situe dans celle immédiatement en dessous en 1986.

Une telle stabilité est aussi vraie dans le cas des régions qui relèvent du groupe de financement le plus faible, comme l'Alsace, la Bourgogne, le Centre et Rhône-Alpes, aussi bien en 1986 qu'en 1992.

1992

880-1 074 F 1 075-1 269 F 1 270-1 464 F 465-1 660 F par individu

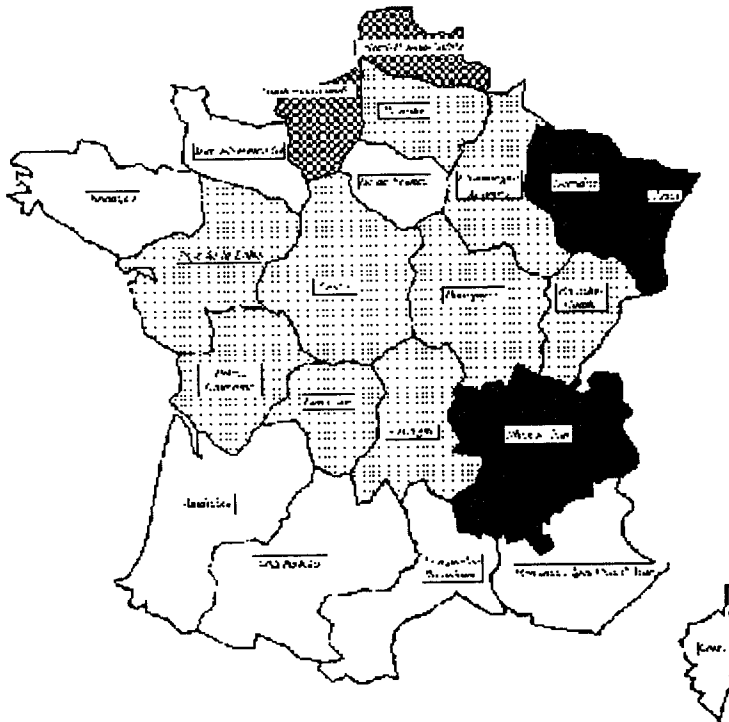


1.6. Répartition géographique des financements de formation professionnelle continue des entreprises

L'image renvoyée précédemment en ce qui concerne L'État se retrouve en partie à propos des entreprises. Près d'une région sur deux se situe dans un même classe de financement proche de la moyenne. Parmi celles-ci, la Bourgogne, le Centre, la Champagne-Ardenne, la Franche-Comté, les Pays de Loire et la Picardie s'y trouvent aussi bien en 1986 qu'en 1992. Parmi les régions où l'implication des entreprises est la plus soutenue, figurent, tout au long de la période étudiée, la Lorraine et de façon moins régulière l'Alsace et Rhône-Alpes. À l'inverse, les régions les moins engagées sont la Bretagne, le Languedoc-Roussillon, Midi-Pyrénées et Basse-Normandie.

1992

880-1 139 F 1 140-1 419 F 1 420-1 699 F 700-1 980 F par individu



En conclusion à ce paragraphe sur l'analyse de la répartition des financements tant par institution que géographiquement, nous pouvons tirer différents constats. Tout d'abord, l'effort financier public est proche de l'engagement des entreprises. Néanmoins, cette répartition équilibrée n'est pas générale. Trois régions possèdent la particularité de disposer de financements publics plus élevés qu'en moyenne. Il s'agit, aussi bien en 1986 qu'en 1992, des régions Languedoc-Roussillon et Limousin (ces derniers interviennent à hauteur de plus de 60 %) et dans une moindre mesure de la Basse-Normandie (proche de 60 %). À l'inverse, l'intervention publique est parmi la plus faible en Lorraine, Alsace et Rhône-Alpes (moins de 40 %). Par ailleurs, il apparaît que le partage entre acteurs publics dans le champ législatif mais encore plus dans le domaine financier ne se fait pas en faveur des conseils régionaux. Cette situation est d'ailleurs perçue dès l'origine puisque certains commentateurs évoquent en 1986 une situation de "décentralisation à mi-gué" (Soisson et *alii*, 1986). Enfin, les capacités de financement relativement réduites des conseils régionaux ne les empêchent pas de diversifier leur choix, puisque, entre 1986 et 1992, la dispersion budgétaire observée est plus importante en fin qu'en début de période. À l'issue de cet exposé des engagements financiers, nous poursuivrons notre étude par l'analyse des politiques développées par les conseils régionaux.

2. ANALYSE EMPIRIQUE DES POLITIQUES DES CONSEILS RÉGIONAUX

Rappelons que notre problématique est de chercher à identifier des préférences régionales, les éléments d'une rationalité budgétaire. La recherche de réponse à ce questionnement sera structurée par le test de plusieurs hypothèses.

2.1. Les rapports entre l'intervention publique et les financements privés

Notre premier axe sera de discuter des rapports entre l'intervention publique et les financements privés. Dans cette optique, nous supposerons que l'intervention budgétaire publique se substitue à l'intervention privée et, dès lors, que l'intervention publique est d'autant plus importante que l'effort privé des entreprises est faible.

Deux tests seront réalisés : le premier à propos de l'ensemble des financements publics, État plus conseils régionaux, le second pour les seuls conseils régionaux. Nous construirons une régression simple avec comme variable explicative la contribution des entreprises par individu et comme variable expliquée l'effort de financement public par individu. Dans le premier cas, la relation entre ces deux variables est significative statistiquement : les régions pour lesquelles l'engagement public global est le plus élevé sont celles qui connaissent une contribution privée la plus faible. La pente de l'ajustement est négative. Dans le second cas, celui des seuls conseils régionaux, le résultat est globalement similaire à la situation précédente, sous réserve que deux années soient écartées : 1987 où la relation n'est pas significative et 1992 où les résultats sont d'une moindre robustesse bien que conformes aux observations déjà réalisées. Ce constat général peut être enrichi par certaines informations complémentaires.

Tout d'abord, nous nous intéresserons à la position de certains conseils régionaux le long de la droite de régression. En 1986, ceux qui consacrent un effort financier d'autant plus important que l'engagement privé est faible sont le Limousin, Languedoc-Roussillon, Midi-Pyrénées et Poitou-Charentes. En 1990, il s'agit des régions Languedoc-Roussillon, Midi-Pyrénées et Poitou-Charentes.

Examinons la situation inverse. En 1986, les régions qui consacrent un effort d'autant plus faible que l'effort privé est élevé sont l'Alsace, l'Auvergne, le Centre, la Franche-Comté et la Haute-Normandie. En 1990, nous trouvons l'Alsace, le Centre, la Haute-Normandie et Rhône-Alpes.

Ensuite, nous évoquerons la nécessité d'exclure de la régression plusieurs conseils régionaux pour que le lien soit significatif, comme l'indique le tableau qui suit.

| | Régions exclues |
|------|---|
| 1986 | Lorraine, Rhône-Alpes, Nord-Pas de Calais |
| 1988 | Lorraine, Nord-Pas-de-Calais |
| 1989 | Lorraine |
| 1990 | Lorraine, Nord-Pas-de-Calais |

Source : Guide des ratios des régions - ministère de l'Intérieur.

Les caractéristiques des conseils régionaux exclus est d'appartenir à un groupe où, contrairement au constat précédemment réalisé, l'engagement public est élevé bien que les contributions des entreprises soient importantes. Ainsi, nous avons observé que la majorité des conseils régionaux intervient plutôt dans un mouvement de substitution à l'engagement des entreprises. Nous poursuivrons notre analyse des politiques régionales en testant une deuxième hypothèse relative au rapport entre l'effort financier public et la richesse régionale.

2.2. Effort financier public et richesse nationale

Il est habituellement convenu que les régions les plus riches sont celles qui investissent le plus. Dans cette optique, nous supposons que ce sont les régions les plus développées qui ont consenti l'effort financier le plus conséquent. Comme pour le test de l'hypothèse précédente, nous calculerons une régression simple pour l'ensemble des financements publics puis pour ceux des conseils régionaux, avec comme variable explicative le PIB par individu et comme variable expliquée l'engagement financier public.

Pour ce qui est de l'ensemble des financements publics, la relation est statistiquement significative pour la période 1986-1992. Si on s'intéresse aux seuls conseils régionaux, l'observation n'indique pas de conclusions pertinentes en 1986 et 1987. Néanmoins, le lien entre PIB par individu et dépenses de FPC par individu redevient significatif de 1988 à 1992. À noter qu'en 1992, il est nécessaire d'exclure le conseil régional de Champagne-Ardenne dont le comportement est atypique (accroissement de son budget nettement supérieur à la moyenne). Toutefois, si la corrélation établie est significative, pour autant, le sens de la relation ne confirme pas l'hypothèse émise précédemment, selon laquelle les régions les plus riches sont celles qui consacrent l'effort financier pour la FPC le plus important. L'observation réalisée indique un lien inverse : ainsi, aussi bien en 1988 qu'en 1992, les quatre régions les plus prospères, l'Alsace, la Haute-Normandie, Provence-Alpes-Côte-d'Azur et Rhône-Alpes sont celles où les conseils régionaux consacrent l'effort budgétaire le plus faible. À l'opposée les régions les moins développées voient leurs conseils régionaux accorder un financement de la FPC plus substantiel : en 1988, il s'agit du Languedoc-Roussillon, de la Lorraine, de Midi-Pyrénées et du Nord-Pas-de-Calais ; en 1992, du Languedoc-Roussillon, du Limousin, du Nord-Pas-de-Calais et des Pays de Loire. Cette situation peut s'expliquer de différentes manières : soit les régions riches disposent d'un capital humain issu de l'enseignement initial et/ou d'un capital humain privé suffisamment élevés qui les dispensent d'un effort plus important de financement public, soit à l'inverse le retard en capital humain est tel pour les régions pauvres qu'une politique de rattrapage volontariste est instituée. La réponse à cette interrogation nécessite des investigations complémentaires. Dans l'attente, nous nous intéresserons à un troisième thème, celui du rapport entre les conseils régionaux et l'État.

2.3. Les rapports entre les conseils régionaux et l'État

Nous savons que les conseils régionaux se distinguent de l'État à deux titres : d'une part, rapporté au volume financier de chacun, l'éventail des choix budgétaires des conseils régionaux s'élargit dans le temps par rapport à ceux de l'État. D'autre part, aucun lien n'apparaît entre l'engagement financier des conseils régionaux et la richesse des régions sur deux années, 1986 et 1987, contrairement à l'État. Notre questionnement sera de discuter du sens possible que revêtent ces points de différenciation. En particulier, puisque la décentralisation est une politique récente, nous supposons que plus sa mise en œuvre s'allonge dans le temps, plus les choix budgétaires affichés par les conseils régionaux se distinguent de la politique de l'État.

Afin de tester cette hypothèse, nous chercherons à déterminer si les rapports entre acteurs publics sont complémentaires, de substitution ou encore inexistantes. Les résultats indiquent qu'aucune analogie des comportements entre l'État et les conseils régionaux est décelable en 1986, 1987 et 1988. Cette situation se modifie par la suite, puisqu'à partir de 1989 et pour les années suivantes, nous observons une complémentarité des financements des Conseil régionaux et de l'État : plus

l'effort de formation par individu est élevé pour les conseils régionaux, plus il l'est aussi pour l'État. Parmi les régions dont l'engagement financier est le plus important, nous trouvons Languedoc-Roussillon, Midi-Pyrénées, Auvergne et Nord-Pas-de-Calais en 1989, Languedoc-Roussillon, Limousin et Nord-Pas-de-Calais en 1992. À l'opposé, cinq régions appartiennent aussi bien en 1989 qu'en 1992 au groupe dont les contributions budgétaires sont les plus faibles : Alsace, Centre, Bourgogne, Franche-Comté et Rhône-Alpes. En définitive, notre hypothèse « d'autonomisation » des choix financiers des conseils régionaux ne se vérifie pas, en particulier pour la seconde partie de la période considérée.

En conclusion à l'ensemble des analyses menées sur les financements de la FPC par les conseils régionaux, nous établissons une première typologie qui répartit les conseils régionaux selon qu'ils sont fortement dynamiques, moyennement engagés ou plutôt attentistes. Dans la première catégorie se trouvent les régions Languedoc-Roussillon, Nord-Pas-de-Calais, Midi-Pyrénées, Lorraine et Limousin ; dans la dernière, Alsace, Centre, Rhône-Alpes et Haute-Normandie. Au sein du groupe moyen se trouve le plus grand nombre de régions comme Aquitaine, Auvergne, Bourgogne, Bretagne, Champagne-Ardenne, Franche-Comté, Basse-Normandie, Pays de Loire, Picardie, Poitou-Charentes, Provence Alpes Côtes d'Azur.

André Giffard
IREDU - Bourgogne

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bernard A. (1995) *Économie / Institutions / Territoires - Une recherche sur l'efficience du système de formation continue décentralisé*, Thèse de doctorat, université de Montpellier I.

Ministère du Travail, Dares *La formation professionnelle dans les régions - 1990-1991 et 1992-1993*, ministère du Travail.

Soisson J.P., Martel J.F., Rémond B. (1986) *L'enjeu de la formation professionnelle*, éd. Fayard.

LA FORMATION-PRODUCTION DANS LE BTP : DU FORMATEUR TOURNANT AU FORMATEUR PERMANENT

Roger Cornu
Pierre Trinquet

Dans le secteur du bâtiment et des travaux publics la place de l'espace de production comme lieu de formation a toujours joué un rôle primordial. Les mémoires de Martin Nadaud (1976) sont ici instructives dans leur description de l'*apprentissage-production* (Cornu, 1978). Elles permettent d'appréhender tant la partie pratique, et la formation en chambre que la partie théorique ; celle-ci partant des problèmes des chantiers débouche sur des problèmes de géométrie et de calcul : la formation est alors assurée par d'autres ouvriers, dans le cadre de relations issues des types de coopération et de compagnonnage¹ liés aux formes d'organisation de la production. Cet apprentissage-production restera largement utilisé et présent dans les esprits pour autant qu'il s'agit d'une activité de chantier, c'est-à-dire :

- *itinérante*, les chantiers pouvant se situer dans un espace géographique plus ou moins étendu,
- *temporaire*, la durée et le volume de travail variant d'un chantier à l'autre,
- *spécifique*, par les corps de métiers requis, les opérations à effectuer, les conditions matérielles d'exécution,
- *extra muros*, la localisation de l'entreprise et le lieu de travail ne coïncidant pas et les rapports entre salariés inter-entreprises sur le chantier primant sur les rapports internes à l'entreprise.

1. L'APPRENTISSAGE-PRODUCTION

Ces caractéristiques de l'activité ont toujours posé un problème pour la formation professionnelle initiale (FPI) de la force de travail - tant dans son contenu que dans sa réalisation concrète. Pour qu'un savoir soit scolarisable, ou du moins transmissible sous une forme standardisée, il faut qu'il soit stable, routinier et donc généralisable. Dans les activités de chantier, les variations, les aléas, l'instabilité prennent une place, sinon plus importante, du moins aussi importante que celle des tâches standardisées et répétitives. Dans une activité où les chômages (liés notamment aux fins de chantiers) sont une de ses composantes, la formation intègre nécessairement une adaptation permanente à des entreprises, des lieux et des groupes de travail changeants : la relation à l'activité prime sur celle à l'entreprise. L'apprentissage-production, qui prend en compte cette caractéristique de l'activité, assure à la fois la FPI et la régulation du marché de la force de travail et de sa reproduction. Ceci ne pouvait toutefois fonctionner à peu près bien que pour autant qu'il y avait une certaine homogénéité des entreprises du point de vue de la concentration capitaliste, des types de marchés traités et des moyens de

¹ Il ne s'agit pas ici du Compagnonnage du Tour de France, mais de celui issu des unités d'apprentissage-production, constituées d'un ou deux ouvriers et d'un apprenti, et de la vie commune des ouvriers du bâtiment, souvent "pays", partageant repas et logement (sens premier du compagnonnage).

production utilisés et que la FPI n'était pas concurrencée par la scolarisation obligatoire.

Retenons de cet apprentissage-production qu'il part du principe qu'un contexte producteur-productif, qu'il soit atelier ou chantier, produit un ensemble de situations de travail, individuelles ou collectives, simultanées ou successives qui peuvent être utilisées comme cadre et instrument de formation, tout en assurant la production. Ces situations peuvent se ramener à trois grands types se présentant quelquefois à l'état pur, mais la plupart du temps combinés :

- des *situations standard* qui, par leur répétitivité d'un chantier à l'autre, permettent de mettre en place les automatismes professionnels de base ;
- des *situations spécifiques*, nécessitant à la fois une adaptation des capacités et des compétences acquises dans les situations standard et des capacités et compétences nouvelles ;
- des *situations nodales*, dans son double sens originel de « noyau », c'est-à-dire révélant les traits du contexte générateurs des situations de travail, et de « nœud », c'est-à-dire révélant toute la complexité et les contradictions que les pratiques génèrent.

Selon le type de mélange et l'importance respective de ces trois types de situations dans un chantier, l'apprentissage-production sera plus ou moins riche. C'est au fond ce qui est visé aujourd'hui lorsque l'on parle d'une organisation qualifiante des situations de travail.

2. DÉFICIT DE COMPÉTENCES, BESOIN DE FORMATION

La situation actuelle est toutefois loin de ce modèle idéal. Quelques données peuvent nous en convaincre aisément :

- Variable selon les corps de métiers, mais jamais négligeable, l'apprentissage peut atteindre 85 % en niveau scolaire V (année terminale) et 100 % en niveau IV.

20 % des apprentis sont formés dans des entreprises qui n'ont aucun salarié et 55 % dans des entreprises qui ont de 1 à 9 salariés, c'est-à-dire que les 3/4 des apprentis sont formés dans des entreprises qui n'emploient qu'un tiers de la main-d'œuvre salariée².

Lorsque l'on sait qu'il existe de grandes différences entre les marchés traités, les techniques utilisées et les modes d'organisation du travail mis en place par les grosses et les petites entreprises, on peut mesurer aisément la distorsion actuelle existant entre l'apprentissage-production et les besoins des entreprises employeuses. Si l'on ajoute que pour un effectif ouvrier d'environ 860 000, 165 000 (dont 1/3 a moins de 25 ans) sont peu qualifiés ; que la mobilité est importante (environ 300 000 entrants et sortants annuels) et le recours à l'intérim considérable, que la population employée continue de vieillir, on peut concevoir l'importance que revêt dans ce secteur la formation pour adultes et notamment la formation professionnelle continue (FPC) tant au niveau des entreprises que de la branche.

En 1991, l'AREF-BTP de la région PACA a mené des enquêtes auprès des entreprises de la région pour déterminer les « besoins de compétences » et les évolutions prévisibles, et mieux cerner les besoins en formation. La démarche de l'enquête est

² Source : CCCA (Comité central de coordination de l'apprentissage) -BTP-Service Études, 1995.

en soi révélatrice de la façon d'aborder la question de la formation. Le questionnaire s'adresse aux directions des entreprises pour recenser les compétences à développer chez les ouvriers, l'encadrement de chantier, les techniciens du bureau d'études, les administratifs, les cadres et la direction. On est frappé, à la lecture de ce questionnaire, de la différence des items retenus pour chacun des groupes, ce qui rend difficile la comparaison entre eux. Cette différence soulève la question des *référentiels* qui la sous-tendent. Les items présentés pour chaque catégorie présupposent en effet des analyses et des répertoires de postes, d'emplois, de métiers qui traduisent l'état actuel de la division et de l'organisation du travail et ses marges de tolérance. Le référentiel se présente alors comme un type idéal qu'il s'agit d'atteindre, la population en place ne représentant qu'un type moyen. C'est dans cet écart que se situent les « compétences à développer ». Mais ni le type idéal, ni le type moyen ne correspond nécessairement aux compétences réelles et aux performances réalisées dans la pratique du chantier car dans les référentiels, certaines compétences ne sont pas prises en compte, et certaines performances sont ignorées. Dans le questionnaire, l'item « action en faveur de la sécurité », par exemple, concerne l'encadrement du chantier et ne concerne pas les ouvriers. L'on sait pourtant la part prise par les ouvriers dans la gestion de la sécurité en fonction de la variabilité et des aléas du travail ; mais cette gestion se réalise dans *l'irrégularité* (hors règlement et normes) et la *clandestinité* (hors structures officielles et à l'insu des contrôleurs institutionnels) (Trinquet, 1996 et 1987). Les items choisis révèlent aussi la présence ancienne de l'organisation scientifique du travail dans le BTP, et l'on oublie trop souvent qu'elle fit l'objet de tous les soins des rationalisateurs depuis le début du XVIII^{ème} siècle, et que son organisation correspond assez bien à la division tripartite des tayloriens entre bureau d'études, bureau de préparation du travail et exécution. C'est ainsi que, pour les ouvriers, « *comprendre les instructions et rendre compte* » (phrase typiquement taylorienne) arrive, parmi les priorités, en seconde place après les savoir-faire manuels et que « *la gestion et l'organisation du chantier* » apparaît en première place pour l'encadrement du chantier. Sans entrer dans le détail de tous les items, nous devons noter les caractéristiques de la FPC suggérée dans ce rapport : des stages courts sur des thèmes et des objectifs précis, spécifiques à un métier, car c'est le métier qui peut donner sens et relier les stages les uns aux autres, et dont « *l'effet positif attendu ne doit pas être effacé par la désorganisation provisoire que crée le départ en stage* » ; la formation prendrait ainsi la forme « *d'un parcours de "cabotage" et non de "navigation hauturière"* ». Dans la formation, « *il ne s'agit plus de qualification générale, mais d'"employabilité" concrète, d'efficacité dans un système de travail où chacun doit assurer sa "plus-value"* ». Ces suggestions sont fondées sur une observation générale : « *toute offre de formation arrive aux intéressés dans une "conjoncture" : direction, encadrement et salariés la reçoivent à un moment où ils ont des problèmes à résoudre (changements technologiques, changements de marché...), des projets de développement... Ils ne la retiennent que si elle correspond, au moins en partie, à cette problématique. Ils ne l'entendent bien que s'ils peuvent la relier* » ((AREF-BTP, 1991). C'est dans le cadre de ces considérations que l'on peut analyser la mise en place expérimentale de la formation intégrée au travail (FIT).

3. LA FORMATION-PRODUCTION

Nous préférons la notion de « formation-production » à celle de « formation intégrée au travail » dans la mesure où toute activité de travail est, en même temps, à condition que l'on ne valorise pas le terme a priori, formation, processus de déformation-information (ce dernier terme est utilisé ici dans le sens de donner une forme) (Delbos et Jorion, 1984). Dans le cas de la FIT, on part de la notion de « déficit de compétences », c'est-à-dire de la différence entre les compétences

détenues (ou supposées telles) par les salariés et les compétences nécessaires (ou supposées telles) pour la réalisation d'un chantier, ou pour faire face à la réalisation hypothétique de chantiers variés. Vues sous cet angle, toutes les compétences ne sont pas prises en compte. La valorisation de la formation (qui est en même temps sa définition) consiste à combler le « déficit » existant entre les compétences détenues et celles qui sont nécessaires. Ce n'est donc pas du travail que l'on part, mais des besoins de l'entreprise ou/et de la production. En second lieu, le caractère *in situ* de la formation l'insère dans un espace de production, lieu d'exercice du procès de travail. Or toutes les questions, comme nous le verrons, sont bien posées à partir de l'espace de production, ne serait-ce que parce que le chantier est à la fois le contexte et la matrice des situations de travail sur lesquelles va s'appuyer la formation.

Il y a une seconde raison qui nous conduit à penser en termes de formation-production : c'est bien en ces termes que la question est abordée tant par la direction et les salariés que par les formateurs. La FIT part du principe que la formation, pour être acceptable et acceptée, doit répondre aux besoins à court terme de l'entreprise et des salariés, et, pour être efficace et réalisable, doit s'appuyer sur les situations de travail existantes, c'est-à-dire générées par le chantier, que la formation ait lieu *in situ* ou ailleurs. D'autre part, à travers les réflexions de l'AREF de la région PACA, on met en évidence le recours, pour le bon développement de la formation, à *la mémoire professionnelle*. Or, ce serait faire injure tant aux directions d'entreprises qu'aux salariés de considérer que celle-ci se réduirait à la mémoire des seuls actes de travail. Que de chantiers et que d'entreprises vivent dans les mémoires à l'occasion d'un seul chantier ! C'est la situation présente ou l'incident qui est l'étincelle pour la réflexion, mais c'est le contexte qui permet de ramener à la conscience des situations passées³. Dans une étude commandée par l'AREF, J.-M. Morlon et L. Lemery (1995) mettent à juste titre l'accent sur la prise en compte des « situations professionnelles » que l'on pourrait définir d'un triple point de vue : l'histoire professionnelle, la relation salariale et la place dans l'organisation. Il faut toutefois aller plus loin en ce domaine et saisir les *situations de travail* comme un moment d'articulation d'une *situation professionnelle* sur une *situation de production* dans sa double dimension productrice et productive.

Dans le cadre de cette formation-production, le BTP présente deux initiatives originales dont l'une peut être considérée comme l'approfondissement de l'autre, les *formateurs tournants* et les *formateurs permanents* de chantier. L'idée qui a présidé à la création des formateurs tournants peut se résumer de la façon suivante : développer les compétences collectives des salariés *in situ*, à partir d'une analyse des situations productrices, à la demande des entreprises. S'il y a, d'une certaine façon, continuité entre l'apprentissage-production et la formation-production, on peut toutefois relever quatre différences notables : la présence d'un formateur extérieur qui intervient sur le site, l'intervention auprès d'un collectif, le rôle du collectif dans les échanges de connaissances et les résolutions de problèmes, le fait que l'intervention ne se limite pas aux problèmes techniques mais envisage aussi les problèmes d'organisation. Les formateurs tournants sont, la plupart du temps, des anciens professionnels du BTP prêts à intervenir, sur des demandes précises de chefs d'entreprises qui rencontrent des difficultés dans le fonctionnement du chantier, de l'atelier ou du bureau ; leur formation reste

³ Voir Michelle Aumont (1956) « A l'occasion d'un incident ou dans une situation donnée, quand les travailleurs se mettent à parler de leur passé, que de faits viennent s'accumuler, rebondir, se compléter et s'éclairer ! Que d'usines "vivent" dans les mémoires, avec aspect propre, esprit, "style", et particularités ! ».

toutefois un problème. Avant d'engager l'action de formation, ils effectuent une analyse rapide de la situation de production dans laquelle ils doivent intervenir. La faiblesse de cette démarche est rapidement apparue : l'intervention au coup par coup dans une activité en cours, sans que la question de la formation ait été pensée au moment même de la conception du chantier, la brièveté de l'intervention, la possibilité de voir une série d'interventions non coordonnées sur un même chantier, le sentiment qu'il ne s'agit pas là d'une véritable formation, la dispersion de l'activité du formateur. Autant de questions qui conduisaient à l'idée, pour les gros chantiers de penser la formation dès la conception en y associant le maximum d'entreprises intervenantes et de créer ainsi un centre permanent de formation pour la durée du chantier. Pour en comprendre le fonctionnement, nous présentons ici un compte-rendu d'une réunion d'information et de validation d'un de ces centres⁴.

4. UNE FORMATION SUR L'AUTOROUTE

4.1. Lieu de l'expérimentation

- Chantiers de travaux publics et de génie civil, pour la construction des ouvrages d'art de l'autoroute A51, de Sisteron à Gap.
- Durée d'intervention du centre permanent : 15 mois.
- Nombre d'entreprises concernées : 8.
- Nombre de salariés intéressés : entre 100 et 150.
- Nombre de formateurs : 1 permanent plus 1 temporaire (une semaine sur deux pendant 12 mois).

4.2. Objectifs fixés à la formation et conditions rencontrées

- Créer les conditions pour l'obtention par les entreprises concernées, suite à un audit, du label qualité.
- Forte implication des directions d'entreprises pour l'obtention de ce label nécessaire pour permettre les développements envisagés dans le cadre d'un programme de travaux régionaux.
- Pour le maître d'ouvrage (Escota), cette formation *in situ* est considérée comme une garantie supplémentaire du respect des règles de l'art et des conditions du marché. Les instances régionales du travail sont également intéressées et impliquées dans ce processus de formation. La DRTEFP qui cofinance cette formation, a commandité son suivi et la réalisation d'un rapport. L'ANPE suit cette formation pour accompagner l'intégration des jeunes sur ces chantiers.
- Forte implication, pour cette formation, de l'encadrement des entreprises concernées (moyenne d'âge : moins de 30 ans). De leur aveu, ils n'ont aucune connaissance sur les conditions à remplir et les moyens à mettre en œuvre pour répondre aux exigences de l'audit programmé. Cette formation est donc considérée, par eux, comme une aide précieuse.
- Intérêt affirmé, pour cette formation, des jeunes et nouveaux salariés (nombreux car il s'agit d'entreprises en expansion) demandeurs de formation pour envisager un déroulement de carrière dans la profession ; intérêt plus mitigé chez les anciens salariés, plutôt sur la défensive et soupçonneux quant à l'intérêt de la formation qu'ils jugent, *a priori*, comme une mise à l'épreuve de leurs compétences. Jugement qui évoluera favorablement, au fur et à mesure du déroulement de la formation.

⁴ Pierre Trinquet participait à cette réunion et en a rédigé le compte rendu qui suit.

4.3. Conditions dans lesquelles cette formation s'est réalisée

Elle s'est réalisée en deux temps bien distincts quant au contenu et aux méthodes employées : préparation du chantier et du dossier PAQ (Plan d'action qualité) ; actions pendant le déroulement du travail.

a- Préparation du chantier et du dossier PAQ

Il s'agissait pour l'essentiel, d'actions de formation auprès de l'encadrement pour réaliser le dossier du PAQ et organiser les différents chantiers en fonction des impératifs du PAQ. Le travail de formateur permanent était alors à mi-chemin entre celui du consultant technique et du formateur. Il informait des conditions techniques et organisationnelles à respecter et animait des débats, avec les responsables des entreprises, pour trouver les réponses appropriées.

Une fois ce travail de préparation achevé, des réunions d'information et de mise au point définitive ont été organisées avec l'ensemble du personnel concerné. Ceci essentiellement dans un but de transparence, de mobilisation et de motivation de tout le personnel.

De l'avis du formateur et des dirigeants des entreprises présents à cette réunion, il est essentiel que le travail du formateur permanent débute le plus en amont possible des travaux. Il faut que, dès le départ, il fasse partie du « paysage », de l'équipe de réalisation. S'il intervient plus tard, « la greffe » est plus difficile à réussir. Il est plus facile de s'intégrer au départ, qu'en cours de route. Ainsi, il n'y a pas à revenir sur des décisions déjà prises ; ce qui est souvent créateur de tensions entre les intéressés. Dans le cas qui nous intéresse ici, les personnes concernées avaient déjà travaillé ensemble sur un autre chantier. Ce qui, de l'avis général, a été très favorable et a grandement accéléré le démarrage des collaborations.

b- Interventions pendant les travaux

Le rôle du formateur permanent consiste à constater régulièrement la réalisation des travaux, sur le plan quantitatif et qualitatif, à les comparer avec les prévisions informatisées, les règles de l'art et les conditions du marché. Il tient compte également des remarques du maître d'ouvrage, formulées lors des contrôles et des réceptions des travaux. Avec l'expérience, ce formateur permanent a mis au point tout un système de paramètres et d'indicateurs considérés comme pertinents qui lui permet « d'objectiver » ses observations, mais également de les formaliser grâce à des graphiques, des tableaux et des commentaires parfaitement compréhensibles et compris par tous les intéressés. À partir de ces observations, il dresse un état des écarts entre ce qui a été réalisé par rapport à ce qui aurait dû être réalisé et il fait – toujours – des propositions pour y remédier. Ces propositions sont soumises aux intéressés et, ensemble, ils décident des actions, soit de formation soit d'information des intervenants ou même des interventions auprès des fournisseurs (par exemple : le ferrailleur) pour adapter leurs fournitures aux impératifs de qualité requise.

L'intérêt de cette méthode, c'est que le constat des écarts est « objectivement » admis par toutes les parties concernées. Les débats ne portent que sur les solutions envisagées.

À partir du moment où elle est l'affaire de tous, cette recherche de solutions intègre tous les éléments à prendre en compte (y compris financiers par le suivi des écarts aux prévisions financières informatisées) ; mais surtout, elle tient compte de la situation réelle rencontrée localement : les personnes en cause, les besoins et les possibilités, les moyens disponibles et possibles... Les réponses sont donc fortement

adaptées aux problèmes posés et reconnus de tous, ainsi qu'aux situations et conditions rencontrées. Ce qui facilite grandement et leur acceptation par le personnel concerné et leurs conditions de réalisation, gages de leur efficacité.

4.4. Remarques de caractère général

Ce type de formation ne peut être efficace que s'il se déroule sur un temps relativement long. Il faut du temps pour que se mettent en place les bonnes conditions de perception et de solutions adaptées, de coopération et d'acceptation de l'« autre ».

Son efficacité exige une forte implication de tous. Et plus particulièrement des directions d'entreprises et de l'encadrement qui doivent faire preuve de patience et de ténacité. À l'expérience, les résultats ne sont pas évidents rapidement. Il est vrai que ce type de formation, sur site et permanent, est en train de se mettre en place. Il lui faut de l'expérience pour résoudre certains problèmes comme celui des compétences des formateurs pour ce type d'intervention, des contenus et des formes pédagogiques adaptés. Mais cela est le lot de toute innovation.

Son intérêt majeur, c'est sa proximité avec les besoins réels et les moyens utilisables. La formation professionnelle continue ne peut plus se permettre de copier (singer ?) les méthodes pédagogiques et les formes de stages issues de la formation initiale. Les conditions rencontrées et les personnes impliquées sont trop différentes, dans les deux cas, pour que les solutions qui conviennent à l'une puissent également être appliquées par l'autre. Il nous revient donc de créer les conditions nécessaires et adaptées à la formation, au perfectionnement, voire à la reconversion professionnelle des adultes.

5. S'AGIT-IL ENCORE D'UNE « FORMATION » ?

Dans le rapport déjà cité sur les besoins de compétences dans le BTP en région PACA, la sensibilisation à la qualité arrivait au premier rang du volume des réponses pour les ouvriers et l'encadrement de chantier. La « *qualité* » joue aujourd'hui, dans la vie industrielle, commerciale et administrative, le rôle de la « *précision* » dans l'entre-deux guerres (Cornu, 1989). C'est une catégorie surdéterminée, et par là même totale, où se réfracte l'ensemble des composantes de la vie industrielle. La réunion, dont nous venons de donner un compte-rendu, fait bien apparaître ce caractère qui, d'une certaine façon à travers le fonctionnement même de la formation, soulève la question de la possibilité d'articulation des groupes d'expression, des cercles de qualité et de la formation, car il y a beaucoup de ressemblance entre le centre permanent de formation et le cercle de qualité, au point que certains ont pu se demander s'il fallait continuer à financer de telles formations. Pour l'AREF, il y a formation lorsqu'il y a formateur habilité. En second lieu, on voit bien, et c'est ce qui nous conforte dans cette notion de formation-production, que les conditions de passation des marchés et les normes du label qualité jouent comme un type idéal, non modifiable, à partir duquel se mesurent les « écarts ». En troisième lieu, bien que le passage des salariés stables, et notamment des ouvriers, au statut de travailleur indépendant reste important et que la participation à la préparation du chantier et du dossier PAQ puisse leur être profitable, on constate que la formation ne fait que reproduire la division du travail. Enfin, remarquons que la démarche de formation part des situations de travail pour aboutir, dans un premier temps, à une opinion commune sur ces situations et sur une question à résoudre autour d'une première proposition apportée par le formateur, ce qui est déjà, en soit, une des composantes de la formation. L'opinion commune est en effet une définition-description temporaire de la situation,

l'analyse formatrice n'étant que le résultat de la discussion des solutions et de l'application de la solution choisie. Le test de validation reste toutefois ambigu et tributaire d'un pragmatisme que l'on trouve dans la formation scolaire. Dans celle-ci, en effet, la conception même de l'évaluation à travers le diplôme sanctionne plus des compétences scolaires que des compétences à maîtriser les connaissances (supposées) transmises dans leur utilisation quotidienne et professionnelle. De même ici, la validation proposée se fait dans le cadre même du chantier et des conditions de travail qui sont à l'origine du programme de formation alors qu'une validation réelle impliquerait une transposition dans des situations différentes ou dans un autre contexte. Dans les deux cas, la validation de l'institution de formation prime sur la validation de l'augmentation réelle des compétences des salariés, individuelles et collectives.

Nos remarques ne visent en aucun cas à nier l'intérêt de l'expérience mais à soulever un certain nombre de problèmes qu'il faut analyser. Celle-ci soulève en outre un problème capital : celui du caractère flou des frontières de la formation, dès que l'on sort d'une définition institutionnelle, et corrélativement, celui du caractère modulaire et labyrinthique de la constitution des savoirs et de la formation des compétences dépendant pour une large part de la nature des productions effectuées et des aléas du marché du travail. En cela, le type de formation que nous venons de décrire rejoint les descriptions d'A. Perdiguier (1964) qui nous montre que l'apprentissage-production du compagnon du Tour de France dépendait de l'état du marché du travail (le placement dans telle ou telle ville et chez tel ou tel patron dépendant des besoins en main-d'œuvre), des types de production que le patron effectuait et de la nature de la main-d'œuvre manquante pour cette production ; autant de préalables qui éloignaient cette formation d'un ordre logique préétabli comme le revendique la formation scolaire. La progression dans la formation dépend alors de la façon dont sont distribuées, dans un parcours professionnel l'expérience des situations standard assurant les apprentissages de base, celle des situations noyaux favorisant leur intégration dans un schéma d'ensemble, et celle des situations spécifiques obligeant à avoir recours à des combinaisons nouvelles de savoirs et savoir-faire. Pour l'analyse de ces parcours labyrinthiques, le BTP est un laboratoire idéal.

Roger Cornu
Pierre Trinquet
APST Recherche
CNRS - Université de Provence

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AREF-BTP (1991) *Les besoins de compétences dans le BTP en PACA - Les évolutions prévisibles*, Marseille, 37p.

Aumont M. (1956) *Monde ouvrier méconnu*, Ed. Spes.

CCCA-BTP (1995) *Premiers éléments chiffrés sur le fonctionnement de la relation emploi-formation dans le BTP*, CCCA-BTP Service Études.

Cornu R. (1978) « Diviser pour apprendre, diviser pour produire » in *La division du travail - colloque de Dourdan*, Ed. Galilée.

Comu R. (1989) « Changement technique, changement des mentalités: une enquête à Nantes en 1938 », *Formation-Emploi*, n° 27-28.

Delbos G., Jorion P. (1984) *La transmission des savoirs*, MSH/ministère de la Culture.

Morlon J.M., Lemery L. (1995) *Recherche sur les conditions et modes d'apprentissage des professionnels du BTP- Apprentissage et situations professionnelles*, Mercure, Aix en Provence, juillet

Morlon J.M., Lemery L. (1995) *Modes d'apprentissage et ingénierie de formation*, Mercure, Aix en P., octobre.

Nadaud M. (1976) *Mémoires de Léonard ancien garçon maçon*, Hachette.

Perdiguer A. (1964) *Mémoires d'un compagnon*, UGE, collection « 10/18 ».

Trinquet P. (1996) *Maîtriser les risques du travail*, PUF, collection « Le travail humain ».

Trinquet P. (1987) *Du travail en détail au détail du travail : évolution du travail dans le bâtiment*, mémoire de maîtrise de sociologie, Université de Provence.

THÈME V

FORMES ET NIVEAUX DE RÉGULATION : POLITIQUES, INSTITUTIONS, MARCHÉS

Rapporteur :

Hervé Lhotel

Chercheur au GREE - Groupe de recherche sur l'éducation et l'emploi
Centre régional associé au Céreq

RAPPORT INTRODUCTIF

Hervé Lhotel

Bien entendu, les textes qui suivent se suffisent à eux-mêmes et les différences apparentes sont parfois nettes tant en termes de champ et d'objet que d'appuis disciplinaires. L'un des points communs, le texte de J. Trautmann mis à part, est de faire abstraction des effets directs de l'existence d'un chômage structural de masse et des limites et contradictions de l'instrumentation des conversions externes aux unités économiques sur les pratiques de formation, ou de n'aborder ces problèmes qu'indirectement via la configuration juridique et institutionnelle mouvante des systèmes d'acteurs et de gestion. Ceci est évidemment dû à la délimitation stricte des champs couverts et ne saurait être reproché aux auteurs. Peu ou prou, ils abordent à leur manière trois questions finalement intimement liées théoriquement :

- celle de la structuration et des enjeux des pratiques actuelles et futures de formation continue sans qu'il soit possible pour autant de dire qu'il y a accord sur les interprétations du passé¹,

- celle des formes, des niveaux et des instances de régulation, sachant que l'accent est souvent mis sur le caractère non linéaire de l'évolution des pratiques et sur l'existence d'inflexions significatives tant en termes d'organisation et de gestion institutionnelles (J. Trautmann, D. Brochier et E. Verdier, P. Enclos) qu'en termes de contenu et de sens (P. Capdevielle, J-M. Barbier), voire sur une nouvelle normativité des fins, des objectifs et des moyens de la formation continue (J. Trautmann),

- enfin, celle de ce que J.-M. Barbier nomme les cadres de connaissance, qui met en jeu à la fois le lien aux transformations des pratiques elles-mêmes et les conceptions théoriques.

Décrivant l'évolution du système de formation continue « à la française », Trautmann rappelle que ce dernier, dès l'origine, repose sur une certaine conception sociale du travail et non de l'éducation, estimant que la question de **l'éducation** des adultes a même aujourd'hui disparu en tant que telle des préoccupations, ce qui ne va pas de soi si l'on a à l'esprit les interrogations contemporaines sur le lien entre formation initiale et formation continue. Il souligne que, en dépit d'un financement public toujours majoritaire, tout s'est passé comme si, de service « d'intérêt général », le champ de la formation continue avait été progressivement investi et dominé par les pratiques marchandes dans un processus de séparation croissante des intérêts d'entreprise d'une part, des salariés d'autre part (les premiers prenant le pas sur les seconds). C'est dans cette perspective qu'il situe les principales inflexions (objectifs, moyens, institutions, modes de gestion, conceptions de plus en plus marquées par ce qu'il nomme la réduction économiste) et ce qui, dans son esprit, constitue probablement un échec relatif du système (le faible développement du congé individuel). Ce n'est sans doute pas caricaturer la pensée de J. Trautmann que de dire qu'il voit dans l'évolution du système français de formation continue, dans les formulations européennes de la

¹ Les lecteurs s'apercevront qu'au niveau du langage utilisé – et à une exception près, la contribution de P. Capdevielle – l'expression institutionnelle originelle « formation professionnelle continue » n'est pas d'une utilisation systématique.

« formation tout au long de la vie » et du thème de la seconde chance, dans les réformes du financement fondées sur le développement de la responsabilité du salarié individuel, les signes d'un déplacement considérable des équilibres internes aux rapports sociaux au détriment de la plupart des salariés et l'indice d'une rupture majeure dans la structuration, le fonctionnement et les objectifs du système de formation continue. De ce point de vue, son texte montre à quel point le champ de la formation professionnelle continue concentre d'une manière ou d'une autre les principaux enjeux sociétaux.

P. Capdevielle, sous formes d'interrogations successives, aborde la question – récurrente dans le domaine – de l'usage plus ou moins polysémique de la catégorie de marché de la formation. L'examen est fait, semble-t-il, sous trois angles différents : sous l'angle du concept théorique de marché se situant en amont de toute spécificité du champ empirique d'investigation, sous celui de la capacité descriptive et des contenus concrets de la catégorie, enfin sur la place du processus marchand dans les formes sociales de régulation des pratiques de formation professionnelle continue et sur son articulation à d'autres processus qu'ils soient marchands ou non marchands (jusqu'à se poser la question de la réversibilité et de l'irréversibilité de la « marchandisation »). Sur le premier point, l'auteur estime que peu de chercheurs prennent véritablement toute la mesure des contraintes théoriques imposées par le concept et qu'en quelque sorte son usage – explicite ou implicite, dit-il – relève tout autant d'un habitus découlant des théories économiques que de choix scientifiquement raisonnés et rigoureux, le problème étant que s'il existe bien des potentialités de substitution de concept (celui de système par exemple), elles ne sont pas porteuses d'alternative théorique réelle. Sur les second et troisième points, Capdevielle évoque la pluralité des dimensions constitutives des pratiques de formation, les nombreuses interactions entre objets (et sujets) économiques et sociaux de nature différente sans lesquelles ne pourrait exister aucun acte de formation professionnelle continue, la possibilité d'une coexistence dans un même espace (la politique de formation d'une grande entreprise notamment) de rapports qualifiés usuellement de marchands et de rapports non marchands. Il plaide pour un réexamen de la structure même des modes de régulation différentielle des pratiques de formation en insistant, à l'instar des théorisations non néoclassiques des « marchés du travail », sur l'interpénétration à l'échelle du système tout entier des dimensions marchandes et non marchandes ou encore monétaires et non monétaires (puisque ses thèses penchent, mais par défaut, sur la non pertinence de la catégorie de marché). Il souligne par ailleurs qu'à accepter l'idée de l'émergence tendancielle d'un marché ou de marchés de la formation régulateur consécutive à la loi de 1971, on ne peut faire autrement qu'interroger dans ce cas précis la nature et le rôle de l'État puisque son action surdétermine de plusieurs façons la construction sociale de ce marché hypothétique.

La contribution de D. Brochier et E. Verdier analyse précisément, d'un point de vue socio-économique et politique le sens, les difficultés, les incertitudes et les contradictions de l'action publique et de ses rapports aux acteurs économiques et sociaux et à ce qu'ils appellent les institutions intermédiaires. Le champ d'application, hors demandeurs d'emploi, est dual et précis : l'engagement de développement de la formation, pierre angulaire de la politique contractuelle en matière de formation continue (pour reprendre leur expression), la réforme du système des fonds mutualisés ayant donné lieu à la création des organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA). Ce champ contient en lui-même deux des inflexions décisives qu'a connues le système français de formation professionnelle continue et les fortes contradictions pratiques qu'elles ont engendrées. Après avoir défini les trois enjeux majeurs – ciblage des PME, rationalisation en faisant de la

branche une « institution cardinale », mise en place d'un paritarisme de structure – les auteurs voient trois problèmes cruciaux dont la résolution conditionne l'avenir de la configuration des acteurs au regard des enjeux. Le premier est qu'il ne suffit pas « d'instituer » formellement des acteurs de branche : leurs qualités et leurs capacités sont fondamentales. Or, selon le texte, tout laisse à penser qu'elles se situent en deçà de ce qui est nécessaire et souhaitable. Le second concerne la nature du paritarisme construit : ce dernier serait à dominante politique parce que d'orientation et non de gestion, ce qui semble être le vœu des auteurs ; l'on pourrait objecter, surtout lorsque sont en jeu les rapports entre l'appareil d'État *stricto sensu* et les acteurs « institutionnalisés » par sa politique que le contenu et les formes de la gestion sont nécessairement politiques et que l'opposition laissant supposer une sorte de neutralité ou d'apolitique de la gestion n'est peut-être pas si importante. Le troisième se situe au niveau du point essentiel d'application des politiques : l'entreprise. Brochier et Verdier semblent craindre – et ils y reviennent en conclusion – que le niveau branche devienne tendanciellement un niveau écran perturbant voire bloquant les degrés d'engagement des entreprises. Dans la mesure où « *les acteurs démontrent à intervalles réguliers leur capacité à faire face à toutes les situations possibles* » en fonction de leurs propres intérêts², ce qui peut conduire à la balkanisation non maîtrisée des initiatives, une régulation efficiente et un fonctionnement cohérent exigeraient alors de développer les capacités d'apprentissage des acteurs et la production de nouvelles règles du jeu (acteurs et règles devant être stabilisés), les bons arbitrages dans l'exercice des pouvoirs et la mise en place d'un système pérenne de suivi et d'évaluation. À défaut, les turbulences seront la règle en dépit de la création institutionnelle.

P. Enclos décrit et analyse justement – en tant que juriste – les turbulences ayant affecté et affectant le système de collecte des contributions des entreprises au financement de la formation, turbulences qu'il met en perspective autour de ce qu'il considère comme deux points d'inflexion permettant de périodiser l'évolution du système : l'accord de 1983 sur l'alternance et la délivrance de compétences aux régions, la loi quinquennale de 1993 assise en partie sur une entaille faite au principe de négociation collective et l'extension des compétences régionales. La période 1983-93 serait une période de transition, marquée par l'opacité d'un dispositif institutionnel en réforme permanente et par une « méthode empirique de création des règles » débouchant sur la rupture de 1993 qui, elle, ouvrirait – c'est l'hypothèse essentielle – une nouvelle période. Les formes de régulation impulsées par la loi de 1971 auraient donc vécu, mais la gestation d'innovations simples et cohérentes est pour le moins troublée. Le nombre d'organismes collecteurs doit considérablement diminuer et leurs champs d'action et de compétences se transformer. Rappelant les dérives de gestion financière mises en évidence par le rapport dit Goasguen, Enclos montre à quel point la constitution des organismes paritaires collecteurs agréés, de leur champ d'action et de compétence s'est révélée et se révèle difficile et délicate. En premier lieu, la redéfinition se fait surtout par défaut ou par la négative même si cela produit évidemment du nouveau : séparation organique formation/collecte, interdiction de cumuls de certaines fonctions (interrogée par l'auteur), délimitation concomitante branche/interprofessionnel et division institutionnelle niveau national/niveau régional de compétence par exemple. En second lieu, la réorganisation du système des branches est complexe ; cette catégorie, souvent maniée de manière simple par les économistes une fois les nomenclatures établies, pose ici

² Ce qui est un point d'accord avec P. Enclos (cf. infra), mais peut-être un point de désaccord avec J. Trautmann qui juge que « *les partenaires sociaux ne résolvent pas toujours ce que les pouvoirs publics n'arrivent pas à résoudre* ».

sérieusement problème. Quelques OPCA couvrent ainsi le champ de plusieurs dizaines de conventions collectives. En troisième lieu, les conflits interacteurs, entre groupes d'acteurs et l'État, les positions spécifiques de grandes entreprises et de certains secteurs pèsent de tout leur poids sur le contenu des configurations : en témoigne l'analyse des conflits intrapatronaux. Tout ceci conduit l'auteur à estimer que le système de formation professionnelle continue est un concentré des relations professionnelles. S'il voit également dans le paritarisme un processus « d'orientation et de contrôle », il n'écarte pas l'idée que ce paritarisme ne puisse parfois être qu'un principe en pratique. Malheureusement, Enclos nous en dit peu sur sa vision de la nouvelle période qui s'ouvre ; il est vrai que, selon lui, il est encore trop tôt pour tirer un bilan acceptable de la réforme et par conséquent d'en inférer des tendances lourdes.

C'est à prendre au sérieux l'idée d'une rupture très profonde que nous convie J.-M. Barbier. Si le champ d'observation est la formation en situation de travail, son propos va, semble-t-il, très au-delà. Cette rupture est double et peut s'énoncer sous forme de deux postulats. Postulat 1 : d'une tendance pluriséculaire à la séparation des fonctions sociales, nous passons à une tendance à la recombinaison induite par une mutation économique et sociale. Postulat 2, qui est aussi une position de type épistémologique : il existe un isomorphisme entre les « cadres de connaissance » et « l'évolution ». Comme nous passons d'un type de rapports fonctionnels à un autre, les cadres de connaissance des premiers n'ont plus de vertu ni heuristique ni scientifique pour les seconds. En ce qui concerne la formation continue, la division des analyses entre économie (le contexte) et sociologie (fonctionnement) par exemple est de facto révolue³ puisque « *les activités de formation progressent aujourd'hui à travers la multiplication de leurs formes et à travers les conditions de leur intégration à d'autres pratiques* » : aussi, les dispositifs mis en œuvre dans les processus étudiés « résistent » aux catégories habituelles (ils sont contingents, complexes et intégrés aux organisations). Barbier construit alors une grille nouvelle qu'il juge facilement transférable ; est en jeu une nouvelle théorie de l'action. Sans entrer dans le détail, son approche repose sur un triptyque qui se veut dialectique – approche en termes de production conjointe tenant compte du lien entre dispositif et « environnement praxéologique » et reposant sur l'existence de la polyfonctionnalité. Ce premier triptyque, fondamental, est ensuite croisé en quelque sorte avec un second caractérisant plutôt la nature séquentielle des processus (avec effets de chaque terme sur les deux autres) : maîtrise d'ouvrage, maîtrise d'œuvre, réalisation. Le résultat, présenté dans un tableau synoptique, donne à voir des configurations différentielles qualifiant l'ensemble des processus, qui forment une correspondance biunivoque entre deux séries de trois termes : lorsque l'anticipation est première du point de vue des finalités, les formations en situation de travail ont comme enjeu des problèmes de qualification ; lorsque c'est l'accompagnement qui est premier on a affaire à des problèmes de gestion de la production ; enfin lorsque domine l'adaptation, les enjeux touchent la gestion de l'emploi et de la main-d'œuvre. Sans pouvoir, par manque de place, discuter au fond les thèses de l'auteur, trois interrogations peuvent être soulevées. La première touche à l'anticipation qui générerait par elle-même une distance à la situation de travail dans le processus : peut-on alors conserver la catégorie générale de « situation de travail » ? La seconde tient aux relations possibles entre les trois enjeux

³ Cette position nous semble proche d'une théorie de la connaissance à double reflet (sans miroir) qui ne va pas sans poser problème. Par ailleurs, en rester à une conception générale du cadre de connaissance présente certes des avantages, mais elle ne peut acquiescer sa pleine puissance qu'à condition d'analyser ses propres divisions internes, y compris dans les disciplines académiquement ou institutionnellement constituées. Il n'est pas sûr alors que les choses soient si simples.

qualification, gestion de la production, emploi et main-d'œuvre : n'y a-t-il pas dans des enjeux de qualification des enjeux relatifs à la production, à l'emploi et à la main-d'œuvre, le même type de question pouvant être posé par simple rotation des termes pour les deux autres enjeux ? Enfin, mais Barbier en serait sans doute d'accord, les trois formes – anticipation, accompagnement, adaptation – ne peuvent-elles coexister, si ce n'est dans un même processus, du moins dans une même organisation ? Le texte se clôt par une invitation à une réflexion épistémologique en s'appuyant sur la notion d'épistémé de Foucault. Cette invitation ne peut être que stimulante ; à condition de ne pas oublier que si Foucault a mis l'accent sur la force des « micro-pouvoirs » et des formes d'intériorisation et de pratique de règles, de pensées, etc., tendanciellement en phase de façon dominante avec les formes d'exercice du pouvoir d'État, économique, institutionnel, etc., dans les sociétés modernes (ce que d'autres avaient appelé les idéologies pratiques), c'est aussi en reconnaissant l'existence de ces formes.

Hervé Lhotel
Groupe de recherche sur l'éducation et l'emploi
Centre régional associé au Céreq

DE L'INSTITUTIONNALISATION À LA RESTRUCTURATION DE LA FORMATION CONTINUE

Jacques Trautmann

Depuis la fin des années 1960, la France a construit un système très élaboré pour assurer l'éducation et la formation continues des adultes, et elle n'a cessé de chercher à l'améliorer, au risque de le rendre trop complexe. L'adoption en décembre 1993 d'une loi quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle traduisait, pour la première fois, une claire volonté d'y apporter des simplifications. Elle a, en tout cas, rendu manifeste la crise de ce système qui, sur plusieurs points essentiels, n'est pas parvenu à répondre aux espoirs qu'il avait suscités. En simplifiant, on peut dire que l'histoire de la formation des adultes en France est marquée par trente années d'institutionnalisation, de 1959 à 1991, mais que la décennie des années 1990 apparaît désormais comme celle d'un besoin de restructuration dont les objectifs restent confus : beaucoup s'accordent à reconnaître qu'il faut faire des transformations importantes, sans pourtant que le débat sur les fins à poursuivre ait été réellement ouvert.

La logique qui a animé cette institutionnalisation a été dominée par l'affirmation d'un droit des actifs (salariés, demandeurs d'emploi et jeunes entrant dans la vie active) à une formation continue reconnue par la loi, mais aussi par une dialectique entre une volonté de satisfaire le besoin des entreprises d'améliorer les compétences de leur capital humain et un devoir de donner une deuxième chance à ceux qui n'ont pas pu bénéficier d'une formation initiale qui leur aurait assuré une qualification professionnelle.

Un bilan sommaire conduit à faire le constat que les entreprises ont largement intégré la formation dans leur politique de gestion des ressources humaines : il est acquis aujourd'hui que la formation peut servir l'entreprise (même si les tentatives pour anticiper les besoins de qualifications n'ont donné que peu de résultats). En revanche, la notion de deuxième chance s'est heurtée à des pratiques très restrictives en matière de promotion interne, fortement concurrencée par le recrutement externe horizontal. Elle s'est donc progressivement réduite à la formation des demandeurs d'emploi, jusqu'à se confondre avec le traitement social du chômage.

1. LA SIGNIFICATION EN FRANCE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE

L'expression « éducation des adultes » est peu usitée en France. On parle plutôt d'éducation permanente, entendant par là la prolongation, la vie durant, des objectifs d'éducation du système d'enseignement initial, mais cette expression même ne fait que souligner que l'éducation reste profondément connotée par le système d'enseignement public, de l'école à l'université. En revanche, la formation professionnelle continue a acquis une acception très extensive qui recouvre très largement le champ de l'éducation des adultes et ne saurait être limitée aux formations d'adaptation à l'emploi. Cette extension s'est faite en direction des personnes actives privées d'emploi comme des jeunes entrant sur le marché du travail, mais également vers des objectifs d'ordre culturel qui n'intéressent le champ professionnel que de façon indirecte.

Cette diversité des contenus, des bénéficiaires et des modalités trouve cependant son identité dans la notion d'action de formation qui a désormais supplanté celle de cours ou de stage (bien qu'on continue à parler de stagiaires). Le Code du travail (art. L. 900-2) en a distingué six types. Cependant, ces textes ne comportent pas de définition des actions de formation elles-mêmes. Une circulaire du 4 septembre 1972 définissait les stages comme « *période d'études théoriques ou pratiques ayant pour but la formation professionnelle continue et organisées conformément à une progression préalablement établie* ». À la suite de la loi de février 1984, un décret du 3 avril 1985 précise la nouvelle définition des actions de formation. Elles « *doivent se dérouler conformément à un programme qui, établi en fonction d'objectifs préalablement déterminés, précise les moyens pédagogiques et d'encadrement mis en œuvre et définit un dispositif permettant de suivre l'exécution de ce programme et d'en apprécier les résultats* ». Une circulaire du 14 mars 1986 a apporté des précisions supplémentaires : « *ce n'est plus seulement en fonction d'une progression préalablement établie (comme l'exigeait la circulaire de 1972) mais replacée dans le cadre de la situation de l'entreprise et de son évolution que doit s'apprécier l'objectif pédagogique visé (...) La formation professionnelle, par ses orientations et ses objectifs, la façon dont ils sont définis et examinés, relève donc désormais d'une intégration à la situation de l'entreprise et à sa stratégie de développement face aux transformations technologiques, à l'évolution des emplois qui y sont liés ainsi qu'à celle des marchés* ».

L'ambiguïté des rares textes qui fixent cette notion d'action de formation est qu'ils se réfèrent exclusivement aux formations que les entreprises sont susceptibles de financer, et qu'ils ne permettent pas de faire une classification de l'activité des dispensateurs de formation, en particulier lorsqu'ils s'adressent à d'autres publics qu'aux salariés. Ainsi parle-t-on pour les formations destinées aux demandeurs d'emploi d'actions d'insertion, d'orientation, de préqualification, de qualification ou d'adaptation, sans que ces distinctions aient fait l'objet de définitions précises.

Pour les autorités publiques, centrales, déconcentrées ou décentralisées, qui sont responsables de l'organisation et du fonctionnement du système de formation, les principaux problèmes auxquels il faut répondre peuvent se résumer en quatre questions :

- Comment prendre en compte les besoins objectifs et les aspirations des différents publics dans leur diversité, qui ne peut être limitée aux salariés bénéficiant d'une stabilité de l'emploi, et qui doit tenir compte de leurs niveaux de formation antérieurs comme de la durée de vie active qu'ils ont encore devant eux ?
- Comment favoriser une utilisation plus systématique de la formation par les entreprises, dans la gestion de leurs ressources humaines, et les inciter à privilégier l'adaptation de leurs salariés et leur mobilité interne plutôt que les licenciements ?
- Comment doit fonctionner l'appareil producteur de formation, entre les principes de la libre entreprise et du profit qui privilégient les formations pour des publics solvables, et l'exercice d'une mission d'intérêt général, définie par les autorités publiques ?
- Comment enfin assurer les financements de toutes ces formations ? Quelle doit être la part des employeurs, celle des particuliers, celle des pouvoirs publics ?

L'UNESCO, le Conseil de l'Europe, les instances de l'Union européenne, contribuent à cette recherche pour identifier les enjeux prioritaires dans l'éducation des adultes ainsi que les moyens appropriés. À cet égard, le concept de *Life long Learning*

avancé par le Livre blanc de J. Delors sur la croissance, la compétitivité et l'emploi, et largement repris par la suite, apparaît à la fois comme un rappel d'ambitions que la France affirmait naguère, et comme une perspective néanmoins différente de celle que nous avons pu promouvoir. Il n'est pas certain en effet qu'il permette d'échapper à la réduction économe que nous observons aujourd'hui en France, selon laquelle seuls les objectifs d'ordre économique devraient gouverner la politique de formation professionnelle continue, considérée ainsi de façon restrictive sans considération de sa dimension éducative : l'éducation permanente, au-delà de la période scolaire, devient le domaine de la consommation marchande des ménages, hors de la sphère professionnelle.

2. L'INSTITUTIONNALISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE DE 1959 À 1991

2.1. Repères dans l'histoire institutionnelle de la formation professionnelle continue

Les années 1960 étaient inspirées par les idées gaullistes de l'association capital-travail :

- lois de 1959 sur la promotion sociale et sur la formation syndicale, et de 1961 sur l'éducation populaire,

- loi de 1966 sur les conventions de formation, qui crée le Fonds de la formation professionnelle et de la promotion sociale et ouvre la possibilité de congés individuels pour la formation des salariés, complétée par celle de 1968 sur les conditions de rémunération des stagiaires en formation.

Elles se conclurent, suite aux accords de Grenelle de mai 1968, par la loi de 1971, elle-même préparée par l'accord interprofessionnel signé par les partenaires sociaux un an auparavant. C'est cette loi qui est considérée comme fondant le système français de formation professionnelle. Il faut cependant se rappeler une différence importante entre l'accord de 1970 et la loi de 1971 : le premier avait défini le principe d'un droit au congé formation auquel les entreprises consacraient à terme 2 % des heures travaillées¹, la seconde a institué une obligation de dépenses, pour les entreprises, correspondant à 0,8 % de la masse salariale (aujourd'hui 1,5 %).

Cette décennie est aussi marquée par la mise en œuvre de dispositifs nationaux de formation pour les jeunes demandeurs d'emploi : opération 50 000 jeunes des années 1975-76 suivie par des pactes nationaux pour l'emploi reconduits chaque année sous différentes dénominations.

La décennie 1980 a apporté des aménagements importants à la loi de 1971 :

- loi de 1983 de décentralisation qui, parmi les compétences transférées de l'État aux régions, inclut la formation professionnelle continue ;

- loi de 1984 dissociant les formations organisées dans le cadre du plan de formation de l'entreprise et celles relevant du congé individuel de formation, et

¹ L'objectif fixé par l'accord aurait correspondu en fait à un niveau de dépenses supérieur, à environ 4 % de la masse salariale, plus élevé donc que les dépenses aujourd'hui consenties par les entreprises (3,3 %), mais les partenaires sociaux comptaient sur l'État pour les prendre en charge.

création de contrats d'insertion pour les jeunes entrant sur le marché du travail (ce qui situe légalement ces formations dans le champ de la formation continue). Ces deux volets de la loi avaient été préparés par des accords interprofessionnels de septembre 1982 et octobre 1983 ;

- loi de 1990 sur le crédit formation (droit à la qualification professionnelle), sur le contrôle et sur la qualité de la formation. Cette loi, en revanche, n'avait pas été préparée par un accord des partenaires sociaux ;

- loi de 1991 augmentant l'obligation de participation des entreprises à 1,5 % de la masse salariale et l'élargissant aux entreprises de moins de dix salariés (mais 10 fois moins, 0,15 %) ouvrant la possibilité d'imputer une partie de la formation des salariés sur leur temps libre (le co-investissement) et instituant un droit au congé pour effectuer un bilan de compétences. Cette loi avait été précédée par un accord des partenaires sociaux la même année.

Par ailleurs, en 1987, a été lancé le premier plan national de formation des demandeurs d'emploi de longue durée, reconduit ensuite chaque année.

Après 20 années caractérisées par une logique d'amélioration cumulative, la loi quinquennale de 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle marque un tournant dans la façon dont elle modifie le système de la formation professionnelle. Les dispositions prises, qui n'ont pas été préparées par (ni avec) les partenaires sociaux ont engagé deux changements profonds du système. D'une part, le réseau des organismes paritaires pour la collecte et la gestion des contributions volontaires et obligatoires des entreprises a été entièrement restructuré. D'autre part, la compétence en matière de formation des jeunes demandeurs d'emploi a été transférée de l'État aux régions, et les moyens budgétaires qu'y consacrait l'État (la moitié du budget du Fonds de la formation professionnelle en 1993) ont fait l'objet d'un plan de transfert aux conseils régionaux sur cinq ans. En outre, a été institué le principe d'un capital de temps de formation qui devrait modifier les règles de fonctionnement du congé individuel de formation.

2.2. La formation des adultes liée à leur statut de travailleurs

La première caractéristique forte du système de formation des adultes en France est de s'inscrire dans une conception sociale du travail et non pas de l'éducation. Déjà, les premières lois sur la promotion sociale de 1959 et 1961 concernaient la promotion du travail – c'est-à-dire la faculté offerte aux travailleurs méritants de se former pour accéder à de nouvelles responsabilités – et la promotion dite collective qui devait permettre à des salariés d'accéder à des responsabilités syndicales ou sociales, dans des associations. À ce titre, l'éducation populaire (loi de 1961) était conçue essentiellement comme une possibilité accordée aux travailleurs d'améliorer leurs compétences sociales (responsabilités associatives) davantage que comme un accès à la culture.

Il est significatif que ces dispositions, comme toutes celles qui ont suivi, aient été codifiées dans le Code du travail, dans les dispositions relatives à la formation professionnelle continue (Livre IX), à la réglementation du travail (congés, conventions collectives, Livre I), à la formation des demandeurs d'emploi (Livre III), ou à la représentation et la participation des salariés (Livre IV). On remarquera aussi que la tutelle administrative de la formation des adultes, si elle a été exercée d'abord par une mission interministérielle rattachée au premier ministre a ensuite été assurée par le ministère du Travail, à partir des années 1980. L'action du ministère de l'Éducation nationale s'en est trouvée limitée à la délivrance des

diplômes et à la part prise par ses établissements d'enseignement sur le marché de la formation.

Sur le plan législatif, cette articulation de la formation au travail a conduit à ce trait spécifique du système français, comparé aux autres systèmes européens, d'être fondé sur un droit à différents congés de formation, en règle générale rémunérés, au premier rang desquels le congé individuel de formation (loi de 1984), mais aussi le congé de conversion, le congé de bilan de compétences, le congé de formation économique, sociale et syndicale, etc. En réalité ce droit n'a pas de caractère d'automatisme, mais il constitue le cadre légal et réglementaire à partir duquel s'engagent les négociations d'un salarié avec son employeur. L'essentiel des formations à l'initiative des salariés est ainsi concerné, même parfois lorsqu'elles sont suivies en cours du soir (l'entreprise pouvant être amenée, conformément à l'accord sur le co-investissement de 1991, à accorder des aménagements d'horaires, voire une contribution financière aux frais de formation).

Le droit des travailleurs à se former sur leur temps de travail a ensuite été complété, en 1990, par un droit à l'acquisition de la qualification professionnelle via un parcours de formation. L'institution de ce crédit formation, censé bénéficier aux salariés comme aux demandeurs d'emploi, n'a trouvé pratiquement de concrétisation que pour les jeunes demandeurs d'emploi et désormais, si les actions de formation à leur intention subsistent, la référence au crédit formation est tombée en désuétude.

Cet encadrement de la formation des adultes dans le champ du travail a eu aussi pour effet de confier aux partenaires sociaux un rôle essentiel, malgré leur représentativité limitée. Ainsi, plusieurs des lois majeures qui ont structuré le système français ont été préparées par des accords conclus entre organisations d'employeurs et confédérations syndicales, celles de 1971, de 1984, de 1991. Les partenaires sociaux ne parviennent cependant pas toujours à résoudre les questions auxquelles les pouvoirs publics ne trouvent pas de solution : on l'avait vu en 1966 pour le financement du congé de formation, on a pu à nouveau le constater pour la construction du capital de temps de formation.

On peut, sans doute à bon droit, faire au système français de formation des adultes le reproche d'assimiler les adultes aux actifs et ceux-ci aux salariés, ces derniers étant tout de même élargis aux demandeurs d'emploi. Toujours est-il que ce système repose depuis 1966 sur un principe de subsidiarité en matière de financement de la formation des adultes, entre les employeurs (dont fait aussi partie l'État) et les pouvoirs publics (pour ces derniers, est intervenue ensuite, depuis 1983, une nouvelle subsidiarité entre les conseils régionaux et l'État).

On observera qu'une évolution sensible s'est produite dans la manière dont les entreprises, mais aussi l'État, ont considéré la finalité de ces dépenses. Au moment où a été signé l'accord de 1970, l'idée dominante était que ces dépenses constituaient un salaire différé et que les formations à mettre en œuvre devaient répondre avant tout à la demande des salariés. L'intérêt de l'entreprise était considéré comme résultant de la satisfaction de cet objectif social. À la suite de la décision du Conseil d'État (le 24 juin 1974) sur l'extension de l'accord interprofessionnel de 1970, est apparue la nécessité d'opérer une distinction entre formations servant d'abord l'intérêt de l'entreprise et formations au bénéfice des salariés. Adoptée par l'accord de 1982 et entérinée par la loi de 1984, il en a découlé un partage rigoureux entre le plan de formation de l'entreprise et le droit au congé individuel de formation, ce dernier ne concernant toutefois qu'une minorité de salariés.

Parallèlement, du côté de l'État, s'est manifestée plus nettement la préoccupation de voir les entreprises financer davantage leurs formations en cohérence avec leur gestion des ressources humaines, avec une exigence d'anticipation. La circulaire citée de 1986 en témoigne, comme l'institution d'aides de l'État au profit des entreprises qui feraient un effort à la fois quantitatif et qualitatif dans leur plan de formation : c'est de 1984 que datent la mesure et la ligne budgétaire dites des engagements de développement de la formation. Dès lors, la stratégie de formation des entreprises est devenue, pour les pouvoirs publics, une cible privilégiée d'intervention dans leur politique d'incitation à la modernisation (« modernisation négociée » de J.-P. Soisson, « changement du travail » de M. Aubry).

2.3. Les politiques publiques d'intervention au bénéfice des demandeurs d'emploi

C'est dans l'action menée par les pouvoirs publics pour la formation des demandeurs d'emploi qu'est souvent dénoncée la plus grande complexité du système français de formation professionnelle. On peut situer l'origine des interventions publiques en matière de formation des demandeurs d'emploi avec la création, à la Libération, d'organismes ad hoc : les centres de formation professionnelle accélérée, qui deviendront l'AFPA en 1966. On a donc d'un côté un organisme public, de statut associatif mais soumis à une tutelle étroite du ministère du Travail, spécialisé pour la formation des chômeurs, alors que ceux-ci n'y occupent plus la part essentielle², et de l'autre des financements pour la formation des actifs sans emploi attribués selon une procédure de conventions par actions avec des organismes prestataires après mises en concurrence de leurs propositions.

Le caractère conjoncturel de ces formations est d'ailleurs souligné par, les changements fréquents de dénomination des formations auxquelles les demandeurs d'emploi peuvent prétendre. Ainsi les actuels stages d'insertion et de formation à l'emploi (SIFE) ont-ils remplacé les précédentes actions d'insertion et de formation et les stages de reclassement professionnel, qui portaient d'autres dénominations encore dans les années 1980. Or, derrière ces changements terminologiques se trouvent essentiellement en jeu des choix qui portent sur la finalité de ces formations. En simplifiant on peut dire que les gouvernements successifs privilégient alternativement deux logiques qu'ils sont mal parvenus à concilier : tantôt l'objectif principal est la qualification professionnelle des personnes à former, tantôt c'est l'adaptation et la préparation à l'emploi. L'AFPA a toujours été l'instrument de référence de la première finalité, mais les établissements de l'Éducation nationale se sont inscrits dans la même logique en s'appuyant sur ses diplômes professionnels. Au contraire les taux élevés de chômage incitent les pouvoirs publics à utiliser la formation comme instrument privilégié du traitement social du chômage, en recherchant des résultats à court terme par un réapprentissage du travail lui-même, autrement dit la formation à l'emploi.

Le crédit formation individualisé mis en œuvre à la fin des années 1980 fut une tentative pour opérer une synthèse de cette double finalité. Objet d'une loi en 1990, après avoir été d'abord expérimentée pour la population des jeunes entrant

² L'AFPA représente actuellement 7,5 % de l'activité nationale de formation professionnelle continue et a accueilli plus de 85 000 demandeurs d'emploi en 1994 (sur 185 000 personnes qu'elle a formées cette année-là), ce qui représente 14 % des 610 000 personnes qui ont bénéficié d'une prise en charge par le ministère du Travail de formations pour des chômeurs adultes et des actions de conversion.

sur le marché du travail sans qualification, le crédit formation avait pour ambition de prolonger la formation jusqu'à l'obtention d'une première qualification professionnelle reconnue, postérieurement à l'accès à l'emploi. Si ce dispositif a donné des résultats pour les publics jeunes, il n'a concerné que des effectifs très restreints de chômeurs adultes. Il est donc tombé en désuétude – ce que traduisent les actuels stages d'insertion et de formation à l'emploi – et est en voie d'être abandonné également pour les jeunes, à l'occasion du transfert de compétences pour cette population aux régions par la loi de 1993.

Une autre caractéristique des interventions publiques en direction des chômeurs est qu'à l'inverse de la politique de formation pour les autres publics, c'est l'État qui est le premier financeur de ce type d'actions de formation. Les conseils régionaux ne financent de telles actions que de façon marginale au titre de leur politique de promotion sociale lorsqu'ils en ont gardé une. L'essentiel de l'intervention de l'État finance directement des organismes de formation, mais une part est aussi versée aux organismes paritaires de gestion de l'assurance chômage pour financer des demandes de formation exprimées par des demandeurs d'emploi au moment de leur inscription au chômage³.

2.4. La liberté de former et le marché de la formation

La loi de 1971 avait posé le principe d'une participation de tous les acteurs économiques, sociaux et culturels à l'activité de formation professionnelle de la nation, que ces acteurs soient des institutions, des entreprises ou des associations : « *L'État, les collectivités locales, les établissements publics et privés, les associations, les organisations professionnelles, syndicales et familiales, ainsi que les entreprises, concourent à l'assurer* » (art. L. 900-1 du Code du travail). C'est l'expérience acquise par les personnes et les organismes qui justifie, en principe, la pertinence de leur intervention dans le champ de la formation professionnelle, et l'intérêt de laisser une entière liberté à tous ces acteurs de se déclarer « organismes de formation »⁴.

Cette liberté d'exercer une activité de formation continue ne crée pourtant pas un marché de services ordinaire. Elle doit servir en effet un objectif d'intérêt général : « *La formation professionnelle permanente (qui comporte la formation initiale et les formations ultérieures qui constituent la formation professionnelle continue) constitue une obligation nationale* ». À ce titre, les conventions de formation, même si elles présentent le caractère d'un contrat de droit privé, n'en ont pas moins un objet social qui justifie des dispositions particulières, notamment en cas d'inexécution. Et pour cette raison, elles sont soumises à des dispositions d'ordre public comme celle qui dispose que, en cas d'inexécution totale ou partielle d'une convention de formation professionnelle, le dispensateur de formation doit rembourser à son cocontractant les sommes qui, du fait de cette inexécution, n'ont pas été effectivement dépensées ou engagées (article L. 920-9), ou que l'organisme de formation qui aurait reçu d'un employeur des sommes supérieures aux dépenses effectivement exposées doit lui reverser l'excédent, comme c'est le cas lorsqu'ils bénéficient de commandes publiques (article R. 950-13).

³ Si on connaît le montant des sommes consacrées par l'UNEDIC à la formation des demandeurs d'emploi à travers le dispositif des allocations de formation reclassement (AFR), on ne dispose pas de données sur le nombre de bénéficiaires.

⁴ C'est-à-dire dispensateurs de formation : la désignation comme organismes peut laisser croire qu'il s'agit d'autant d'établissements de formation, alors que leur activité à ce titre peut rester marginale et épisodique par rapport à leur activité principale.

Ainsi, l'une des principales idées génératrices de la loi de 1971 toujours présente dans des dispositions des lois de 1975 et de 1984, est que l'activité de formation professionnelle continue est un service d'intérêt général et ne saurait avoir d'autres fins, quel que soit le statut du dispensateur de formation – établissement public, association, ou organisme privé. Et pourtant, la conception marchande de la formation comme service faisant l'objet de transactions (de « *conventions* » selon la terminologie du Code du travail), s'est progressivement imposée dans les relations des organismes avec les entreprises qui ont développé les activités de formation externalisées, comme entre ces organismes et l'État ou les conseils régionaux. Mais un marché ne se définit pas seulement par une situation d'offre et de demande, il suppose également que les prix soient régulés par la concurrence. Or, les règles particulières évoquées du code du Travail fixaient des limites strictes à l'utilisation des financements de la formation, en interdisant que puisse être dégagé tout profit.

Dans les faits, les obligations de reversement pour inexécution partielle d'une convention ou pour excédent de financement n'ont eu que de rarissimes applications, sans que la suppression de ces dispositions paraisse être à l'ordre du jour. Par ailleurs, le marché ne semble pas en mesure de limiter les coûts de formation et de réduire leur disparité, car les dispensateurs paraissent encore en capacité d'imposer leurs prix aux employeurs ou aux stagiaires individuels, surtout lorsqu'un tiers participe à la prise en charge (organismes paritaires collecteurs pour les formations des salariés, ASSEDIC et conseil régionaux ou État pour les formations des demandeurs d'emploi).

3. LA TRANSFORMATION DU SYSTÈME

3.1. Les comptes de la formation professionnelle continue

Un rapide survol des données fournies par le document annexé aux projets de loi de finances pour 1996, relatif à la formation professionnelle, donne des indications sur les choix réels en matière de répartition des ressources de la formation et les priorités qui sont effectivement suivies. Ainsi, en 1993, l'ensemble des dépenses consacrées à la formation (hors celles d'équipements) a été de 133 milliards de francs, soit 1,88 % du PIB (à comparer avec 1972 : 0,5 %, et 1989 : 1,5 %). Leur financement initial a été assuré par l'État pour 51 % et par les entreprises pour 39 % (les transferts entre financeurs réduisent leurs parts respectives dans le financement final à 47 et 38 %, tandis que la part respective des régions et de l'UNEDIC dans le financement initial est de 2,6 et 2,5 %, et leur part dans le financement final de 5 et 6,2 %). On voit que la part principale des ressources sur le « marché de la formation » reste d'origine publique.

Quant à l'essentiel de la répartition de ces dépenses par catégories de populations :

- 72 milliards ont été consacrés à la formation des actifs occupés, salariés des secteurs privé et public, et non salariés, soit 55 %,
- 28 ont bénéficié aux demandeurs d'emploi (+ 23 % par rapport à 1992), soit 21 %,
- 23 ont financé des formations de première insertion pour les jeunes de 16 à 25 ans, soit 18 %.

Pour les formations des actifs en emploi, on observe que 25 milliards ont bénéficié aux agents de la Fonction publique (dont 1/10^e, 2,4 milliards étaient destinés à des actions promotionnelles et de préparation à des concours). Quant aux entreprises de plus de dix salariés, elles ont dépensé 43 milliards pour la formation directe ou

indirecte de leurs salariés (dont 1/15^e, 3 milliards pour les dépenses de formation correspondant au congé individuel de formation), et les entreprises de moins de dix salariés 2,6 milliards. Ainsi, plus de 90 % des financements pour les formations des salariés répondent à des besoins qui sont d'abord ceux de leurs employeurs. Et ceci correspond bien au rapport entre l'obligation faite aux entreprises de verser 0,2 % des salaires pour le congé individuel de formation alors qu'elles en consacrent un peu plus de 3 % globalement à la formation, soit une proportion de 7 à 100 entre les dépenses pour les projets de formation des salariés et celles correspondant aux formations décidées par les entreprises. C'est dire qu'on est loin des objectifs de la fin des années 1960 formalisés par l'accord interprofessionnel de 1970 reconnaissant le droit au congé formation et à ceux de la loi de juillet 1971 qui voulait développer l'éducation permanente. On notera que les salariés du secteur privé ont aussi bénéficié de financements de l'État à hauteur de 3,9 milliards en 1994, pour des interventions qui vont des actions de lutte contre l'illettrisme au soutien aux formations d'ingénieurs, au financement du congé individuel de formation et aux engagements de développement de la formation avec des branches professionnelles.

Les actions en faveur des demandeurs d'emploi sont essentiellement assurées par des financements de l'État (19,5 milliards). S'y ajoutent des contributions des entreprises et de l'UNEDIC⁵ (2 fois 3 milliards), des régions et du Fonds social européen (1 milliard respectivement).

Les actions en faveur des jeunes de 16 à 25 ans sont assurées par les entreprises à travers les contrats d'apprentissage (6,8 milliards), les contrats d'insertion en alternance (3,7 milliards) et par les actions de formation alternées financées par l'État (5,6 milliards) jusqu'à l'adoption de la loi quinquennale (décembre 1993) qui transfère les moyens financiers et la responsabilité aux régions d'ici 1999.

Les fonds consacrés à la formation proprement dite, donc versés aux producteurs de formation ont représenté, en 1993, 62 milliards (sur 131, hors dépenses d'investissement). 64 % (40 milliards) ont financé les formations des actifs occupés, et pour celles des demandeurs d'emploi adultes et jeunes, il a été dépensé 11 milliards.

Ce sont les centres de formation internes à la Fonction publique et aux entreprises qui sont les premiers producteurs de formation (33 % des fonds utilisés), en augmentation régulière (en 1987 un peu moins de 29 % leur étaient consacrés). Les organismes privés, avec 32 % répartis dans une proportion qui se rapproche de la parité entre organismes associatifs sans but lucratif et sociétés à finalité commerciale, avaient vu leur part croître jusqu'à 36 % en 1991 pour revenir à leur niveau de 1987. À cette époque, cependant, les associations étaient sensiblement plus nombreuses parmi les organismes de formation. Quant aux établissements publics, essentiellement l'Éducation nationale, leur part de marché qui était, ensemble, de 27 % s'est trouvée ramenée à 24 %, après une légère reprise d'activité de 1992 à 1993.

On a dépassé, en 1993, les 8 millions d'actifs bénéficiaires d'actions de formation professionnelle continue. Sur ces 8 millions, ils étaient 3,8 millions de salariés d'entreprises, 2,5 millions d'agents de la Fonction publique, 1,6 million de personnes qui ont bénéficié de financements de l'État (en majorité des demandeurs d'emploi adultes ou jeunes), et 400 000 personnes formées sur les fonds régionaux. En outre,

⁵ Par les effets de transferts, le financement final de l'UNEDIC passe à 7,8 milliards.

130 000 jeunes étaient cette année-là entrés en apprentissage et 150 000 en contrats d'insertion en alternance.

Pour ce qui concerne les salariés, on remarquera que sur les 3,8 millions du secteur privé ils sont environ 8 % à avoir bénéficié de congés individuels de formation (qui sont des formations longues, de plus de 800 heures en moyenne, alors que les actions dans les plans de formation avaient en moyenne 42 heures). Quant aux agents de la Fonction publique, ils étaient tout de même 7 % à avoir bénéficié de préparation aux concours, de formation promotionnelle et de congés individuels de formation.

Les effectifs en formation (sans tenir compte des agents de l'État) se répartissaient en 1972 entre 16 % d'ingénieurs et cadres, 30 % de techniciens et agents de maîtrise, 54 % d'employés et ouvriers ; en 1989 ils étaient respectivement 15 %, 25 % et 60 % ; en 1993 ils étaient de 18 %, 27 % et 55 %. Ainsi, après avoir crû, la part des employés et des ouvriers a régressé pour revenir pratiquement au niveau de 1972. En revanche, les techniciens et agents de maîtrise après avoir vu leur part sensiblement baisser l'ont accrue sans pourtant retrouver leur niveau de 1972 alors que les cadres et les ingénieurs ont nettement augmenté la leur.

En considérant cette fois chaque catégorie socioprofessionnelle, la proportion des manœuvres et ouvriers spécialisés bénéficiaires de formation était, en 1993, de moins de 15 %, celle des ouvriers qualifiés de 26 %, celle des employés de 30 %, celle des agents de maîtrise et techniciens de 53 %, et celle des ingénieurs et cadres de 49 %. On notera aussi que la durée des formations est plus longue pour les cadres et pour les ouvriers qualifiés que pour les employés et les ouvriers non qualifiés qui, en revanche, ont bénéficié des congés individuels de formation les plus longs. Enfin, si l'on tient compte de la taille des entreprises, les chances d'accès à la formation des ouvriers comparée à celle des cadres sont dans un rapport de 1 à 7 dans les entreprises de moins de 20 salariés mais de 1 à 3 dans les entreprises de plus de 2 000 salariés.

La part des femmes, si elle a augmenté depuis 1972 où elle ne représentait que 22 % des publics en formation (compte non tenu des agents de l'État), était passée à 40 % dans les années 1990-91 pour régresser légèrement à 38-39 % depuis 1992. Cet écart est nettement plus marqué pour les publics de plus de 25 ans, alors que pour les moins de 25 ans on est proche de la parité. Il en est de même pour les actions financées par les pouvoirs publics tandis que dans les formations financées par les entreprises les femmes ne représentent qu'un tiers des bénéficiaires.

3.2. Les hypothèses d'évolution du système français de formation professionnelle

La loi quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle du 20 décembre 1993 traduit de façon significative de nouvelles orientations politiques en matière de formation professionnelle continue. La troisième partie de la loi, qui y est consacrée, porte essentiellement sur les formations de première insertion pour les jeunes (22 articles) et secondairement sur la formation des salariés des entreprises (5 articles plus un, dans le titre sur l'organisation du travail). Il en ressort une seule priorité politique explicite, celle de développer la formation des jeunes et d'en confier la responsabilité aux conseils régionaux ; quant aux autres dispositions, elles relèvent d'une volonté de rationaliser les circuits de financement des formations à la charge des entreprises.

Peu de temps après, le rapport de la commission d'enquête parlementaire de mai 1994 (rapport Goasguen) en appelait à une redéfinition des objectifs de la formation professionnelle pour lesquels il dessinait deux axes⁶ :

- le devoir social d'insertion, celle des jeunes et celle des demandeurs d'emploi,
- l'adaptation de la qualification des salariés aux nouveaux besoins du marché du travail.

On remarquera que l'énoncé même de ces axes déplace bien la priorité vers la formation des plus jeunes parmi les actifs, puis des demandeurs d'emploi, et que la formation des actifs en général n'est référée qu'aux besoins en qualifications du marché du travail, sans plus évoquer la finalité d'éducation permanente de la loi de 1971, ni le droit au congé de formation des travailleurs. Ce rapport toutefois ne fait qu'explicitement une évolution que l'on peut observer dans l'examen des comptes de la formation professionnelle, et dans l'orientation de la loi quinquennale de décembre 1993 dans sa partie relative à la formation professionnelle.

Parmi les tendances que l'on peut observer qui annoncent l'évolution du système français, la plus importante est sans doute le désengagement de l'État. Sur le plan budgétaire, la loi de finances pour 1996 se traduit par une réduction du programme national de formation professionnelle qui a entraîné la disparition de certaines lignes budgétaires comme la contribution de l'État au financement du congé individuel de formation. Ce désengagement peut se comprendre comme une application du principe de décentralisation en vigueur depuis 1983, mais il ne résulte qu'en partie d'un transfert aux conseils régionaux des crédits destinés à former les jeunes demandeurs d'emploi, conformément à la loi quinquennale de 1993 (sans d'ailleurs qu'il y ait d'obligation pour les régions d'affecter ces moyens aux mêmes objectifs).

Cette décentralisation des interventions publiques concernant les jeunes devait être faite car elle est cohérente avec la compétence de droit commun reconnue aux régions en matière de formation professionnelle depuis 1983. Il était donc paradoxal que, depuis 1986, l'État soit resté le premier financeur final. Cette situation s'explique évidemment par le développement rapide des dépenses de formation pour les demandeurs d'emploi. Mais la réduction des moyens d'intervention du ministère du Travail porte moins sur ceux qui concernent ces derniers (exception faite du transfert relatif aux jeunes), elle concerne la possibilité offerte aux salariés d'exercer un choix individuel de formation, elle touche avant tout les actions innovantes ou les financements destinés à entraîner les branches professionnelles à augmenter leur effort de formation là où il est inférieur à la moyenne. Elle a donc pour conséquence que ce ministère paraît renoncer à peser sur les grandes tendances de la formation professionnelle par des mesures d'incitation contractuelle.

Sur le plan juridique, une disposition législative de décembre 1994 instituant l'agrément obligatoire pour les organismes de formation paraît traduire une volonté d'affirmer plus nettement le pouvoir de contrôle réglementaire de l'État. Mais

⁶ Citant la loi de 1971 « portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » le rapport Goasguen écrit : « ... dans le cadre de l'alternance ». Ce lapsus témoigne bien à la fois de l'absence de sens, aujourd'hui, de cette référence à l'éducation permanente et à l'aspiration légitime de tout adulte à étendre ses connaissances et sa culture, mais à la fois aussi de ce détournement de la formation professionnelle des adultes vers la première insertion des jeunes.

l'application de cette mesure n'est pas pour l'instant à l'ordre du jour. En revanche, si la suppression de l'obligation faite aux entreprises de dépenser pour la formation au minimum 1,5 % des salaires était effectivement adoptée, comme le proposent certains, le désengagement de l'État se traduirait alors aussi dans ses compétences régulatrices du système.

Parallèlement, les partenaires sociaux sont invités à trouver des voies nouvelles permettant de faire évoluer le système. La loi quinquennale de 1993 leur a notamment confié la responsabilité de donner un contenu au principe d'une épargne du temps de travail par les salariés pour disposer ensuite d'un capital de temps de formation. Ce projet a abouti à l'abandon de l'idée d'une capitalisation individuelle de temps de formation par tout salarié, et de son emploi résultant de droits acquis attachés à sa personne. En contradiction manifeste avec la loi, même si le nouvel objectif peut paraître légitime, les partenaires sociaux ont choisi de faire du capital de temps de formation un dispositif de formation réservé aux travailleurs les moins qualifiés et ayant eu le moins accès à la formation⁷.

Le CNPF ne cache pas vouloir saisir cette opportunité de remplacer le CIF qui permet au salarié d'entreprendre une formation sur des objectifs qui peuvent échapper à son employeur, pour un nouveau dispositif qui lui rende pleinement ce contrôle. La doctrine patronale actuelle s'inscrit dans un schéma selon lequel, jusqu'en 1982, la formation des salariés faisait d'eux des assistés (coûts de formation et rémunération étaient pris en charge par les entreprises ou les pouvoirs publics), puis, pendant les années 1985-1994 s'est développée une logique de co-responsabilité du salarié et de l'employeur quant à la définition des objectifs et au financement des formations (accord de 1991 sur le co-investissement); mais désormais la nouvelle logique qui s'instaure est celle de la responsabilité de l'individu pour assurer la maintenance de ses compétences : l'entreprise se limitera à apporter son concours dans le cadre des évolutions professionnelles internes. Quant au rôle de l'État et des régions, il devrait devenir résiduel, limité à la prise en charge de publics très particuliers pour lesquels se justifie encore une politique d'assistance. Ainsi le capital temps formation devrait permettre, d'une part de favoriser l'élargissement des compétences pour des groupes de salariés ciblés par les partenaires sociaux au sein des branches professionnelles (toute idée de droit personnel étant écartée), et d'autre part de limiter la contribution des entreprises à la prise en charge des frais de formation, la rémunération devant dorénavant être financée par les salariés eux-mêmes⁸.

Il en résulte aussi que les partenaires sociaux, au sein de leurs instances nationales, se réservent la capacité d'attribution de ces fonds, puisque les entreprises ne peuvent en disposer pour abonder le financement de leur plan de formation que sous le contrôle des branches professionnelles. Le capital de temps de formation devient un moyen pour elles, à travers leurs nouveaux organismes paritaires de

⁷ Il n'est sans doute pas anodin que ce soient des considérations portant sur la gestion des financements du congé individuel qui aient déterminé les choix relatifs aux objectifs et aux modalités de fonctionnement de ce capital de temps. Les partenaires sociaux en effet se sont alors accordés sur le principe d'un transfert des moyens précédemment prévus pour financer le crédit-formation destiné aux salariés. Ceci impliquait d'un côté que la double augmentation qui avait porté la contribution des entreprises au congé individuel de 0,1 % à 0,2 % serait consacrée au capital de temps de formation, et que de l'autre, l'État consente à reporter vers le nouveau dispositif le concours qu'il apportait aux organismes paritaires gestionnaires du CIF au titre du crédit-formation, ce qu'il n'a pas fait jusqu'à présent.

⁸ Intervention de F. Traisnel au colloque sur la promotion sociale au CNAM, Paris, le 25 mars 1996.

collecte agréés, de disposer d'un instrument d'intervention incitative auprès de leurs entreprises adhérentes. Et c'est sans doute là l'une des principales faiblesses de ce dispositif, car il n'est pas certain que les chefs d'entreprises consentent davantage à devoir négocier leur plan de formation avec leur branche qu'ils ne le font avec les pouvoirs publics au titre des engagements de développement de la formation.

Pas davantage que les partenaires sociaux, les conseils régionaux ne semblent pour l'instant prendre le relais de l'État pour redéfinir des orientations générales en matière de formation professionnelle continue, leur préoccupation paraissant être plus gestionnaire que politique en matière de formation des adultes ; et le Comité de coordination des programmes régionaux de l'apprentissage et de la formation professionnelle est davantage une instance de débat et de négociation avec les ministères concernés qu'un lieu de coordination et d'échanges sur les politiques régionales de formation.

Est-ce le principe posé par l'Union européenne de *Life long Learning* qui conduira la France à redéfinir ses priorités pour l'éducation et la formation des adultes ? Les présupposés de la Commission font apparaître une différence d'approche sensible avec la conception française traditionnelle de l'éducation et de la formation permanente. Pour elle⁹, il s'agit de faire entrer le monde du travail dans la société de l'information et de la mondialisation qui suppose de développer la responsabilité des travailleurs dans l'acquisition de leurs compétences. Pour cela, trois axes devraient être privilégiés par les pays de l'Union. Le premier est celui d'une transformation des méthodes des organismes de formation vers une individualisation des modes d'acquisition, en utilisant les technologies de la communication, les logiciels d'apprentissage et les formations à distance. Le second est la valorisation des compétences qui s'acquièrent dans l'exercice du travail, ce qui suppose le développement des organisations qualifiantes du travail dans les entreprises, mais aussi une évolution vers des hiérarchies « plates », qui permettront moins des ascensions professionnelles que des « promotions fonctionnelles ». Le troisième est l'accès des individus aux réseaux d'information, sur leur temps libre, ce que les pouvoirs publics auraient la responsabilité de favoriser.

L'écart est manifeste avec l'approche qui prévalait en France jusqu'à présent, fondée sur le principe d'un droit d'accès à la formation mobilisant des ressources propres à permettre sa mise en œuvre effective. En outre, la « société cognitive » que la Commission propose comme utopie du XXI^e siècle risque de poser le problème de l'exclusion sociale dans de nouveaux termes si la formation devait devenir une condition nécessaire à l'intégration, alors même que la Commission désigne déjà la formation, avec les écoles de la deuxième chance, comme moyen privilégié de réinsertion et de lutte contre la marginalisation.

Jacques Trautmann

BETA – Bureau d'économie théorique appliquée,
Centre régional associé au Céreq

⁹ Du moins selon la présentation qu'en a faite P. Clémenceau au même colloque.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Réforme de la formation continue, Rapport de synthèse des groupes de travail mis en place par le ministre de la Formation professionnelle en 1981 (1982), *Actualité de la formation permanente* n°57, Centre Inffo.

La formation professionnelle continue 1971-1991 (1991), *Formation-Emploi* n°34, La Documentation française, Paris.

Éducation des adultes et mutations sociales, (1991), Conseil de la coopération culturelle, rapport intérimaire de l'activité établi par G. Bogard, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Rapport de la Conférence finale « Éducation des adultes et mutations sociales », (1993), 22-25 mars 1993, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Rapport de la Commission d'enquête sur l'utilisation des fonds affectés à la formation professionnelle, (1994), Rapporteur C. Goasguen, Documents d'information de l'Assemblée nationale, Paris.

''La participation des entreprises à la formation professionnelle continue en 1994'', (1995), *Liaisons sociales*, Législation sociale -D1- n° 7374 du 27 décembre 1995.

Projet de loi de finances pour 1996, formation professionnelle, (1995), Imprimerie nationale, Paris.

Enseigner et apprendre, vers une société cognitive, (1995), Livre blanc sur l'éducation et la formation, Commission européenne, Luxembourg.

Aventur F., Brochier D., Fleuret G., (1994), *Le système français de formation professionnelle continue*, rapport pour le programme FORCE, Céreq, Marseille.

Drake K., Germe J-F. (1994), *Le financement de la formation continue : quelles leçons pour la comparaison internationale ?*, CEDEFOP, Berlin.

Dubar C., Podevin G. (1990), « Formation et promotion en France depuis 20 ans », *Céreq Bref*, n° 59, novembre.

Guilloux P. (1996), *Le congé individuel de formation, Genèse et évolution d'un droit*, L'Harmattan, Paris.

Luttringer J-M. (1975), *Le droit des travailleurs à la formation permanente*, Armand Colin, Paris.

Montlibert de C. (1991), *L'institutionnalisation de la formation permanente*, Presses universitaires de Strasbourg.

Tarby A. (1993), « Complexité juridique et pratique de formation d'adultes », *Actualité de la formation permanente* n°122, Centre Inffo ; (1994), « Complexité juridique et droit de la formation, approche critique », AFP n°129.

Terrot N. (1983), *Histoire de l'éducation des adultes en France*, éd. Edilig, Paris.

Willems J-P., Boumendil M. (1994), *Le système de formation professionnelle en France*, CEDEFOP, Berlin.

RÉFLEXIONS SUR LA CATÉGORIE DE MARCHÉ APPLIQUÉE À LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE

Philippe Capdevielle

L'objet de cet article est d'explorer quelques problèmes liés à l'utilisation récurrente de la notion de marché dans le domaine de la formation professionnelle continue. Il s'agit de répondre à la question de l'existence ou non de marchés de la formation professionnelle continue et d'examiner la pertinence des différentes acceptions de la notion lorsqu'elle est appliquée dans ce champ.

L'examen concerne les notions de marché habituellement en usage en économie qui, quelles qu'en soient les sophistications, ont pour référence de base ce que l'on appelle le marché de concurrence pure et parfaite et les marchés de concurrence imparfaite (monopole, oligopole). Le rôle et l'utilisation de certaines théories (théorie du capital humain, théories des organisations, des conventions...) dans le domaine considéré ne sont pas abordés en tant que tels, bien que pour la plupart, ces constructions gravitent autour des espaces de validité de la notion de marché, cette dernière demeurant – y compris en négatif – une référence première.

En ce qui concerne les sources empiriques, certaines simplifications ont été effectuées lors de leur utilisation. Tout d'abord, nous n'étudierons pas les raisons qui font que certains auteurs font appel explicitement à la notion de marché de la formation professionnelle continue pendant que d'autres l'utilisent tout simplement sans se poser de questions. Ensuite, les contextes différents dans lesquels les études et recherches menées depuis 25 ans ont été écrites ne peuvent bien entendu pas être analysés dans le cadre de ce texte. Enfin, le détail des études et articles consultés n'ayant pas de relation au sujet traité a été écarté.

Non exhaustif, partiel, voire partial, peut-être injuste vis-à-vis de certaines contributions, tel est ce papier. Mais il nous a semblé nécessaire compte tenu de la prégnance de la notion¹ de marché tant dans les analyses accumulées que dans les pratiques de la formation professionnelle continue. De toute façon, il est inévitable et souhaitable, dans le cadre d'un processus de recherche collectif, quel qu'il soit, que les notions à la base des recherches soient interrogées. Cette interrogation est incontournable pour les recherches passées comme pour les recherches futures : même s'il n'est que nécessaire et donc non suffisant, un tel type de questionnement doit permettre d'approfondir la compréhension du domaine de la formation professionnelle continue.

Ce questionnement² fait l'objet de deux parties qui ne se situent pas au même niveau d'analyse. Dans un premier temps est abordée la signification de

* Je remercie les personnes qui sont intervenus sur cet article lors du colloque ainsi que B. Clasquin et H. Lhotel pour leurs suggestions après une relecture attentive. Bien entendu, comme la coutume le veut, l'auteur reste seul responsable des imperfections de son texte.

¹ Les termes « notion » et « catégorie » sont indifféremment utilisés ici. La distinction n'est pas fondamentale dans le propos tenu.

² Les lecteurs s'apercevront que tous les développements qui suivent ne critiquent pas forcément les notions de marché appliquées au champ de la formation. Certains sont

l'acceptation théorique de l'usage de la catégorie dans le domaine considéré. La seconde partie confronte les acceptions de la notion de marché et les descriptions relatives à la formation professionnelle continue.

1. À PROPOS DE L'ACCEPTION THÉORIQUE DES NOTIONS DE MARCHÉ

1.1. Utiliser ou admettre l'expression « marché de la formation professionnelle continue », c'est, en amont, admettre sans discussion préalable la représentation de l'économie, voire de la société, comme un ensemble de marchés interdépendants (version équilibre général) ou comme résultat de processus de formation d'équilibres partiels.

Or, non seulement cela n'est pas explicité et nous ne saurons pas quel est cet ensemble de marchés et quelles sont les articulations des marchés entre eux, mais nous ne pourrions pas trouver de discussion sur la plus ou moins grande pertinence de cette représentation de l'économie, notamment par rapport à d'autres représentations et relativement à des phénomènes économiques concrets.

Cette absence signifie-t-elle qu'il n'a jamais existé ou qu'il n'existe plus d'autres représentations pertinentes de l'économie ? Si tel était le cas, la discussion devrait alors porter sur les différents ensembles de marchés dans lesquels existerait un marché de la formation. Cette discussion n'a pas lieu non plus, ce qui signifie simplement que nous avons affaire probablement à un postulat ou à une hypothèse enracinée dans les pratiques scientifiques à l'exclusion d'autres. Faut-il parler d'aveuglement, d'impuissance ou de négligence scientifique³ ?

1.2. Si on admet la catégorie de marché, on admet aussi logiquement la catégorie de hors-marché ou celle de non-marché⁴. Ceci n'est pas aussi évident qu'il y paraît si la position méthodologique et épistémologique est de considérer plus ou moins explicitement qu'il existe une équivalence entre économie et marché : tout ce qui relève de l'économie est marché et tout ce qui concerne le marché est économique. Hors du marché, point de salut. En d'autres termes, d'une part, il existe un et un seul moyen analytique pour comprendre l'évolution d'une économie ou d'une société, la ou les catégories de marché⁵. D'autre part, le hors ou non-marché

critiques, d'autres plus interrogatifs. En quelque sorte, il faut voir aussi ce qui vient comme une transposition dans notre problématique du caractère hybride ou contradictoire des études : l'utilisation des notions de marché avec des résultats en termes de connaissance dont certains sont des raisons de ne pas croire à l'existence de marchés et à la pertinence de ces notions, notamment en ce qui concerne la connaissance de ce domaine. Ajoutons qu'on peut considérer aussi qu'il s'agit d'une façon de souligner ou d'illustrer la difficulté d'être cohérent avec soi-même lorsqu'on cherche à se détacher de modèles qui structurent profondément la pensée et qu'on ne sait pas encore vraiment par quoi les remplacer.

³ De la provocation ? L'auteur de ces lignes tient simplement à indiquer qu'il ne s'exclut pas de ce qu'il a pu écrire et de ce qu'il écrit ici. Bref, il a aussi utilisé les notions de marchés sans précaution, sans interrogation sur ses pratiques scientifiques.

⁴ Hors-marché et non-marché sont-ils équivalents ?

⁵ On pourrait imaginer que des discussions conduisent à modifier ce postulat qui deviendrait : la catégorie de marché est le meilleur moyen analytique pour comprendre l'évolution d'une économie ou d'une société. À notre connaissance, cette proposition n'a pas été démontrée, pas plus que celle qui considère le marché comme l'unique moyen analytique.

n'est pas économique et l'économique ne peut pas être du hors-marché. Or, bien des historiens, anthropologues, économistes, sociologues... montrent et ont montré, plus ou moins explicitement, que l'économique ne se réduit pas au marché ou encore que le non-marché peut aussi être économique. Bref, il devrait être évident, si l'on accepte les notions de marché, d'accepter les notions de non-marché.

Acceptons-les. S'ensuivent alors, sans être exhaustif, quelques réflexions et interrogations⁶. Le premier groupe de questions est d'ordre statique et porte sur l'identification du ou des marché(s) et du (ou des) hors-marché(s). Peut-on facilement distinguer ou séparer ce qui relève de l'un et de l'autre ? Que se passe-t-il si quelque chose concerne à la fois le marché et le non-marché ? Leur identification sera-t-elle suffisante pour en rendre compte ? Le second groupe de questions est d'ordre dynamique. Le hors-marché est-il du marché potentiel ? Peut-il être « marchéisé » ? Dans quelles conditions ? Dans quels contextes ? Ce processus est-il irréversible ou faut-il admettre la possibilité de démarchéisation ? Dans quelles conditions ? Dans quels contextes ? Bref, quelles sont les relations du hors-marché avec le marché et quelles sont les évolutions de ces relations ?

Si l'on s'en tient au champ de la formation professionnelle continue (et si nous avons bien compris ce que nous avons lu), le schème dominant en la matière est le suivant. Tout se passe comme s'il y avait un avant et un après 1971. Avant 1971, le champ est tendanciellement hors-marché ou non-marché. Après 1971, le marché se constituerait sous l'influence de la réglementation (l'État ferait partie des créateurs de marché ; le moins que l'on puisse écrire, c'est qu'il ne s'agit pas d'une conception courante de l'État⁷) et de phénomènes concernant les marchés des biens et services et du travail, les marchés financiers étant absents de cette histoire. Actuellement, nous serions enfin en présence d'un marché de la formation professionnelle continue. Bref, nous aurions eu affaire à un phénomène irréversible, mais pas forcément linéaire. Faut-il en déduire que le hors-marché ou le non-marché aurait complètement disparu ? Et s'il n'a pas complètement disparu, faut-il en déduire que le marché n'est pas complètement constitué ? Quand sera-t-il alors vraiment constitué ? À ce schéma un peu trop simple et qui pose problème, on peut en préférer un autre, en faisant l'hypothèse d'une coexistence permanente marché/non-marché, c'est-à-dire aussi en acceptant la catégorie de marché comme pertinente⁸. Avant 1971, il existait déjà un marché et bien entendu un hors-marché de la formation professionnelle continue. Puis, avec la loi de 1971, avec les évolutions d'autres marchés et hors-marchés et sans oublier leurs relations dynamiques, s'est produite la construction d'un autre marché de la formation professionnelle continue et donc la construction d'un autre hors-marché de ce même domaine.

1.3. On peut penser que le recours à la catégorie de marché a permis d'apporter ou de construire des connaissances sur le domaine considéré⁹. Elle se réduit alors à

⁶ Évidemment, il n'existe pas d'interrogations sur ce couple dans nos références.

⁷ Il faudrait peut-être rapprocher ce rôle de l'État de celui qu'il a pu tenir dans ce que l'on appelle la déréglementation des marchés financiers.

⁸ Rappelons que nous pensons qu'elle ne l'est pas. Bref, il ne s'agit pas de notre conception, mais simplement d'un développement logique ayant comme base la catégorie de marché.

⁹ Et dans le futur ? Va-t-on enregistrer des rendements décroissants dans la production de connaissances liée aux notions de marché ? Des alternatives à ces notions vont-elles se développer ? À quelles et dans quelles conditions ?

une méthode d'analyse, une commodité analytique, une référence commode et commune à tous, déconnectée de ses fondements, qui permet de mieux comprendre ou décrire le fonctionnement et l'évolution du phénomène formation professionnelle continue¹⁰.

Certes, la notion de marché a souvent été utilisée de cette façon tout au long des 25 dernières années. Admettons qu'elle a permis l'accumulation de connaissances. Mais :

- elle n'a pas été la seule à être utilisée de cette façon et on s'est donc abstenu de la comparer (ce qui est scientifiquement nécessaire, mais non suffisant) avec d'autres susceptibles de la concurrencer en tant que cadre d'analyse ou commodité analytique (appareil de formation continue, système de formation continue...)¹¹ ;

- l'utiliser de cette façon sans être explicite sur son statut, sans se poser de questions quant à son contenu « paradigmatique »¹², revient à créer un mythe, une croyance quasi religieuse pour ne pas écrire irrationnelle : il existerait un marché de la formation professionnelle continue quels que soient les angles d'approche (économie, sociologie, droit, politique...);

- une notion générale d'ordre économique est appliquée à un domaine particulier, celui de la formation professionnelle continue, en s'abstenant de préciser si elle fonctionne, en quoi elle fonctionne et jusqu'où elle fonctionne.

2. LES MARCHÉS DANS LE CHAMP DE LA FORMATION

2.1. Les études essaient toutes plus ou moins de délimiter en pratique ce qui correspond au(x) marché(s) de la formation professionnelle continue. Cette délimitation n'est pas homogène. Remarquons que, d'un point de vue logique, si cette délimitation ne pouvait avoir lieu, il faudrait abandonner *de facto* l'idée même de marchés de la formation professionnelle continue. Et de façon encore plus générale, si l'on ne pouvait délimiter les différents marchés structurant l'économie, il faudrait abandonner l'idée de l'économie comme ensemble de marchés.

2.2. Il est difficile d'identifier les marchés ou segments de marchés liés à ceux de la formation professionnelle continue dans les études que nous avons consultées. En tout cas, il ne semble pas qu'il y ait eu un travail d'identification systématique. Par conséquent, manquent aussi les relations entre le(s) marché(s) de la formation professionnelle continue et ces autres marchés, relations envisagées du point de vue de ce champ de la formation.

Néanmoins, un certain nombre de marchés sont plus ou moins clairement nommés, même si leurs liens à celui de la formation professionnelle continue sont peu analysés, voire absents : le marché du travail des formateurs ou marché des

¹⁰ Pour nous, il s'agit d'un constat. À nouveau, (est ce un paradoxe ?), les études nombreuses qui fonctionnent de cette façon fournissent des éléments qui mettent en doute ces notions.

¹¹ Pour un exemple d'utilisation de la notion de système dans le domaine de la formation professionnelle continue, voir Monod (1991).

¹² L'article de Merle et Gesse (1991) est tout à fait représentatif d'interrogations sur ce qu'ils appellent eux-mêmes le paradigme du marché.

formateurs, le marché de l'information sur le marché de la formation, le marché des formés en formation professionnelle continue ou plus généralement le marché du travail et, enfin, les marchés des biens d'équipement et des consommations intermédiaires pour le marché de la formation, ces derniers étant mis en relation avec « l'industrialisation » de la formation professionnelle continue¹³. D'autres marchés sont beaucoup plus implicites : tel est le cas de l'expression « demande sociale » pour la recherche sur la formation professionnelle continue, ce qui sous-entend un marché des recherches (et donc des chercheurs). Enfin, on peut se demander s'il existe un marché du politique pour la formation professionnelle continue, un marché de la réglementation, un marché du droit à (de) la formation ou encore un marché de la finance concernant la formation professionnelle continue.

Quoi qu'il en soit, à supposer que le champ de la formation professionnelle continue soit réglé par le marché, ce dernier – s'il existe – est le résultat du jeu d'un ensemble de marchés excédant de très loin les considérations habituelles.

2.3. Le domaine de la formation professionnelle continue est parfois décrit explicitement comme un ensemble plus ou moins articulé de marchés non standards ou de concurrence imparfaite. Ou encore, autre variante, le marché construit à la suite de la loi de 1971 est vu comme imparfaitement concurrentiel, segmenté, éclaté ou subdivisé en sous-marchés sur lesquels la concurrence est plus ou moins vive, plus ou moins pure et parfaite. Bref, si le marché de la formation professionnelle continue existe, la concurrence pure et parfaite n'est pas sa réalité¹⁴ et il s'agit pour ces études de se démarquer de cette référence en adoptant d'autres références mieux fondées empiriquement ou plus réalistes. Mais la discussion des rapports entre ce marché de la formation professionnelle continue et les théories du marché n'est pas menée¹⁵. De plus, en même temps, ces écrits utilisent ces références tout en nous donnant quelques raisons de douter de leur pertinence¹⁶.

2.4. Les études constatent de multiples pouvoirs de marché : monopole, monopsonne, sous-traitance, concentration, diversification... Il semble bien que les plus faibles pouvoirs de marché se trouvent du côté des individus : en termes de pouvoir, on a affaire à un marché structuré et hiérarchisé, avec inégalités des acteurs ou des agents.

Mais cette structure de pouvoir n'est-elle qu'économique ? Si tel n'est pas le cas¹⁷, parler du marché de la formation professionnelle continue comme d'un marché de concurrence imparfaite n'est pas suffisant, voire peu pertinent pour rendre compte de cette structure de pouvoir et par conséquent du domaine étudié. Faudrait-il recourir à un marché du politique dans le champ considéré ? Les notions de marchés sont-elles pertinentes pour le politique ?

¹³ Cf. Albertini (1987), Aventure et alii (1995), Bonnell (1972) et Schalchli (1991), entre autres.

¹⁴ Deux exemples, l'un ancien, l'autre récent : Méhaut (1978) et Aventure et alii (1995).

¹⁵ Cf. par exemple Mehaut P. et alii (1978) ou encore Blanc et alii (1980).

¹⁶ C'est particulièrement « visible » dans les études de « terrain » qui cherchent à rendre compte de toute la complexité de l'offre et/ou de la demande. Voir par exemple : Méhaut et alii (1978), Capdevielle et alii (1991), Michel (1993a) ou encore Aventure et alii (1995).

¹⁷ Selon Mériaux (1996), la question est aussi d'ordre politique.

2.5. Le marché de la formation professionnelle continue a une dimension spatiale¹⁸. De façon générale, il est soit régional (voire local), soit national. Est-il déjà international ? Se pose alors pour nous une première question à laquelle nous ne pouvons pas répondre pour le moment : quel est l'espace pertinent, que la notion de marché soit ou ne soit pas une commodité analytique ? Une question similaire peut être posée relativement au secteur, à l'entreprise, à l'établissement ou à l'atelier. Même si tous ces espaces peuvent être considérés comme s'articulant les uns aux autres, il n'en reste pas moins qu'ils ne sont pas tous identiquement valides, sauf à montrer (ou à supposer) que chacun d'entre eux est un élément singulier et irréductible aux autres dans la topologie du marché. C'est probablement ce qui a été supposé (plutôt que montré ?), compte tenu de la variété des espaces que les études mettent en valeur. Reste alors peut-être le problème de l'articulation de ces espaces. Une seconde question, symétrique de la première, peut être posée, pour laquelle la réponse est aussi incomplète, insuffisante, en tout cas insatisfaisante de notre point de vue. Tel ou tel territoire, tel ou tel espace, est-il en mesure de remettre en cause les notions de marché et leurs utilisations ? Deux raisons font qu'il est impossible actuellement de répondre positivement ou négativement. La première tient à l'absence dans les études de réflexions suffisamment explicites sur les relations entre espace et marché. Par exemple, le territoire peut-il être considéré comme « créateur » de marché ? De quelle façon l'est-il ? Bien entendu, il faut aussi poser la question du marché comme « créateur » de territoire. La seconde raison tient au fait que les études ont toujours un cadre spatial considéré comme pertinent. L'espace du marché est le local, le régional ou le national. En même temps, ces études sont bien éloignées de la catégorie théorique de marché selon laquelle le marché est un espace ou un lieu fictif. Si l'on tient compte de cet éloignement, on peut conclure qu'il n'existe pas de marché local, régional ou national. Mais pour être certain de cette conclusion, il faut aussi pouvoir montrer qu'il existe un territoire (un seul est suffisant) qui remette en cause le marché.

2.6. Dans le cadre des théories des marchés, l'État est un acteur exogène. Tout au plus peut-il intervenir en termes de réglementations, aides, subventions etc., influant ainsi sur l'organisation des marchés. Or, pour ce qui est du marché de la formation professionnelle continue, l'intervention de l'État, semble-t-il, va bien au-delà de ce rapport d'extériorité tout en n'étant pas un agent comme un autre. Il légifère, finance, produit, vend des formations et en consomme. Si l'État est un acteur interne et externe aux dits marchés, il faut remettre en cause l'utilisation habituelle de la notion de marché relativement à la formation professionnelle continue¹⁹.

2.7. Lorsqu'on s'intéresse aux types de dépenses effectuées, on s'aperçoit qu'une bonne partie sont des dépenses salariales concernant les formés. Ces dépenses, de fait, échappent au marché de la formation professionnelle continue. De plus, elles ne relèvent pas non plus d'un marché (concurrentiel ou non) du travail. Enfin, il est impossible d'établir scientifiquement une relation entre ces dépenses et la productivité marginale du travail. On peut faire des affirmations identiques à propos des salaires des formateurs²⁰. Bref, des éléments financiers importants (et les

¹⁸ Il est clair que le local et le régional ont une pertinence pour Méhaut et alii (1978) et Michel (1993a) par exemple ; le national pour Aventura et alii (1995). Une autre façon de considérer le territoire ou le spatial, qui emprunte en particulier à l'idée de réseau, est celle de Bel (1993).

¹⁹ Ajoutons que, de notre point de vue, même l'absence d'État, l'absence de fiscalité ne signifie pas existence de marchés et pertinence de ces notions.

²⁰ Salaires obéissant à des conventions collectives, aux grilles de la Fonction publique, aux règles concernant le travail temporaire, intérimaire... Sans parler des cotisations sociales...

salaires ne sont pas les seuls) échappent au marché de la formation professionnelle continue²¹. Ajoutons que beaucoup de sociologues ou d'économistes du travail (théories de la régulation, théories de la segmentation du marché du travail...) ont montré que la catégorie de marché ne permet pas de comprendre la totalité des dimensions du travail et de l'emploi. Cela conduit à relativiser un peu plus la portée de son utilisation dans le champ de la formation professionnelle continue.

2.8. De nombreuses indéterminations, dues à la variété des points de vue explicites ou implicites rencontrés et dans lesquelles nous n'entrerons pas ici, concernent le produit-formation professionnelle continue.

Quelques questions, qui paraissent fondamentales²², peuvent être proposées, sans prétendre à l'exhaustivité. Le produit-formation est-il une marchandise comme une autre, une marchandise particulière ou une non-marchandise ? Le produit-formation est-il un bien d'investissement ou un bien de consommation courante ? Est-il un bien matériel ou un bien immatériel ? Est-il un produit standardisé ou un produit sur mesure ? Renvoie-t-il à l'homogénéité ou à l'hétérogénéité ? Est-il un bien économique ou culturel ? Est-il un produit joint de la production ou un produit distinct de la production d'autres biens et services ? Est-il un produit industriel ou de service ? Est-on en mesure d'en dénombrer et d'en exprimer les caractéristiques ou non ?...

Tant que l'on en reste à ces aspects dichotomiques et que la réponse se trouve toujours dans l'un ou l'autre des termes de l'alternative (par exemple le produit-formation n'est pas un bien de consommation courante mais un bien d'investissement...), tant que l'on peut écrire que si le produit-formation est ceci il n'est pas cela, la référence au marché n'a pas besoin d'être abandonnée. Il en va tout autrement si, pour un produit-formation donné, il existe une coexistence des termes supposés alternatifs ou encore une non-séparabilité de la dichotomie. Or, d'un point de vue empirique, il semble bien que ce soit le cas : le produit-formation est à la fois un bien d'investissement et un bien de consommation, un produit joint et un produit non joint, etc.

2.9. À la différence de ce qu'admettent les théories les plus courantes (ce n'est pas le cas de la théorie de l'équilibre général), l'offre et la demande ne se construisent pas et ne s'expriment pas de façon indépendante²³. Voici quelques illustrations de cette non-indépendance avec quelques conséquences concernant le produit-formation (ou l'action de formation) en tant que marchandise :

- l'État est à la fois offreur, demandeur, financeur et consommateur ;
- certains organismes (les FAF, les ASFO) jouent un rôle d'interface entre l'offre et la demande en les construisant ;

²¹ Des recettes aussi « échappent » au marché comme les taux de participation financière ou encore la préaffectation de ressources à certaines dépenses.

²² Ce type de questions a été également discuté dans certains champs théoriques (le travail, la monnaie). Il serait alors peut-être possible de montrer que les économies de marchés n'existent pas et que la catégorie de marché n'est pas pertinente pour comprendre l'évolution de nos sociétés. Ajoutons qu'avec ces démonstrations négatives s'ouvre le problème positif des alternatives conceptuelles.

²³ Nous pourrions citer ici une grande partie de notre bibliographie. Cela est vrai aussi pour d'autres thèmes ci-après comme le produit-formation, les prix ou encore la rationalité. Et cela reste vrai pour des thèmes déjà abordés ci-dessus comme l'État ou la concurrence.

- certaines entreprises, dont l'activité n'est pas la formation, sont à la fois du côté de la demande et du côté de l'offre pour elles-mêmes ; elles peuvent aussi l'être pour d'autres : une entreprise va former des personnes d'autres entreprises ;

- certaines personnes appartenant à des entreprises vont se former à l'extérieur de leur entreprise et forment ensuite d'autres personnes à l'intérieur de leur entreprise, que leurs fonctions ou activités principales soient des activités de formation ou non ;

- si le service de formation est interne à l'entreprise et qu'il comporte des formateurs, l'offre et la demande ne peuvent pas être indépendantes. Elles sont construites au moins en partie dans l'entreprise avec comme possible résultat que l'action de formation ne soit pas une pleine relation marchande : elle est produite, elle a un coût, mais elle n'est pas vendue. Si ce même service forme à la fois des personnes de l'entreprise et d'autres entreprises, la formation professionnelle continue est en même temps une marchandise et une non-marchandise ; si ce même service est externalisé, la formation professionnelle continue de non-marchandise devient une marchandise²⁴.

2.10. Dans l'optique du marché de la formation professionnelle continue, et surtout pour ceux qui le voient comme se dirigeant vers une concurrence accrue, le prix devrait jouer un rôle important : il devrait constituer le critère dominant et déterminant de l'ajustement des échanges²⁵.

Or, ceci ne va pas de soi. Même si les prix sont discutés, même si des entreprises (notamment les grandes) ont mis en place des procédures d'appels d'offre, même si des produits banalisés existent, d'autres critères interviennent, qui pour le moins relativisent l'importance du prix comme critère de décision quand ils ne le font pas passer au deuxième plan. Il en va ainsi de la qualité de la formation (ou plus généralement de ses caractéristiques) ou encore des liens entre entreprises, organisations professionnelles et entreprises de formation.

Par ailleurs, parler de marché correspond théoriquement soit à un prix unique, soit à des prix similaires. Mais, de fait, il existe une multiplicité de prix qui correspond à la présence de multiples produits et organismes ou entreprises de formation. Aussi, pour qui pense que les notions de marché sont pertinentes en ce qui concerne la formation professionnelle continue, la conception adéquate devrait être celle d'un multimarché de la formation professionnelle continue ou d'un marché des formations professionnelles continues et non pas celle d'un marché de la formation professionnelle continue²⁶.

Enfin, il ne faudrait pas oublier les problèmes que pose la compréhension du processus de formation et de fixation des prix d'organismes de formation ou d'entreprises qui forment (que ce soit leur activité principale ou non). La formation des prix renvoie en partie à des phénomènes internes à ces institutions ou subit les

²⁴ On retrouve ici des questions posées à l'item 2.8. Par ailleurs, on peut pousser la logique de ces développements jusqu'à « l'absurde » : la formation continue peut-elle être marchande ou marchandise sans marché ? Plus généralement, les marchandises peuvent-elles exister concrètement ou conceptuellement sans marché ?

²⁵ À propos des échanges ou des transactions, les études ne montrent nulle part qu'ils passent par les marchés. Cette absence de démonstration est valable aussi pour d'autres marchandises.

²⁶ Ce passage est à lier à ceux du point 2.3.

contraintes provenant d'autres marchés ou d'autres institutions. Eux aussi sont des construits qui ne renvoient pas ou pas seulement à la confrontation d'une offre et d'une demande. Là encore, quelques questions dont les réponses seraient à même de mieux comprendre le processus de formation des prix et son évolution : les organismes de formation au sens large raisonnent-ils en termes de coût de revient plus marge ou autrement ? Tiennent-ils compte de leurs « parts de marché » ? Ont-ils des stratégies de développement en termes de produits-formation et de prix ? Sont-ils structurés en distinguant conception, production, commercialisation, finance ? Quelles influences la fiscalité, les grilles de classification..., exercent-elles sur leurs coûts, leurs prix, voire leurs produits ? En quoi les accords internationaux du GATT ou de l'OMC²⁷ ou encore les réglementations de la Communauté européenne ont-ils des répercussions sur leurs activités ? Les organismes de formation sont-ils partie prenante de la construction et/ou influencent-ils des accords nationaux et/ou internationaux ?...

2.11. Pour terminer cette tentative de confrontation, on peut s'interroger sur le comportement ou la rationalité des acteurs dans le domaine considéré. S'agit-il d'un comportement maximisateur ? Sont-ils autonomes ?

D'un côté, ce que nous avons suggéré à propos des dépenses (cf. 2.7.), du produit-formation (cf. 2.8), de la non-indépendance de l'offre et de la demande (cf. 2.9) et des prix (cf. 2.10) incite à répondre négativement.

D'un autre côté, des phénomènes supplémentaires mettent en cause l'autonomie et l'objectif de maximisation du profit. Par exemple :

- la formation professionnelle continue est liée depuis le milieu des années 1970 à la politique de l'emploi, ce qui signifie, d'une part, que les objectifs de la politique de l'emploi sont intégrés dans et par le champ de la formation professionnelle continue, et d'autre part, l'existence d'un contrôle ou d'une tutelle ;

- la position différentielle des organismes au regard des formes du profit et de la rentabilité : pour certains (par exemple les organismes privés à but lucratif), la rentabilité est nécessaire sans pour autant que cette dernière relève d'un calcul de type néoclassique et exprime à tout coup l'absence de rapports aux sphères dites non marchandes ; pour d'autres (par exemple les organismes publics) elle n'est pas nécessairement un objectif fondamental ;

- la place et le rôle des demandeurs dans le processus de formation. Tout d'abord, les demandeurs ne sont pas forcément les formés ; c'est le cas des entreprises demandant une formation (dont elles seront satisfaites ou pas) pour des personnes qui vont se former, qu'elles soient ou non volontaires ; ensuite, des individus demandeurs de formation ne seront pas forcément formés ; de plus, les formés ne sont pas forcément les financeurs ; enfin, les formés, qu'ils aient été demandeurs ou non, peuvent ne pas être satisfaits de la formation et peuvent, entre autres, ne pas obtenir les promotions qu'ils espéraient retirer de la formation ne serait-ce que sous forme d'augmentation de salaires.

²⁷ GATT (General Agreement on Tariffs and Trade : Accord général sur les tarifs et le commerce). Cette organisation du commerce international créée après la 2^{ème} guerre mondiale a été remplacée par l'Organisation mondiale du commerce.

Bref, les offreurs de formation ne maximisent pas leur profit sous contrainte d'une fonction de production²⁸. De leur côté, les demandeurs ne maximisent pas leur utilité sous contrainte de budget²⁹.

CONCLUSION

Théoriquement, les développements qui précèdent font plutôt pencher la balance du côté de la non pertinence de la (ou des) catégorie(s) de marché dans l'analyse du champ de la formation professionnelle continue; empiriquement, elles permettent de douter de l'existence de marchés dans ce domaine. Dans la mesure où l'on retrouve les mêmes types de problème en ce qui concerne les relations ou rapports salariaux (théories de la segmentation du travail, de la régulation...), des réflexions théoriques se situant au-delà du seul champ de la formation seraient à mener. En même temps, il faudrait peut-être faire un effort conceptuel pour interpréter les données empiriques qui ne cadrent pas avec l'analyse en termes de marché(s) et pour construire une alternative. Cela devrait passer par la confrontation et la coopération de différentes disciplines. Par ailleurs, s'il fallait proposer maintenant quelques notions très génériques, celles de système ouvert hiérarchisé et segmenté incluant des dimensions monétaire et non monétaire semblent préférables à celles de marché, d'offre et de demande³⁰. Bien entendu, elles devraient être soumises, *mutatis mutandis*, au même questionnement que celles de marché, sans oublier l'étude de leur compatibilité avec ces dernières. Enfin, on peut se demander quels peuvent être les effets du discours (censé être scientifique) marché-offre-demande de la formation professionnelle continue sur les différents agents (politiques, formateurs, salariés...). Remarquons, et il n'y a nul paradoxe, qu'un questionnement de même nature pourrait être adressé aux usages de la notion d'entreprise, cette dernière étant pourtant souvent présentée comme un mode d'organisation et de coordination alternatif au marché. Ces deux catégories, marché et entreprise, se sont imposées simultanément dans le quotidien contemporain des hommes de nos sociétés. S'agit-il seulement d'un problème de production et de diffusion des connaissances ? On peut en douter.

Philippe Capdevielle
GREE-Nancy
Université Nancy II

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Albertini J.M. (1987), « Vers une manufacturisation de la formation ? », *Économie et humanisme*, n°298, p.7-17.

²⁸ Cf. par exemple Méhaut et alii (1978) et Aventuret et alii (1995).

²⁹ Voir à titre d'exemple Méhaut et alii (1978) et Capdevielle et alii (1991). La question pertinente pour la compréhension et la connaissance du domaine de la formation professionnelle continue est bien plus celle des relations entre formation et production d'un point de vue dynamique que celle de savoir s'il faut introduire dans la fonction de production la formation comme facteur indépendant de la production de biens et services ou s'il faut introduire la production dans la fonction d'utilité relative à la formation.

³⁰ Ce qui implique de dégager les notions de production, de vente, de client, de fournisseur de leur acception marchande classique.

Aventur F. (dir) et alii (1995), *Les organismes de formation continue et leurs activités : les résultats d'une enquête statistique approfondie*, Rapport pour la Délégation à la formation professionnelle, Céreq, 245 pages.

Barbichon N.-F. (1974), « Le marché de la formation », *Esprit*, nouvelle série, n°439, p.439-449.

Bel M., Margirier G., Pecqueur B. (1993), « L'organisation du marché de la formation : le rôle du territoire », Communication aux journées d'études des Centres associés Céreq de Montpellier portant sur « Petite entreprise, système productif local et formation », 25-26/11/93, IREPD-Grenoble, 17 pages.

Benayoun C. (1995), « Caractéristiques des organismes de formation professionnelle », *Actualité de la formation permanente*, n°137, p.8-20.

Blanc M., Courtat S., Laurentin A. (1980), « Que faut-il entendre par "le marché de la formation" ? », *Éducation permanente*, n°53, p.71-84.

Bonnell R. (1972), « Le marché de l'éducation (essai d'analyse) », *Éducation permanente*, n°15, p.39-55.

Capdevielle P. et alii (1991), *Les entreprises françaises et la formation continue (natures, financements, fonctions, usages)*, Étude réalisée pour la Délégation à la formation professionnelle et pour la Délégation à l'emploi, Céreq, tome 2, 250 pages.

Céreq (1993), « Le dispositif d'observation et d'analyse des producteurs et du marché de la formation continue », *Études et expérimentations en formation continue*, n°19, p.9-15.

Destanne de Bemis G. (1969), « Contradictions de l'éducation des adultes », *Éducation permanente*, n°1, p.43-51.

Dubar C. (1996), *La formation professionnelle continue*, La Découverte, collection "Repères" n°28, 3^{ème} édition, 130 pages.

Egli J.-L. (1984), « Productique. L'analyse de l'offre de formation », *Études et expérimentations en formation continue*, n°8, p.13-18.

Gahery R. (1996), « 1971-1996 : vingt cinq ans de formation professionnelle », *Alternatives économiques*, n°133, p.32-39.

Lautier B., Tortajada R. (1978), *École, force de travail et salariat*, Presses Universitaires de Grenoble-Maspéro, 210 pages.

Méhaut P. (dir) et alii (1982), *Syndicats, patronats et formation (les fonds d'assurance formation des salariés)*, GREE, Presses Universitaires de Nancy II, 140 pages.

Méhaut P. (1984), « L'économie de la formation professionnelle continue. Quelques réflexions sur les recherches », *Études et expérimentations en formation continue*, n°7, p.1-6.

Méhaut P., Rabanes P., Vautrin G. (1978), *Formation continue, gestion du personnel et marché de la formation (une étude régionale du système français de formation continue)*, éditions du CNRS, 115 pages.

Méliva A. (1995), « Organismes de formation continue : pourquoi une enquête du Céreq ? », *Actualité de la Formation Permanente*, n°137, p.62-64.

Mériaux O. (1996), « Logiques d'échange politique et régulation du système français de formation professionnelle continue », Communication au séminaire « Régulations de l'emploi » de l'IREPD-Grenoble, CERAT-Grenoble, 17 pages.

Merle V., Gesse C. (1991), « Marché de la formation et typologie des organismes de formation », *Études et expérimentations en formation continue*, n°11, p.5-8.

Michel S. (1993a), *La formation continue en Languedoc-Roussillon : organisation et marché*, collection Les études pour l'Observatoire Régional de l'emploi, des qualifications et des formations du Languedoc-Roussillon, CRPEE, Université de Montpellier, 150 pages.

Michel S. (1993b) « Marché de la formation et contradictions du rapport marchand appliqué à la formation : quelques éléments d'analyse », Communication aux journées d'études des centres associés Céreq du 25-26/11/1993 à Montpellier portant sur « Petite entreprise, système productif local et formation », CRPEE, Université de Montpellier, 25 pages.

Monod A. (1991), « 1971-1991, vingt ans de formation professionnelle (approche système) », *Actualité de la formation permanente*, n°115, p.10-26.

Schalchli D. (1991), « L'offre de formation : approche pragmatique », *Actualité de la formation permanente*, n°115, p.77-85.

Tanguy L (dir) et alii (1987), *L'introuvable relation formation-emploi (un état des recherches en France)*, la Documentation française, 300 pages.

Voisin A. (1983) « L'appareil de formation continue. Image ou réalité ? », *Études et expérimentations en formation continue*, n°3, p.29-34.

Voisin A. (1985) « La formation professionnelle continue - État des recherches et questions actuelles », *Études et expérimentations en formation continue*, n°16, p.1-5.

Voisin A. (1978), « Y-a-t-il un marché de la formation ? », compte-rendu de la 2^{ème} rencontre chercheurs-praticiens de la formation, *Actualité de la formation permanente*, n°37, p.15-22.

ACTION PUBLIQUE ET FORMATION CONTINUE : ENTRE CONTRÔLE ET RESPONSABILISATION DES PARTENAIRES SOCIAUX

Damien Brochier
Eric Verdier

L'étude de l'action des pouvoirs publics dans le champ de la formation continue représente un champ d'analyse particulièrement vaste et complexe, qui s'est régulièrement enrichi de nouveaux instruments et de nouvelles procédures depuis la loi fondatrice de 1971. L'une des tendances de fond de cette intervention de l'État¹ réside dans son caractère indirect : pour mettre en œuvre ses politiques, il a besoin de passer par un certain nombre de relais que sont les acteurs économiques et sociaux qui maîtrisent la majorité des flux financiers relatifs à la formation continue : entreprises, organisations professionnelles ou interprofessionnelles, organismes mutualisateurs, organismes de formation, organisations syndicales, chambres consulaires, conseils régionaux, etc. Sans prétendre être exhaustive, cette liste amène cependant à s'interroger sur les voies d'une action efficace de l'État dans le champ de la formation continue : lui est-il possible de concilier ses propres finalités avec les objectifs spécifiques et souvent divergents des autres acteurs et institutions agissant dans ce domaine ?

Pour tenter de répondre à cette interrogation, il apparaît opportun de se pencher sur des formes d'action de l'État dont le fondement réside précisément dans la volonté de mieux lier l'intervention publique aux projets des autres intervenants dans le champ de la formation. Les travaux actuels menés au Céreq nous ont donné l'occasion d'étudier au cours de ces trois dernières années deux modalités d'engagement des pouvoirs publics correspondant à ce schéma. Dans le cadre d'une réflexion plus générale sur l'évaluation des politiques publiques, nous nous sommes penchés sur le dispositif des **engagements de développement de la formation (EDDF)**, qui constitue l'une des pierres angulaires de la politique contractuelle de l'État en matière de formation professionnelle (Brochier et Verdier, 1995). Plus récemment, nous nous sommes engagés dans l'analyse de la genèse et du démarrage d'un certain nombre d'**Organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA)**, qui sont les structures issues d'une profonde réforme du système de gestion des fonds mutualisés de la formation engagée en 1994.

Nous avons pris le parti dans cette étude d'adopter une posture volontairement analytique, ce qui signifie que les aspects descriptifs seront volontairement réduits à quelques éléments-clés (cf. encadrés 1 et 2). À partir de nos observations, il s'agit ici d'opérer une approche transversale de deux modalités d'intervention de l'État dans le champ de la formation, afin d'identifier leurs ressorts communs en matière d'encastrement dans la dynamique des acteurs économiques et sociaux (1). Nous soulignerons ensuite les problèmes de fond que soulèvent ces formes renouvelées

¹ Bien qu'elles constituent une facette essentielle de son activité, on n'étudiera pas dans cette communication les actions que l'État assure directement en matière de formation des demandeurs d'emploi (notamment par l'intermédiaire de l'AFPA). Les termes de formation continue ou de formation professionnelle seront ici considérés comme équivalents à celui de formation continue des salariés en activité.

de régulation dans le champ de la formation continue (2). Enfin, on s'interrogera sur les perspectives qui s'ouvrent à l'avenir pour l'État et ses partenaires, sur la base de la situation actuelle du paysage de la formation continue (3).

On ne saurait trop souligner, avant d'engager cette réflexion, son caractère encore inachevé. Les pistes d'analyse que nous esquissons méritent à bien des égards d'être approfondies, critiquées voire contestées. Notre perspective consiste essentiellement à esquisser, à partir des liens tissés entre deux chantiers de recherches en cours, les voies d'une approche renouvelée des politiques publiques de formation, qui intègre plus que par le passé la complexité des acteurs et des institutions intermédiaires qui rendent possible leur mise en œuvre. En ce sens, notre approche est proche de celles qui sont développées dans le domaine des politiques de l'emploi (Centre d'études de l'emploi, 1995).

ENCADRÉ 1 : LES ENGAGEMENTS DE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION

Les Engagements de développement de la formation (EDDF) ont été institués par la loi du 24 février 1984. Ils ont constitué le premier instrument de la politique contractuelle de l'État en matière de formation continue.

Un EDDF peut être défini comme une aide financière de l'État au développement de la formation dans une entreprise, conditionnée à la négociation et la passation d'un contrat entre les deux parties, qui impose un certain nombre d'exigences (Verdier, 1990).

Ainsi l'entreprise doit réaliser une programmation pluriannuelle des actions de formation. De plus, son engagement doit correspondre à une augmentation nette de ses dépenses de formation par rapport aux années antérieures. Enfin, les actions de formation envisagées doivent être conçues dans le cadre d'un projet qui s'articule avec la stratégie globale de développement de l'entreprise.

En contrepartie, l'État s'engage à apporter sa contribution financière, selon des taux de prise en charge déterminés par la négociation (qui peuvent s'élever jusqu'à 70 % du montant des dépenses).

Les représentants des salariés sont consultés afin de donner leur avis sur le projet de convention.

Sources : Gérard et alii, 1993.

ENCADRÉ 2 : LA RESTRUCTURATION DU RÉSEAU DU SYSTÈME DE COLLECTE DES FONDS MUTUALISÉS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Décidée dans le cadre de la loi quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle du 20 décembre 1993, une réforme du système de collecte des fonds mutualisés de la formation professionnelle a été engagée en 1994 et 1995. Elle vise à simplifier le paysage des organismes collecteurs qui s'était singulièrement complexifié depuis l'institutionnalisation du principe de la mutualisation en 1971. 96 organismes (contre 255 auparavant) bénéficient désormais d'un agrément de l'État. Plusieurs principes ont guidé cette réforme dite des Organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) :

- **le paritarisme** : la création de chacun de ces organismes a été subordonnée à la signature d'un accord entre organisations représentatives de salariés et d'employeurs. Le Conseil d'administration de chaque organisme est paritaire.

- **le recentrage sur les branches au niveau national** : il n'existe désormais qu'un seul organisme national par branche professionnelle, qui peut cumuler plusieurs agréments. De plus, un seuil minimal de 100 millions de francs de collecte a été fixé, afin d'inciter les branches à créer des organismes communs.

- **l'articulation entre le niveau régional et l'interprofessionnel** : les seuls OPCA agréés au niveau territorial le sont au niveau régional. Leur compétence est interprofessionnelle.

- **La séparation entre les activités de collecte et les activités de formation** : un organisme chargé de la gestion des fonds mutualisés des entreprises ne peut en même temps exercer des activités de formation.

Sources : Rueff (1996), Luttringer (1995).

1. LES ENJEUX DE L'INTERVENTION DE L'ÉTAT

En portant un regard conjoint sur les EDDF et la réforme du système de financement de la formation, on ne peut qu'être frappé par la convergence des enjeux qui sous-tendent les perspectives d'action des pouvoirs publics dans ces deux processus. Trois éléments sont plus particulièrement à retenir.

1.1. Le ciblage sur les PME

Un premier trait commun porte sur la volonté d'améliorer, à travers ces deux modalités d'intervention publique, le rapport des PME à la formation continue. Que ce soit directement (à travers une aide appropriée qui ne prenne pas la forme de l'obligation légale) ou indirectement (par la reconstruction d'un réseau d'organismes pouvant conseiller les entreprises en matière de formation), les pouvoirs publics cherchent à offrir aux PME les moyens de se saisir de la formation comme d'un instrument de leur stratégie. On ne peut que souligner à cet égard combien cette cible des PME apparaît « fuyante » : depuis le début des années quatre-vingt, les constats réguliers sur la faiblesse de l'usage de la formation dans les PME conduisent à réaffirmer de manière constante la nécessité de les sensibiliser davantage au problème de la qualité de leur main-d'œuvre (Verdier, 1990).

Cette volonté d'aider les PME se conjugue avec le souci d'une redistribution des flux financiers publics ou privés des grandes entreprises, traditionnellement grosses

consommatrices de formation, vers la masse des petites unités productives qui n'ont souvent pas les moyens de financer de manière autonome des actions de formation (Verdier, 1987). On touche ici au fondement du système de mutualisation des fonds, que l'État a conforté dans le cadre de la réforme actuelle. Pour les EDDF, on retrouve une visée similaire dans l'évolution prise par ce dispositif en 1989 : une circulaire réaffirme en effet la place privilégiée que doivent occuper les PME, suite aux nombreux engagements signés par plusieurs groupes industriels au cours des années précédentes.

1.2. Une visée de rationalisation du système institutionnel de formation continue

Largement connecté à ce premier enjeu, un deuxième objectif semble largement prégnant dans ces modalités d'action des pouvoirs publics : celui d'améliorer l'accessibilité et la lisibilité du système de formation pour ses utilisateurs. Un bref détour par l'histoire comparée des EDDF et des organismes mutualisateurs montre bien le rôle particulier joué par les pouvoirs publics. Dans le cas de la mutualisation, on sait que la loi de 1971 et ses « rejetons » de 1984 et 1991 ont contribué à produire une grande diversité dans les formes territoriales et/ou professionnelles prises par les organismes mutualisateurs. L'analyse de l'histoire des EDDF montre pour sa part que, dans les cinq premières années, tous les cas de figure possibles d'engagements ont vu le jour (avec des entreprises de toutes tailles, des organisations professionnelles ou interprofessionnelles, des regroupements d'entreprises, etc.). Or, dans les deux cas, cette inventivité va conduire à l'instruction progressive d'un procès en opacité de la part de divers acteurs politiques, économiques et sociaux². L'État va en tirer des conclusions similaires dans le cadre des aménagements ou des réformes qu'il propose au début des années quatre-vingt-dix. Il instaure un principe d'action clair, à savoir que la branche professionnelle représente désormais une catégorie cardinale dans le champ de la formation continue. Elle constitue un relais indispensable entre les pouvoirs publics³ et les entreprises. La réforme du système de financement des fonds mutualisés est explicite à cet égard (cf. encadré 2). Quant aux EDDF, ils sont définis à partir de 1993 à partir d'accords-cadres signés entre l'État et les organisations professionnelles.

1.3. L'impératif du paritarisme

Le respect du paritarisme constitue, pour l'État, le troisième enjeu central de son action. Mais il constitue historiquement le plus ancien et sûrement le plus ancré dans le paysage français de la formation continue. Jacques Delors, qui est, comme chacun sait l'un des « pères » de la loi de 1971, qualifiait dans les années 1970 la formation professionnelle « *d'oasis de concertation dans un désert de non-dialogue* ». On peut de fait constater que cette appréciation reste aujourd'hui largement d'actualité. Tout ce qui touche de près ou de loin la formation continue s'inscrit dans un jeu subtil dans lequel le dialogue social est toujours de mise. On

² Cf. notamment le rapport de la commission d'enquête parlementaire sur l'utilisation des fonds affectés à la formation professionnelle (1994), Documents d'information de l'Assemblée nationale, rapport n°1241, 2 tomes.

³ Ceux-ci sont eux-mêmes engagés au cours des années quatre-vingt-dix dans une rationalisation de leur organisation interne, à travers le regroupement des services régionaux de l'emploi et de la formation professionnelle (DRTEFP) et la création d'un échelon opérationnel unique au niveau départemental (DDTEFP).

peut parler d'une paradoxale recherche de consensus dans un champ de relations sociales encore largement conflictuel⁴.

L'État doit tenir compte de cette donnée à au moins deux niveaux. D'une part, au plan de la production des lois, il doit veiller à ce que la formation continue reste dans le cadre de la « loi négociée » : même si ce principe a été écorné au cours de l'été 1995 dans la mise en œuvre de la réforme des OPCA, la loi vient en principe seulement entériner les accords interprofessionnels passés entre les partenaires sociaux. Elle permet ainsi d'étendre leur champ d'application. D'autre part, et nous rejoignons là un point évoqué plus haut, dès lors qu'il instaure une relation privilégiée avec les branches professionnelles, l'État doit connaître la nature des relations sociales qui caractérisent chacune d'entre elles. En effet, les deux dispositifs étudiés montrent combien les configurations d'acteurs et d'institutions dans le champ de la formation continue portent la marque de l'État des rapports sociaux dans une profession donnée. Ainsi, la principale organisation professionnelle patronale, l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM), a toujours refusé que les instances de pilotage de l'EDDF soient gérées de manière paritaire, ce qui est cohérent avec un dialogue social plutôt tendu avec les organisations syndicales dans cette branche. Il n'est pas étonnant également de constater que c'est au sein de cette branche qu'existait jusqu'à une date récente un imposant réseau d'ASFO, chargées d'assurer une mutualisation des fonds de la formation sous strict contrôle patronal. À l'inverse, une branche comme la plasturgie se caractérise depuis plusieurs années par un dialogue social constructif, dont on trouve la traduction dans la participation des organisations syndicales aussi bien dans les instances nationales et régionales chargées du pilotage de l'EDDF que dans le conseil d'administration du Fonds d'assurance formation de la branche.

2. L'ÉMERGENCE DE PROBLÈMES DE FOND

Les différents enjeux qui viennent d'être mis en évidence dans les modalités renouvelées d'intervention de l'État dans le champ de la formation continue suscitent bien évidemment un certain nombre d'interrogations. En nous appuyant sur nos observations, nous pouvons mettre en évidence trois types de problèmes.

2.1. Quelle structuration des acteurs de branche ?

Comme nous l'avons souligné, l'État apparaît au tournant des années quatre-vingt-dix comme largement polarisé sur l'idée de faire des branches ses principaux interlocuteurs dans le champ de la formation continue. La réforme des OPCA, ainsi que les aménagements récents apportés aux EDDF ont eu pour enjeu, en accord avec les représentants nationaux des principaux syndicats patronaux et ouvriers, de créer de nouveaux acteurs de branche, comme le montrent les différentes instances créées pour concevoir et gérer tout ou partie des politiques de formation de ces branches : conseils d'administration des OPCA, comités d'attribution des aides dans le cadre des EDDF, etc.

Cette importante création institutionnelle, de surcroît complexifiée lorsque les procédures nécessitent une gestion locale (un certain nombre d'EDDF prévoit par exemple des comités régionaux d'attribution des aides), suscite cependant une interrogation majeure : les partenaires du dialogue social, qu'ils relèvent des

⁴ Certains auteurs voient derrière ce paradoxe une forme d'échange politique qui constituerait le fondement de la dynamique du paritarisme (Mériaux, 1995).

pouvoirs publics, du patronat ou des organisations syndicales de salariés ont-ils la consistance nécessaire pour assumer les missions dont ils sont porteurs ?

Au regard de nos observations sur le terrain, la réponse à cette question s'avère négative dans la majorité des situations. Ceci est particulièrement net dans les instances locales intégrées dans des dispositifs nationaux. Celles-ci sont en effet occupées par des représentants qui ne relaient que très partiellement les perspectives stratégiques élaborées par leurs structures centrales. Étant faiblement outillés sur ce point, ces représentants vont rechercher d'abord dans la gestion locale d'un dispositif national leurs propres intérêts locaux ou professionnels. Le cas de la gestion territoriale des EDDF dans la métallurgie est tout à fait éclairant sur ce point. Les postes-clés sont en effet tenus par des responsables des structures de base de l'organisation professionnelle (les chambres syndicales territoriales) qui vont en profiter dans certains cas pour chercher à accroître leur autonomie par rapport au pouvoir jugé parfois trop centralisateur de l'UIMM, en s'écartant des conditions de réalisation des EDDF fixées dans la convention-cadre signée avec l'État.

2.2. Quelle compétence des acteurs paritaires ?

Même s'il n'est pas de même nature dans les deux cas étudiés⁵, le renforcement de la priorité accordée au paritarisme pose de sérieux problèmes dès lors que l'on dépasse le stade des déclarations d'intention pour s'intéresser à la question des moyens dont se dotent les acteurs pour se consacrer réellement à leur action de partenaires sociaux capables de construire des compromis dans la durée.

On peut identifier tout d'abord des problèmes d'instrumentation. Il s'agit de la question des indicateurs permettant de suivre l'évolution d'un dispositif ou d'une politique. La logique sur laquelle repose classiquement l'appareil administratif français privilégie largement les indicateurs de type quantitatif. L'exemple le plus net en est fourni par « l'effet-levier » des EDDF, constitué par le ratio entre le montant total de l'aide de l'État et le montant des dépenses effectivement consenties par les entreprises bénéficiaires de cette aide. Un tel indicateur, sans doute pertinent par rapport aux exigences imposées par la direction du Budget en termes de mesure de l'impact des dépenses publiques, s'avère en revanche inopérant pour mesurer les effets provoqués par l'EDDF sur la structuration du plan de formation des entreprises contractantes. Il montre que les instruments d'évaluation élaborés par les acteurs ne sont pas jusqu'à présent en mesure de clarifier ce que serait une norme pertinente en matière de qualité des politiques de formation.

Mais derrière ce problème se profile à notre sens un problème de fond : celui de la définition de la compétence des acteurs paritaires, ce qui amène à s'interroger sur la définition du paritarisme lui-même. Celui-ci doit-il rester un simple paritarisme d'orientation, qui serait compatible avec la nécessité d'une maîtrise essentiellement « politique » des enjeux de la formation continue par les partenaires sociaux ? Ou doit-il devenir un véritable paritarisme de gestion, ce qui implique de doter les acteurs de compétences dont ils ne disposent pas actuellement en matière d'évaluation des actions qu'ils pilotent ? Malgré le relatif tabou qui entoure ce thème, la question mérite assurément d'être posée, dans une période où les administrateurs d'un certain nombre d'OPCA se retrouvent face à la responsabilité

⁵ Rappelons que, dans le cas d'un EDDF, la signature du contrat intervient seulement entre l'État et une branche (ou une entreprise). Les syndicats de salariés n'interviennent que sous la forme d'un contrôle externe (par exemple en refusant de donner leur accord au comité d'entreprise).

nouvelle de répartir des sommes correspondant à des budgets de plusieurs centaines de millions de francs... L'enjeu du copilotage des nouveaux dispositifs par des acteurs patronaux et syndicaux dotés des outils adéquats pour les conduire et faire évoluer leurs objectifs se pose avec acuité.

2.3. Quel degré d'engagement de l'entreprise et de ses acteurs ?

Dernier problème et non des moindres : l'engagement de l'entreprise dans un processus d'amélioration de sa politique de formation correspond-t-il vraiment aux attentes des dispositifs ou des politiques censés l'inciter à se mobiliser autour de cette question ?

Les constats réalisés dans le cadre des EDDF et des OPCA montrent à l'évidence qu'une certaine fiction est entretenue autour du degré d'implication réel de nombreuses entreprises. Ainsi, la consultation des partenaires sociaux, prévue préalablement à la signature d'un EDDF par une entreprise, reste souvent de pure forme et ne donne lieu que très rarement à un véritable débat sur les enjeux d'un engagement contractuel. Dans le même ordre d'idées, la réalisation des dossiers de demande d'aide est souvent assurée largement par des conseillers-formation des organisations professionnelles. On se trouve finalement confronté à la situation paradoxale où l'intermédiaire privilégié des pouvoirs publics que constitue la branche se transforme progressivement en une sorte d'écran : en se substituant à l'entreprise, elle peut dans certains cas empêcher que se crée une véritable appropriation de la formation par les acteurs de l'entreprise eux-mêmes. Mais surtout, dans sa volonté de respecter ce statut d'interlocuteur de référence accordé par les pouvoirs publics, qui lui assure une place de choix dans le jeu institutionnel, elle peut être amenée à minimiser les aspects négatifs d'une nouvelle mesure ou d'un nouveau dispositif, en filtrant et en canalisant les remontées d'information issues de ses mandants.

3. QUELQUES PERSPECTIVES D'AVENIR

Doit-on tirer des propos tenus dans les parties précédentes le constat d'une fatalité des réformes politico-institutionnelles dans le champ de la formation continue en France ? Beaucoup d'éléments portent à le croire, tant les acteurs démontrent à intervalles réguliers leur capacité à faire face à toutes les situations possibles. On ne peut que rappeler ici que les multiples rebondissements ayant marqué la réforme du système de collecte des fonds de la formation depuis deux ans n'ont pas empêché que le système se mette en place dans les délais voulus. De même, on peut rappeler que les reproches régulièrement adressés aux pouvoirs publics par de nombreux acteurs sur le nombre imposant de pages (près d'une centaine) de la « fameuse » circulaire de 1993 relative aux EDDF n'ont pas enrayé de manière décisive la politique contractuelle.

Au-delà de ces anecdotes, on peut néanmoins tenter d'esquisser quelques perspectives sur l'avenir du système de formation professionnelle à la française et la place que doivent y occuper ses différents protagonistes.

Il importe à notre sens de replacer au cœur du système la relation de l'entreprise (et des membres qui la composent) à la formation. Même en s'appuyant sur un réseau structuré d'acteurs intermédiaires, tout octroi d'une aide financière, que celle-ci émane de l'État ou d'un organisme mutualisateur, doit aller de pair avec la maîtrise maximale par l'entreprise des conditions et des critères d'attribution de cet avantage.

Pour aller dans le sens de cette clarification du paysage, il convient de miser beaucoup plus qu'auparavant sur une véritable organisation de l'information relative aux structures existantes. À cet égard, après deux années de démarrage, l'un des défis essentiels lancé aux OPCA est précisément celui de sa capacité à susciter la création d'un véritable réseau transversal d'information, permettant de capitaliser rapidement les acquis de la réforme.

On touche là à un dernier point essentiel : dans la mise en œuvre des politiques de formation, les acteurs développent des apprentissages collectifs dans de nombreuses instances au sein desquelles ils construisent de nouvelles règles du jeu. La question des nouvelles formes de répartition du pouvoir entre eux est un élément essentiel de ce processus. Il faut donc aborder cette question du pouvoir, afin d'observer s'il va pouvoir être effectivement partagé entre partenaires sociaux, s'il va au contraire être subtilisé par les « techniciens » (comme les directeurs d'OPCA par exemple) ou s'il va être progressivement dévolu aux entreprises elles-mêmes. Un enjeu sous-jacent à un tel débat est celui de la production des connaissances qui est en mesure d'émerger au fur et à mesure de l'évolution de ces politiques. La question de l'expertise du système de formation professionnelle devient dans ce cadre essentielle.

CONCLUSION

Le paysage de la formation continue en France a largement évolué depuis un quart de siècle. Pourtant, le sens et la portée des réformes d'ensemble restent toujours marqués par une grande opacité, que l'annonce de principes de simplification ne suffit pas à résoudre simplement. Si le paysage se structure fortement, il le fait en privilégiant le contenu des structures au détriment de la structure de leur contenu. Ce faisant, il court le risque de fonctionner avec de nombreuses instances tournant « à vide » ou carrément fictives... L'enjeu actuel pour les représentants de l'État, comme pour les partenaires sociaux, est d'étoffer ce qui existe, en stabilisant les règles et les acteurs. Ils peuvent parvenir à ce résultat en s'engageant dans une dynamique où les acteurs s'approprient les mécanismes existants et échangent leurs pratiques. Le renouveau des systèmes de suivi et d'évaluation est au cœur de cette mutation. Dans un scénario moins optimiste, les entreprises pourraient aller vers un repli sur elles-mêmes en se désintéressant des initiatives émanant du niveau des branches. On irait ainsi vers un émiettement des initiatives, rendant d'autant plus difficile l'action de l'État dans son dialogue avec les acteurs du système productif en matière de formation.

Damien Brochier

Céreq, Marseille

Eric Verdier

LEST-CNRS, Aix-en-Provence

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Brochier D., Verdier E. (1995), « De l'expérimentation à la gestion : variations sur la politique contractuelle de la Délégation à la formation professionnelle », communication au colloque : L'État à l'épreuve du social, GDR Relations professionnelles, Toulouse, 15-16 septembre.

Centre d'études de l'emploi (1995), *Les politiques publiques d'emploi et leurs acteurs*, Cahiers du Centre d'études de l'emploi, n° 34, PUF.

Gérard D., Lhotel H., Mouy P., Serfaty E. (1993), *Contribution à l'évaluation des engagements de développement de la formation*, Rapport final, Céreq, Marseille.

Luttringer J-M. (1995), « Formation professionnelle : la réforme des organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) », *Droit social*, n°3, p. 40-48.

Mériaux O. (1994-95), « Esquisse d'une mécanique du paritarisme : la formation professionnelle », *Travail*, n° 32-33, p. 51-69.

Rueff L (1996), « La rationalisation du financement de la formation professionnelle », exposé au Séminaire EUROFORUM : Réforme des collecteurs de la formation, Paris, 1^{er} février.

Verdier E. (1987), « Incitation publique, mutualisations et comportements privés : le cas de la formation continue », *Formation emploi*, n°20, octobre-décembre, p. 31-44.

Verdier E. (1990), « L'efficacité de la formation continue dans les PME », *Sociologie du travail*, n° 3/90, p. 295-320.

LA RÉFORME DU SYSTÈME DE COLLECTE DES CONTRIBUTIONS DES ENTREPRISES AU FINANCEMENT DE LA FORMATION

Philippe Enclos

1. Lancée à l'occasion de l'adoption par le Parlement, le 20 décembre 1993, du plan (dit quinquennal) du gouvernement en matière de travail, d'emploi et de formation professionnelle, la réforme du système de collecte des fonds des entreprises affectés à la formation professionnelle continue s'est terminée, le 29 février 1996, par la clôture de la première collecte par les nouveaux organismes.

L'importance de cette réforme ne doit pas être sous-estimée. Derrière sa technicité et sa complexité et au-delà de ses enjeux immédiats quant à la réorganisation institutionnelle et financière de l'appareil de collecte, déjà considérables, s'en profilent d'autres relatifs aux structures fondamentales des systèmes de formation professionnelle et de relations professionnelles.

2. Très explicitement, il s'est agi, pour les pouvoirs publics, de restructurer le système de collecte accusé de dilapidation, voire de détournement de fonds publics. Mais il ne s'est agi que de cela, comme s'il suffisait de procéder à cet assainissement pour redynamiser la formation professionnelle, ou, à tout le moins, de préparer le terrain pour une future réforme de fond du droit de la formation professionnelle. En témoignent les déclarations ministérielles à l'automne 1993, aussi bien que les travaux relatifs à la mise en place de la commission d'enquête parlementaire, en novembre 1993¹ qui devait produire le célèbre « rapport Goasguen » quelques mois plus tard.

Certes, il devenait urgent de remédier aux dysfonctionnements du système de collecte. Mais à focaliser ainsi le débat sur la seule dimension financière, on reléguait la dimension politique à une position seconde, voire subordonnée. D'une certaine manière, cette approche a pu traduire, de la part de l'État, une conception de l'obligation de contribution au financement de la formation professionnelle assez semblable à celle qui était reprochée à certaines entreprises : obligation financière de dépense, plutôt qu'obligation de formation.

3. Indiquons, d'emblée, notre hypothèse principale quant à l'évolution actuelle du système de formation professionnelle continue : une période s'est ouverte en 1983, avec, d'une part, l'adoption législative du principe de transfert aux régions de la compétence de droit commun en matière de formation professionnelle, et, d'autre part, l'institution par les partenaires sociaux de la formation professionnelle continue en alternance, de transition entre le système élaboré en 1971 et un nouveau système dont la mise en place a connu une étape décisive avec la loi du 20 décembre 1993 (réforme du dispositif de collecte, décentralisation, capital de temps de formation). Le processus se poursuit depuis cette date (agrément des organismes de formation, réforme du financement de l'apprentissage, etc.).

¹ Rappelons que cette commission fut proposée par un groupe de députés conduit par Monsieur Jacques Barrot.

Ce texte s'organise ainsi en deux grandes parties : l'une s'attachant à l'analyse du contexte, des objectifs et de la dimension textuelle de cette réforme, la seconde s'intéressant à ses enjeux médiats et aux conflits qu'ils ont engendrés.

1. CONTEXTE : PRÉTEXTES ET TEXTES

Après avoir rappelé le contexte institutionnel (1.1.) de la réforme puis ses objectifs (1.2.), nous commenterons son instrumentation juridique (1.3.).

1.1. Le contexte institutionnel

Le dispositif institutionnel supprimé en 1995 était le produit de l'Accord national interprofessionnel (ANI) de 1970 et de la loi de 1971, accédant au souhait des partenaires sociaux de se voir octroyer le soin de la collecte et de la gestion des contributions des employeurs à la formation professionnelle, sous le régime du paritarisme et de la mutualisation. Ainsi se multiplièrent les FAF au niveau des branches et les AGEFOS au plan régional pour les PME, fondés par accords entre les syndicats de salariés et, respectivement, le CNPF et la CGPME, pour ce qui concernait les fonds du plan de formation. En parallèle, le CNPF avait développé dès avant 1971 un réseau d'ASFO exclusivement patronal, dont un grand nombre se dota ensuite d'organes formellement paritaires (grâce à la conclusion d'accords-cadres avec des groupements professionnels ou interprofessionnels) de manière à obtenir l'agrément de collecte-gestion de ces fonds. S'agissant du financement du CIF, les textes cités ci-dessus créaient les OPACIF, à dimension régionale et interprofessionnelle. Quelques grandes entreprises – Banque de France et Crédit foncier de France, EDF-GDF, Crédit agricole et mutualité agricole, RATP, SNCF – sont autorisées par dérogation à instituer leurs propres organismes, les AGECIF.

Puis, à la suite de l'ANI d'octobre 1983 et de la loi de janvier 1984 relatifs aux formations en alternance, se constitua le réseau des OMA, également sous le régime du paritarisme et de la mutualisation. Enfin, l'ANI du 3 juillet 1991 (étendu le 2 octobre 1992) ayant institué une obligation de contribution à la formation professionnelle pour les entreprises employant moins de 10 salariés, apparurent les OCA spécialisés dans cette collecte, toujours sous le même régime.

1.2. Les objectifs de la réforme

Depuis quelques années, des rapports de l'Inspection générale des affaires sociales (IGAS) et de l'Inspection générale des finances (IGF) avaient alerté le gouvernement quant à certains dysfonctionnement, gaspillages et autres distractions de fonds, par ailleurs plutôt difficiles à détecter du fait de l'opacité d'un dispositif institutionnel devenu fort complexe, et de ce qui a été vu comme un certain laxisme de l'État en matière de contrôle.

L'article 74 de la loi du 20 décembre 1993 fut l'instrument initial de la réforme, en décidant de l'expiration au 31 décembre 1995 de la totalité des agréments délivrés à tous les organismes, et en confiant au pouvoir réglementaire la mission de définir les nouvelles conditions relatives à leur acte de constitution et à leur champ de compétence, auxquelles des organismes devraient satisfaire afin d'être agréés à partir de cette date.

Toutefois, la réforme ne prit véritablement son essor qu'avec la remise à l'Assemblée nationale du rapport de sa commission d'enquête sur l'utilisation des

fonds de la formation professionnelle. Présenté le 25 mai 1994 par M. Claude Goasguen, député UDF de Paris, ce document se livrait à une critique vigoureuse et radicale du système de la formation professionnelle, notamment au plan du financement, que les partenaires sociaux n'ont d'ailleurs qu'assez mollement contestée, admettant la nécessité d'une réforme. Le rapport préconisait notamment de :

- simplifier les sources de financement, mais en conservant le principe de la contribution légale,
- instituer une incompatibilité de droit entre les fonctions de collecte et de formation,
- réduire le nombre d'organismes collecteurs en soumettant l'agrément à une condition de seuil (100 millions de francs),
- réserver au niveau national la mutualisation professionnelle et au niveau régional la mutualisation interprofessionnelle,
- redéfinir le plafonnement des frais de gestion par les collecteurs,
- réformer la réglementation de création et fonctionnement des organismes de formation,
- établir des règles de financement des organisations syndicales représentatives.

1.3. L'instrumentation juridique de la réforme

1. Initiée par l'article 74 de la loi n° 93-1313 du 20 décembre 1993 relative à l'emploi, la réforme du système de collecte des contributions des entreprises à la formation professionnelle semble terminée ; la réforme du financement de l'apprentissage constitue un deuxième volet, que vient d'ouvrir la loi n° 96-376 du 6 mai 1996, le gouvernement ayant finalement renoncé en 1994 à son projet de réforme législative des formations en alternance. Au total, la réalisation du premier volet aura duré plus de deux ans, et il est probable que le second volet s'étale également sur de nombreux mois.

On peut constater un phénomène analogue lors des réformes antérieures. En prenant un peu de champ temporel, on peut affirmer que le système de formation professionnelle est en situation permanente de réforme depuis les textes de 1983-84 sur l'alternance.

2. Le nombre des textes rythmant la réforme est également impressionnant et traduit le rôle particulièrement directif des pouvoirs publics. Au fur et à mesure de l'élaboration de la réforme, de multiples difficultés apparurent qu'il a fallu résoudre par les voies légales ou réglementaires.

Ce phénomène révèle également une certaine impréparation des pouvoirs publics s'agissant du détail des futures dispositions, une appréciation préalable parfois imprécise et incomplète des objectifs réalisables ainsi que de la nature et de la gravité des difficultés que l'état des relations professionnelles serait susceptible d'engendrer. L'État semble s'être lancé de manière partiellement velléitaire et aventureuse dans cette réforme. Il faut bien conclure à la mise en œuvre d'une méthode particulièrement empirique de création des règles, de plus en plus souvent et largement pratiquée, dans de multiples domaines, depuis le début des années 1980.

3. L'articulation entre les deux sources de droit, étatique et professionnelle, connaît quant à elle une évolution notable. S'agissant du droit de la formation professionnelle, l'habitude s'était en effet instaurée, depuis de longues années, de laisser aux partenaires sociaux une large part d'initiative et de proposition ; le législateur se bornant à codifier l'essentiel, voire la totalité des dispositions issues de la négociation collective. Depuis la célèbre loi du 13 juillet 1971, il est acquis que la formation professionnelle constitue l'un des domaines normatifs où la négociation collective est habilitée à instituer des garanties sociales (Luttringer, 1994 ; 1995).

Or, l'article 74 de la loi du 20 décembre 1993 a introduit une solution de continuité en restituant l'initiative normative au législateur malgré l'hostilité marquée des partenaires sociaux à une telle procédure (Luttringer, 1994 ; 1995). Puis le ministre présentait son projet de décret d'application de l'article 74 aux partenaires sociaux (projet qui visait à réduire à 70 le nombre des organismes collecteurs), avant même que ceux-ci aient véritablement engagé la négociation nationale interprofessionnelle, et dans le but de les en presser.

Les pressions ministérielles ne se relâchèrent pas jusqu'à la conclusion, le 5 juillet 1994, de l'avenant à l'ANI du 3 juillet 1991 relatif à la formation professionnelle, par lequel les partenaires sociaux s'accordaient sur la refonte du système de collecte².

De la même manière, le ministre n'hésita pas, fin juin 1995, à adresser un ultimatum aux partenaires sociaux en les menaçant de ne pas étendre les accords instituant les nouveaux OPCA si, au 13 juillet, le conflit entre CNPF et CGPME relatif au système de collecte au niveau régional n'était pas résolu conventionnellement. C'est dans ces conditions qu'un accord national fut signé le 26 juillet entre CNPF, CFTC, CGC, CFTC, et CGT-FO par lequel les OPCA se voyaient tenus de reverser 35 % de leur collecte de fonds de l'alternance aux collecteurs régionaux. Le problème en cause n'en fut d'ailleurs pas pour autant définitivement réglé, puisque 13 branches professionnelles réussirent à faire adopter un amendement parlementaire instituant un régime de dérogation. Cet incident illustre bien la résistance des partenaires sociaux au dirigisme étatique.

Il est tentant de voir dans cette évolution du processus normatif un élément supplémentaire de caractérisation du nouveau système de formation professionnelle, le distinguant de celui qui prévalut à partir de 1970.

2. TENEUR : HEURS ET HEURTS

Nous n'aborderons ici que deux aspects, dont la présentation successive ne doit pas faire perdre de vue l'étroite imbrication : la restructuration des champs professionnels (2.1.), les missions et fonctionnement des nouveaux collecteurs (2.2.).

2.1. La restriction des champs professionnels

Deux points doivent attirer l'attention par-delà le succès quantitatif de la réforme (réduction du nombre d'organismes et augmentation du produit de la collecte) : les conflits internes au patronat qui l'ont scandée, la tendance à une réorganisation du système des branches.

² Rappelons que ce texte concernait également le capital de temps de formation, les contrats de qualification, d'apprentissage et d'orientation.

2.1.1. De graves conflits intrapatronaux

Il n'entraîne sans doute pas dans les intentions des pouvoirs publics de raviver, encore moins de susciter, des conflits internes du côté patronal : les organisations d'employeurs s'en sont chargées elles-mêmes. Nous nous contenterons d'évoquer ici quatre principaux litiges :

- Deux batailles ont opposé le CNPF et la CGPME. La première s'est déroulée autour de la création des organismes collecteurs interprofessionnels régionaux. Le décret du 28 octobre 1994 conférant le monopole de la collecte régionale à un seul organisme interprofessionnel par région, les deux organisations patronales se trouvèrent en concurrence. La CGPME entendait conserver « son » réseau d'AGEFOS, et le CNPF voulait créer le « sien » sur la base des ASFO³. Le mois de novembre 1994 a vu successivement la CGPME décider unilatéralement le maintien de ses structures régionales, puis le CNPF conclure un accord avec des syndicats de salariés créant les OPCAREG. De sorte que le désaccord intrapatronal parvint à mettre de fait en échec la disposition réglementaire en cause. Le respect formel de la lettre du texte fut obtenu par l'une de ces astuces dont les juristes raffolent : l'AGEFOS-PME obtint un agrément au seul niveau national, et chaque OPCAREG au seul niveau de sa région. De sorte qu'en droit, il n'existe bel et bien qu'un seul collecteur interprofessionnel par région...

La seconde bataille entre ces mêmes protagonistes a trouvé son *casus belli* dans des considérations financières. Les OPCA (de branche) étant habilités à collecter les contributions au titre de la formation en alternance en concurrence avec les collecteurs interprofessionnels régionaux, la CGPME se prit à craindre que les OPCA (issus d'accords conclus par le CNPF) n'attirent la majeure partie de ces contributions et n'assèchent ainsi la collecte AGEFOS. En conséquence, elle réclama de la part des OPCA un engagement de reversement aux collecteurs interprofessionnels d'une partie de leur collecte alternance (elle fit même déposer une proposition de loi en ce sens). C'est dans ce contexte que le gouvernement menaça de ne pas étendre les accords de création des OPCA si aucune solution n'était trouvée avant le 13 juillet 1995 (voir ci-dessus), et que le CNPF conclut le 26 de ce mois un accord relatif au reversement de 35 % de ladite collecte, légalement entériné le 4 août suivant.

Le CNPF eut encore à se garder, venant de l'extérieur de ses rangs, de l'ire d'organisations patronales (à vrai dire plutôt dirigée contre le ministre) dont les OPCA n'ont pas été exonérés de l'obligation de reverser 35 % de la collecte alternance aux organismes collecteurs interprofessionnels. Pour l'essentiel, il s'agit des organisations des 7 branches dites « hors champ » de l'ANI du 3 juillet 1991 et donc de l'avenant du 5 juillet 1994 non adhérentes au CNPF et non signataires des accords, avec l'AFDAS (métiers de la culture et de la communication) à leur tête.

- La discorde jaillit également au sein même du CNPF. Certaines grosses fédérations du CNPF, avec à leur tête la très puissante UIMM, refusèrent vigoureusement de rétrocéder le moindre franc aux réseaux régionaux. Elles entreprirent à leur tour diverses manœuvres afin d'échapper à cette obligation, et réussirent à obtenir du législateur un régime de dérogation à la règle du reversement créée par la loi du 4

³ Les guillemets s'imposent aux pronoms possessifs, puisque les organismes collecteurs devaient être créés par la négociation avec les syndicats de salariés.

août. C'est ainsi que l'UIMM gagna sa bataille contre le CNPF !... À ce jour, 13 OPCA bénéficient de la dérogation⁴.

- Le secteur BTP (bâtiment et travaux publics) a traversé, quant à lui, une crise aiguë et non encore résorbée. Formant jusqu'à présent une branche unique, le secteur BTP compte toutefois quatre organisations patronales : Fédération nationale du bâtiment (FNB), Fédération nationale des travaux publics (FNTP), Confédération de l'artisanat et des petites entreprises du bâtiment (CAPEB), Fédération nationale des coopératives de production (FNSCOP). Les deux collecteurs préexistants à la réforme ont dans un premier temps, été maintenus et ont obtenu le nouvel agrément ; il s'agit du GFC-BTP pour le plan de formation et l'alternance dans les entreprises de 10 salariés et plus, et du FAF-SAB pour la formation et l'alternance des entreprises de moins de 10 salariés ; ces deux organismes mutualisent les fonds entre bâtiment et travaux publics.

Mais en novembre 1995, la FNB décida⁵ de rompre l'unité traditionnelle avec la FNTP et de constituer son propre OPCA pour les seules entreprises d'au moins 10 salariés (la CAPEB, sœur ennemie de la FNB dans le champ des entreprises de moins de 10 salariés, a refusé de s'associer à l'opération). Ralliant à elle la FNSCOP, elle est parvenue à trouver un (mais un seul) co-contractant du côté syndical : la CFDT. Les trois organisations ont conclu, le 18 décembre 1995, un accord instituant un OPCA spécifique aux entreprises d'au moins 10 salariés du Bâtiment, dénommé ASSOCIATION. Trois semaines plus tard, la FNTP ripostait par un accord (9 janvier 1996) signé avec les fédérations CFE-CGC, CGT-FO, CFTC et CGT optant pour le maintien d'un OPCA unique pour les entreprises de 10 salariés au moins des deux secteurs.

En droit, aujourd'hui seuls sont agréés le GFC-BTP et le FAF-SAB dans leurs missions et champs de compétence traditionnels. La procédure de demande d'agrément instaurée par le décret du 28 octobre 1994 fixait au 31 décembre 1994 la date limite de dépôt des dossiers, sans régime dérogatoire ; cette seule règle suffirait à priver de tout effet la création de l'OPCA ASSOCIATION, les demandes d'agrément étant forcloses.

Accessoirement, cette crise n'a pas manqué d'aggraver l'isolement de la CFDT des autres syndicats de salariés. D'ailleurs, les créateurs d'ASSOCIATION craignent que le Ministre ne tire argument de cet isolement pour refuser de mettre en place les outils juridiques permettant d'agréer cet organisme.

- Enfin, dès la mi-décembre 1994, la jeune et petite⁶ Fédération de la formation professionnelle, affiliée au CNPF moins d'un an auparavant, manifesta une hostilité radicale à l'endroit du nouveau système, spécialement à la primauté accordée aux collecteurs de branche. La FFP critiquait également la propension du système à favoriser les stratégies de branche en matière de développement des métiers, inadéquates à une époque où la mobilité interprofessionnelle des salariés devient la norme.

⁴ ANFA, GFC-BTP, OPCA - Transports (routiers seulement), GDFPE, FORCEMAT, OPCIBA, FORMAPAF, PLASTIFAF, OPCAIM, FAFIH, FAF Propreté, FORTHAC (textile seulement), OPCA CGM (imprimerie et communication graphique seulement).

⁵ Chaque organisation représentée dans la branche (4 patronales et 5 syndicats) détenant 1 voix, la FNB ne dispose que d'un neuvième du pouvoir, mais apporte 65 % des cotisations collectées par le GFC-BTP.

⁶ Elle ne regroupe qu'environ 300 organismes de formation.

2.1.2. Réorganisation du système des branches

- Auparavant, les textes permettaient aux plus petites branches, voire à de simples regroupements professionnels ad hoc, de se doter, à quelque niveau géographique, d'organismes collecteurs, ce qui contribua à favoriser une forte dispersion.

Les nouvelles règles ont renversé la tendance, en multipliant les conditions à remplir pour obtenir l'agrément : un seul collecteur national par branche avec seuil de collecte fixé à 100 millions de francs, sauf exception, un seul collecteur interprofessionnel national, un seul réseau de collecteurs interprofessionnels régionaux pour le plan de formation et l'alternance.

Comme prévu, ces contraintes entraînent de multiples alliances entre branches, les cas de scission (BTP : voir ci-dessus) demeurant l'exception. Il serait fastidieux d'en dresser ici la liste. Nous nous bornerons à relever que certains OPCA couvrent désormais le champ de plusieurs dizaines de conventions collectives nationales. On relève la constitution par le CNPF et ses partenaires syndicaux d'un collecteur national regroupant 7 branches⁷ n'atteignant pas, isolément, le seuil légal de collecte : l'OPCIB.

On remarque quelques « mariages » inattendus, compte tenu de rivalités ancestrales : ainsi entre les deux composantes de l'hospitalisation privée, entre chimie, pétrole et pharmacie, ou cuir - textile - habillement. De manière aussi surprenante, le commerce de gros (environ 30 conventions collectives et 40 organisations patronales) est parvenu à former un seul OPCA.

Toutefois, certaines tentatives ont échoué : refus du machinisme agricole de rejoindre la métallurgie, du Crédit agricole de rallier l'OPCA Banques, rejet de principe de toute alliance de l'enseignement catholique, de la Croix rouge, volonté inébranlable d'autonomie de certaines grandes entreprises (TF1, Michelin). Enfin, est-il véritablement étonnant que la CGT et FO n'aient pas fusionné leurs propres collecteurs respectifs (qui reçoivent 13 et 1 millions de franc bon an mal an) ?

Bien qu'il soit difficile et prématuré d'imaginer les effets futurs de ces concentrations en matière de relations professionnelles, on peut tenir pour certain qu'elles contiennent le germe d'évolutions profondes.

Il faut préciser que ces alliances peuvent fonctionner, au sein des collecteurs, selon deux régimes de gestion radicalement différents : l'interbranches ou l'interprofessionnel. Dans le second, les fonds collectés dans l'ensemble des branches couvertes par un OPCA sont intégralement mutualisés (sous réserve de la création de sections professionnelles) alors que dans le premier les fonds collectés dans chaque branche ne sont mutualisés qu'au sein de ladite branche. Aux termes de la loi, tous les collecteurs régionaux ou interrégionaux sont obligatoirement interprofessionnels. Sachant que les OPCA nationaux multibranches disposaient de la faculté de mutualisation intégrale et qu'ils ne l'ont jamais choisie, on peut

⁷ Jeux - articles de fête - de puériculture - modélisme, transport aérien, pompes funèbres, bijouterie-joaillerie-orfèvrerie, industrie et services de sécurité, installations et services sportifs, location et réparation de matériels agricoles et de travaux publics.

conclure que les alliances ont été dictées plutôt par les impératifs légaux que par des considérations de politique de formation.

Au total, la moitié des OPCA n'existait pas avant la réforme, ce qui représente malgré tout une performance remarquable.

- Il n'existe pas de définition légale de la notion de branche. La seule indication fournie par le Code du travail se trouve à l'article L.132-5, qui pose que « *Les conventions et accords collectifs de travail déterminent leur champ d'application territorial et professionnel. Le champ d'application professionnel est défini en termes d'activités économiques* ». Il est convenu d'utiliser le mot « branche » pour désigner le champ d'application professionnel, ce qui implique que, faute de convention ou d'accord collectif, il n'y a pas de « branche » ; l'article L.132-11 du Code du travail dispose que le champ d'application territorial des conventions de branches et des accords professionnels et interprofessionnels peut être national, régional ou local. Fin 1994, le ministère du Travail dénombrait environ 160 branches.

La plupart des difficultés de détermination du champ d'application professionnel des conventions et accords collectifs de travail proviennent de la mise en œuvre du critère légal des « activités économiques ». L'usage a été pris d'exploiter la nomenclature APE de l'INSEE. Mais ce procédé ne résout pas tous les problèmes. En sorte qu'autour d'un noyau sûr, le champ d'application professionnel des conventions et accords se caractérise généralement par des marges d'incertitude, où diverses branches voisines se chevauchent.

Les nouveaux organismes collecteurs de branche n'ont pas hésité à tirer parti des chevauchements en cause lors de leur première collecte en 1996 : nombreux furent-ils ainsi à s'accuser mutuellement de collecter au-delà de leur champ d'application professionnel.

Ces pratiques ont été favorisées par une modification par l'INSEE des codes APE rendue nécessaire par l'entrée en vigueur, au début de 1993, de la nouvelle Nomenclature des activités française (NAF). On estime qu'au début de 1996, environ 10 % des 990 codes NAF suscitaient encore des difficultés de chevauchements. En outre, une centaine de codes NAF n'étaient pas encore définis. En conséquence, nombreux furent les OPCA à revendiquer des mêmes codes, et nombreuses les entreprises à être sollicitées pour les mêmes contributions par plusieurs organismes collecteurs simultanément⁸ !

2.2. Missions et fonctionnement des nouveaux collecteurs

Certains aspects relatifs aux missions et fonctionnement des nouveaux organismes paraissent particulièrement chargés d'enjeux : la séparation collecte/formation, les questions des délégations, du plafonnement des frais de gestion et du financement du paritarisme.

2.2.1. Redéfinition des missions

Le principal apport de la réforme en la matière réside dans l'instauration du principe de séparation organique des fonctions de collecte et de formation. La légitimité de certaines fonctions accessoires à la collecte n'est pas remise en cause.

⁸ Certaines ont choisi par elles-mêmes, d'autres s'en sont remises aux indications du (ou des) collecteur(s) consulté(s).

- Les textes antérieurs ne prohibaient le cumul des deux activités que pour les FAF. Si la plupart respectait apparemment la règle, certains autres organismes ne se privèrent pas des bénéfices engendrés par la faculté de cumul. Le décret du 28 octobre 1994 a substitué à l'ancienne interdiction des règles applicables à tous les organismes collecteurs, plus complètes et précises. Ainsi, les tâches de gestion d'un organisme collecteur ne peuvent être confiées, même indirectement à des organismes de formation ou à des établissements de crédit.

En outre, le texte institue une prohibition de cumul de fonctions salariées à la fois dans un organisme collecteur, dans toute autre structure assurant par voie de convention des tâches de gestion pour le compte d'un collecteur et dans un organisme de formation ou un établissement de crédit. Mais le cumul des fonctions d'administrateur dans ces divers organismes est expressément autorisé.

Ces mesures relatives au personnel demeurent contestables et l'on peut douter de leur efficacité ; mais elles présentent l'avantage de fournir le fondement juridique nécessaire aux suspicions de fraude.

Il est parfaitement légitime, et même nécessaire, que les organismes collecteurs remplissent des missions de gestion diverses. La principale concerne la définition par l'organe délibératif des orientations relatives à l'utilisation des fonds. Les autres se développent autour de la mise en œuvre de ces orientations, en direction des entreprises, des organismes de formation et des autres collecteurs. En particulier, ce qu'il est convenu d'appeler les « services de proximité » revêt une importance majeure, au point que le décret du 28 octobre 1994 a érigé la capacité d'assurer de telles prestations au rang de condition d'octroi de l'agrément de collecte (art. R.964-1-3, C. trav.). Cette capacité a fourni aux réseaux régionaux antérieurs à la réforme des arguments de poids dans les batailles évoquées précédemment.

Habituellement, les services de proximité aux entreprises concernent l'information sur le système de la formation professionnelle, le conseil individualisé, la promotion du tutorat, le soutien des demandes de financement public, etc.

Par ailleurs, dès avant la réforme, les textes reconnaissent aux collecteurs le droit de réaliser ou de commander des études. Le rapport Goasguen avait vigoureusement critiqué l'usage abusif de cette faculté, mais le ministre n'a pas jugé bon de la supprimer, ni de la réglementer.

2.2.2. Plafonnement des frais de gestion et financement du paritarisme

- Avant la réforme, seuls les frais de gestion des fonds de la formation en alternance étaient réglementairement plafonnés à 12 % du montant de la collecte. La question fut également l'un des griefs du rapport Goasguen, qui releva de multiples excès. L'arrêté du 28 décembre 1995 fixe dorénavant le plafond de ces frais au titre du CIF (par les FONGECIF, AGECEF et OPCA agréés au titre du CIF) à 7,75 %.

Un second arrêté, du 4 janvier 1996, détermine le plafond des frais relatif au plan de formation à 9,9 %.

En outre, ce texte majore d'1 % chacun de ces taux en ce qui concerne, d'une part les OPCA dont la collecte au titre des employeurs occupant moins de 10 salariés représente plus de 50 % de la collecte totale, d'autre part les collecteurs interprofessionnels dont plus de 70 % des contribuables emploient moins de 50 salariés.

Très proches des valeurs antérieures, ces taux montrent que les partenaires sociaux sont parvenus à faire pièce aux ambitions d'assainissement du ministre. On remarque, en outre, que les arrêtés ne plafonnent pas les frais d'étude...

- Le rapport de la commission d'enquête parlementaire rendait compte du profond attachement des partenaires sociaux au mode de gestion paritaire des fonds de la formation professionnelle. La loi du 20 décembre 1993 disposant que seuls des organismes collecteurs paritaires seraient recevables à solliciter les nouveaux agréments, le principe n'a jamais été en cause lui-même.

En revanche, la question du « degré de paritarisme » à privilégier suscita de vifs débats. Faux problème par excellence puisque, sur le fond, le paritarisme est ou n'est pas. En réalité, la question soulevée concernait la faculté pour les organismes collecteurs (Tarby, 1995) agréés de déléguer certaines de leurs tâches à des organismes extérieurs non paritaires, particulièrement à des structures d'émanation patronale. La loi pose le principe selon lequel le conseil d'administration paritaire du collecteur prend les décisions de gestion, assume la responsabilité et assure le contrôle de leur exécution. Il s'agit, selon l'heureuse expression d'un auteur, d'un « *paritarisme d'orientation et de contrôle* » (Luttringer, 1995), d'un paritarisme politique.

La loi du 20 décembre 1993 autorise la délégation des opérations de collecte à des organismes non paritaires, dont les compagnies consulaires. Le décret du 28 octobre 1994 s'est, de son côté, intéressé à la question des délégations de gestion, autorisées sous certaines conditions : il s'agit de ne déléguer que les tâches de mise en œuvre des décisions de gestion prises par le collecteur paritaire agréé ; les délégataires ne peuvent être que des personnes morales relevant des organisations d'employeurs signataires de l'accord de création du collecteur déléguant. Par ailleurs, le 5ème alinéa de l'article 82-2 de l'avenant du 5 juillet 1994 stipule que l'accord de création de l'OPCA détermine les modalités de délégation à des personnes morales, telles que visées ci-dessus, de tout ou partie de la mise en œuvre des missions de l'organisme nécessitant « une relation directe avec les entreprises », c'est-à-dire les services de proximité (outre la collecte) et l'information. L'application de cette stipulation a suscité de vives oppositions lors de la négociation entre le CNPF et les organisations syndicales, en vue de la création des OPCAREG : alors que certaines unions patronales régionales et certaines organisations syndicales régionales souhaitaient un paritarisme « total », « intégral », le CNPF parvint à imposer l'obligation pour tous les OPCAREG de déléguer à des personnes morales issues des unions patronales régionales, outre les opérations administratives liées au recouvrement des contributions, les tâches d'information, de sensibilisation et de conseil aux entreprises ; la décision de déléguer les autres tâches nécessitant un contact direct avec ces dernières fut abandonnée par l'accord national à chacun des OPCAREG.

À l'extrême limite, le jeu cumulé de toutes les délégations autorisées peut permettre au collecteur agréé de sous-traiter, d'externaliser la quasi-totalité des tâches d'exécution de ses décisions ! Si le principe du paritarisme est sauf, on peut penser que ce mode de fonctionnement est de nature à pervertir ledit principe, dans la mesure où, de fait, le pouvoir risque de glisser entre les mains de « *ceux qui font tout le travail* » (Tarby, 1995).

- Le rapport Goasguen se terminait par un vibrant plaidoyer pour « *un paritarisme rénové* », fondé sur l'observation, au cours de l'enquête, d'opérations nombreuses et diversifiées ayant pour effet, et souvent même pour objet, de financer le « paritarisme ».

Il est frappant de constater que les partenaires sociaux et leurs collecteurs ne faisaient généralement pas un secret absolu de ces opérations, tant la conviction était forte et consensuelle de leur légitimité. D'ailleurs, les opérations authentiquement frauduleuses demeuraient exceptionnelles.

Le rapport Goasguen s'est d'ailleurs borné à critiquer le manque de transparence, l'inadéquation des techniques financières et comptables utilisées, la diversité hétéroclite de la nature des opérations et, inévitablement, certains excès et pratiques suspectes.

En revanche, le document saisissait cette occasion pour préconiser l'institution légale d'un système de financement public des organisations patronales et syndicales s'inspirant de celui des partis politiques. Il n'est pas surprenant de constater que les partenaires sociaux ont, ensemble, élaboré une position convergente, adressant une lettre collective au ministre, dans les derniers jours du gouvernement dirigé par Monsieur Balladur, dans laquelle ils proposaient le reversement à leurs organisations de 2 % de la collecte totale ; en contrepartie, ils s'engageaient à réduire à très court terme les frais de gestion et d'information des collecteurs.

Un problème juridique se pose, à cet égard, en termes de critères de représentativité des syndicats de salariés, spécialement l'indépendance financière. Un syndicat dont les ressources proviennent exclusivement des cotisations de ses adhérents est jugé financièrement indépendant (art. L.133-2, Code du travail) ; la solution s'inverse dès lors que les sources financières sont clairement patronales, ou d'origine douteuse ou indéterminée. Or, si les contributions des entreprises à la formation professionnelle sont de nature fiscale, elles proviennent néanmoins des seuls employeurs. En outre, le critère d'indépendance financière tel que posé par la loi n'est pas restreint au cas du seul patronat, en sorte qu'une dépendance envers l'État pose le même problème.

Signalons, pour clore ces développements relatifs au financement du paritarisme, que les partenaires sociaux n'ont pas attendu une autorisation étatique pour commencer à conclure des accords instituant des aides financières au paritarisme. Citons ainsi, parmi d'autres, quelques cas : convention collective des détaillants en chaussures (un avenant signé en janvier 1996), convention collective des cabinets d'architectes (un avenant signé le 1^{er} février 1996), avenant du 16 mai 1996 à l'accord sur la protection des mandatés sociaux dans les petites entreprises du bâtiment du 25 janvier 1994.

CONCLUSION

- Il est évidemment prématuré de tirer le bilan de cette réforme. S'agissant des enjeux non financiers, nous en avons pointé quelques-uns dont il sera instructif de suivre l'évolution au cours des années à venir. On pourrait s'étonner, en outre, que la présente étude n'évoque pas l'impact de la réforme du système de collecte des fonds sur l'exercice réel par leurs destinataires des droits en matière de formation professionnelle. À cela, il suffit de répondre qu'au-delà de certaines évidences (par exemple : renforcement du rôle des branches au détriment de celui des entreprises en ce qui concerne la définition des politiques de formation professionnelle), personne, à ce jour, ne possède ni ne peut sérieusement construire les données nécessaires à la prévision. C'est ainsi que, notamment, l'ensemble des acteurs et des observateurs en est réduit au jeu d'hypothèses plus ou moins gratuites sur le point de savoir si cette réforme améliorera ou fera régresser l'effectivité du droit des salariés à la formation professionnelle.

- Sous l'angle régional, l'incidence de la réforme du système de collecte réside principalement dans l'institution des organismes collecteurs agréés à champ territorial régional, l'ancien dispositif des OPACIF subsistant sans grande modification.

L'interprofessionnalité, qui fonctionne un peu comme « voiture-balai », complète le rôle des OPCA de branche en permettant aux entreprises hors branches de ne pas être exclues du système. Elle n'implique pas nécessairement mutualisation interprofessionnelle (sauf pour les entreprises de moins de 10 salariés) dans la mesure où les collecteurs peuvent créer des sections professionnelles⁹. Enfin, il est intéressant de relever l'absence d'authentique collecteur interprofessionnel national, ce qui tend à suggérer l'existence d'un lien « naturel » entre les deux types de champ : interprofessionnel et régional (bien que certains OPCA de branches disposent de structures déconcentrées, tel l'OPCAIM). Quant au problème de l'articulation entre OPCA de branche et collecteurs régionaux, il n'est « régional » qu'incidemment, et provient plutôt de l'habilitation des OPCA de branches à collecter les contributions alternance, qu'auparavant les OMA, principalement régionaux (AGEFOS, ASFO...), percevaient seuls. En dernière analyse, c'est la pertinence de l'agrément des collecteurs de branche à collecter-gérer ces fonds qui est en cause, l'organisation de la formation en alternance paraissant plus efficace au niveau régional aux yeux de nombreux gestionnaires spécialisés¹⁰. Enfin, signalons que la constitution des OPCAREG a été ressentie par de nombreux syndicalistes (notamment à la CFDT) comme une avancée en matière de relations professionnelles paritaires au niveau régional, et il est exact que nombre d'unions patronales régionales vont découvrir le paritarisme à cette occasion. Il n'est pas exclu que, pour reprendre une analyse syndicale, l'institution de ce paritarisme régional renforce la légitimité de la compétence des partenaires sociaux en matière de formation professionnelle aux yeux des conseils régionaux.

Philippe Enclos

Centre d'études et de recherches
de l'Institut régional du Travail
Université de Nancy II

⁹ La mutualisation doit néanmoins intervenir avant la clôture de l'exercice qui suit les versements, et au plus tard chaque 31 décembre.

¹⁰ La règle du reversement des 35 %, qui garantit l'activité des collecteurs régionaux, est d'ailleurs en cohérence avec la régionalisation des politiques publiques d'insertion et formation professionnelle des jeunes.

ANNEXE : TEXTES ET ACCORDS

| | |
|------------------|---|
| <u>ANI</u> | 03.07.1991 relatif à la FP (étendu A. 02.10.92) |
| <u>LOI</u> | n° 93.1313 du 20.12.1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle, art. 74. |
| <u>AVENANT</u> | 05.07.1994 ANI du 03.07.1991. |
| <u>DÉCRET</u> | n° 94-936 du 28.10.1994 relatif aux OCA, application de L.961-12 C. trav. |
| <u>ARRÊTÉ</u> | 14.11.1994 composition dossier demande d'agrément |
| <u>ACCORDS</u> | de constitution des nouveaux organismes de novembre à décembre 1994 Notamment : . 17.11.1994 OPCIB et OPCAREG (IPCO) (mars 1995 : accord CNPF SNPI) . 21.11.1994 AGEFOS-PME (AFOS-PME) . 08.11.94 OPCAİM (5 accords interprofessionnels ; 34 accords de branche) |
| <u>LOI</u> | n° 95.116 du 04.02.1995 DDOS, art. 78 : 0,1 % du capital de temps de formation (L.951-1) art. 80 : Commission nationale Comptes FP (CNCFP) (L.910-3) art. 81 : agrément organismes de formation (L.920-4) |
| <u>5 ARRÊTÉS</u> | d'agrément : 31.03.1995 |
| <u>DÉCRET</u> | n° 95.441 du 20.04.1995 relatif aux conditions de gestion des OMA (disparus : applicable aux OPCA) |
| <u>ACCORD</u> | 16.05.1995 BTP (+ et - 10 salariés) relatif au capital de temps de formation |
| <u>ACCORD</u> | 26.07.1995 CNPF / CFDT - FO - CFTC - CGC relatif au reversement 35 % |
| <u>LOI</u> | n° 95.882 du 04.08.1995 relative aux mesures d'urgence emploi et Sécurité sociale, art. 3 : reversement 35 % (modification de l'article 30 loi finances pour 1985) |
| <u>DÉCRET</u> | n° 95-1161 du 06.11.1995 application art. 30 IV bis loi finances 1985 : 35 % (insérant R.964-16-6 C. trav). |
| <u>ARRÊTÉ</u> | 28.12.1995 relatif au plafonnement frais gestion OPACIF |
| <u>ARRÊTÉ</u> | 04.01.1996 relatif au plafonnement frais gestion et information OCA |
| <u>DÉCRET</u> | n° 96-190 du 12.03.1996 relatif à la Commission nationale des Comptes de la formation professionnelle |
| <u>DÉCRET</u> | n° 96-297 du 09.04.1996 relatif aux OPACIF : gestion des excédents financiers (+ sanction emplois non valides des fonds + faculté créer association gestion du fonds national + péréquations aux FONGECIF en difficulté) |
| <u>LOI</u> | n° 96.376 du 06.05.1996 portant réforme du financement apprentissage, art. 10 et 13. |

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Luttringer J.-M. (1994) « La formation professionnelle : nouveaux chantiers », *Droit social*.

Luttringer J.-M. (1995) « Formation professionnelle : la réforme des OPCA », *Droit social*.

Tarby A. (1995) « Paritarisme et institutions de formation professionnelle continue », *Droit social*.

ÉVOLUTIONS DES FORMES DE LA FORMATION ET ÉVOLUTIONS DES CADRES D'ANALYSE DE LA FORMATION

LE CAS DES FORMATIONS INTÉGRÉES AU TRAVAIL

Jean-Marie Barbier

Depuis deux siècles environ, entreprises et organisations productives des sociétés occidentales paraissent avoir trouvé une voie durable de gestion de leur propres évolutions dans une différenciation progressive et une hiérarchisation de fait de leurs fonctions : séparation des fonctions de conduite et de réalisation, séparation des fonctions de production, d'administration et de commercialisation, séparation des fonctions de formation et de mobilisation des ressources humaines par exemple.

Ce mode d'évolution des organisations productives semblait avoir trouvé son correspondant dans le domaine du « social » puisqu'on a vu progressivement s'affirmer dans leurs différences, en même temps qu'elles se structuraient et s'organisaient, de grandes fonctions telles que l'enseignement, la santé, la recherche, la culture, le travail social, et finalement assez récemment la formation, se présentant toutes comme des espaces sociaux certes articulés entre eux, mais dotés d'une autonomie relative de fonctionnement autorisant leur appréhension en termes de « champs » caractérisés par des règles spécifiques, des positions et des stratégies d'acteurs, des configurations de rapports sociaux qui ont retenu notamment l'attention de nombreux sociologues.

Observation importante pour notre propos : tout se passe même comme si, à ce mode relativement durable d'évolution des organisations sociales, avait correspondu encore un mode également durable d'organisation sociale des cadres de connaissance les accompagnant, et présentant un certain isomorphisme avec lui. Il est frappant en effet de constater que durant cette même période on a vu apparaître et s'imposer, tant dans les espaces de l'enseignement que de la recherche, une logique sociale d'organisation des savoirs et connaissances fondée sur leur différenciation en disciplines et leur hiérarchisation en niveaux. Et ce n'est pas un hasard par exemple si l'enseignement supérieur, institution spécialisée dans la production et la diffusion du savoir, et dont le produit spécifique était donc la qualité et l'étendue de ce savoir, a eu longtemps comme mode de progrès caractéristique l'inclusion en son sein de disciplines nouvelles, reconnues, relativement stables, et le développement jusqu'au plus haut niveau de la filière qui pouvait leur correspondre.

Dans ce contexte, l'analyse des dispositifs de formation au cours des trente dernières années a donc pu utiliser un certain nombre de catégories relativement stables, renvoyant à cette logique et à l'existence d'un champ constitué : notions de contenus, de niveaux, de spécialités, de durée, de personnels spécifiques mobilisés, de dépenses consenties, d'offre et de demande, d'adéquation formation-emploi, d'adéquation formation-qualification par exemple.

Or il apparaît aujourd'hui, à la suite de différentes mutations économiques et sociales, dans lesquelles le pilotage de la production par la demande joue

certainement un rôle important, qu'un nouveau mode de gestion des évolutions des organisations productives tend progressivement à s'affirmer, basé lui au contraire sur une recombinaison des fonctions précédemment distinguées dans un processus de production conçu comme plus large, plus flexible parce que guidé par l'usage du produit, mieux connu dans son fonctionnement réel comme dans son environnement, et à la conduite duquel participent des collectifs d'opérateurs, ce qui tend à réduire considérablement les lignes hiérarchiques. C'est le sens notamment dans lequel s'oriente la plupart des nouvelles formes d'organisation du travail et de la production.

Ce nouveau mode de gestion des évolutions ne semble pas du reste toucher les seules organisations productives mais plus largement toutes les organisations, comme on peut le voir notamment à travers la valorisation des démarches de projet, des démarches de qualité et les transformations sociales qui les accompagnent.

Du coup, les activités de formation s'en trouvent profondément transformées : progressant hier à travers leur développement quantitatif et à travers la qualité de leurs contenus, elles paraissent aujourd'hui progresser à travers la multiplication de leurs formes et à travers les conditions de leur intégration à d'autres pratiques : formations intégrées au travail, organisations apprenantes ou qualifiantes, formations-recherche, formations médiatisées, actions de développement de compétences par exemple.

Les cadres d'analyse de ces « nouvelles formes de formation » s'en trouvent-ils eux aussi transformés ?

C'est la question principale à laquelle s'est trouvé confronté un groupe de recherche (voir Barbier et *alii*, 1996) pluridisciplinaire et pluri-institutionnel coordonné par le Centre de recherche sur la formation du CNAM qui, entre 1990 et juin 1994, s'est donné pour tâche, à partir d'un dizaine d'expériences d'articulation travail-formation en entreprise, de décliner quelques modes effectifs d'utilisation des situations de travail à des fins de formation, d'analyser leurs contextes d'apparition, leurs fonctionnements, leurs résultats et effets, et de les resituer dans des évolutions sociales plus larges.

Très rapidement, les dispositifs étudiés sont apparus comme « résistants » aux catégories d'analyse traditionnelles. Ils se présentaient en effet comme :

- complexes : faisant appel à une multiplicité coordonnée de formes sociales, depuis les formations formelles, la mise en place de groupes d'analyse du travail jusqu'à l'immersion en situation de travail ou le tutorat ;
- contingents : susceptibles de voir leurs configurations évoluer selon le moment de l'observation, selon les acteurs en présence, selon les significations changeantes qu'ils pouvaient conférer à ces dispositifs ;
- intégrés au fonctionnement des organisations dont ils étaient partie prenante et dont ils ne constituaient souvent qu'une dimension, ce qui rendait très difficile l'autonomisation de leurs moyens, de leurs acteurs, de leurs coûts, de leurs temporalités comme de leurs résultats.

De multiples notions apparaissaient également comme relativement hétérogènes aux catégories classiques d'appréhension de la formation : notions de médiation, de double compétence par exemple.

Pour proposer une intelligibilité de ces dispositifs, le groupe a donc dû mettre au point ou utiliser d'autres catégories d'analyse que les catégories classiques.

Le présent texte a précisément pour but de présenter, en première approche, quelques-unes de ces transformations de catégories d'analyse auxquelles il a été procédé et de leurs conséquences, transformations dont nous faisons l'hypothèse qu'elles sont probablement transférables dans l'étude d'autres phénomènes relevant du même contexte d'évolution. Il n'a donc pas pour objet de présenter directement les résultats de cette recherche, mais une lecture de quelques-unes des catégories qui ont permis la production de ces résultats.

Nous les classerons en trois ensembles :

- l'approche en termes de production conjointe,
- l'approche des liens entre un dispositif et son environnement praxéologique,
- l'approche en termes de polyfonctionnalité.

1. L'APPROCHE EN TERMES DE PRODUCTION CONJOINTE

Traditionnellement, un champ de pratiques peut se caractériser par son produit spécifique : le champ de la formation, par la production de nouvelles composantes identitaires susceptibles d'être transférées dans d'autres situations, le champ du travail par la production de biens et/ou de services susceptibles de faire l'objet d'un usage social défini, le champ de la recherche par la production de nouveaux savoirs et de nouvelles représentations susceptibles de donner lieu à communication, par exemple.

Or, les nouvelles formes de formation intégrées aux situations de travail ont ceci de particulier que les transformations qu'elles produisent touchent à la fois des opérateurs et des opérations, éventuellement à la fois des opérateurs individuels et des opérateurs collectifs. Elles fonctionnent à la fois comme espaces de travail et de formation ; les transformations variées et combinées qui s'y produisent, sur le plan du travail comme sur le plan des identités, ne sont pas des effets de ces formations mais constituent leurs résultats spécifiques¹. Mieux, ces mêmes espaces apparaissent dans le même temps comme des espaces d'élaboration de nouveaux savoirs qui sitôt produits sont mobilisables par ceux-là même qui les produisent. Ces phénomènes sont observables quelles que soient les formes de travail repérées au sein des dispositifs étudiés : « groupes d'analyse du travail pour la conception de la formation » impliquant à la fois des professionnels confirmés, des formateurs, des nouveaux embauchés jeunes et adultes, et ayant pour résultat à la fois la formalisation et le changement des contenus du travail et des compétences ; « groupes de travail et de formation », impliquant des équipes « naturelles » et ayant pour résultat à partir de la résolution d'un problème opérationnel à la fois l'amélioration de la production et des compétences de ceux qui l'accomplissent ; « immersion » et « accompagnement individualisé », impliquant notamment des tuteurs et des nouveaux embauchés, jeunes ou adultes, et ayant

¹ Alors que, dans la formation sur le tas, l'acte de travail a pour résultat la production de biens et services et a pour effet des transformations identitaires, dans la formation formelle, l'acte de formation a pour résultat la production de nouvelles capacités et pour effet l'éventuelle transformation de la production de biens et de services.

pour résultat à la fois l'engagement du travail et à partir de lui l'activation et la formalisation d'un processus d'apprentissage.

Nous avons convenu ainsi d'appeler provisoirement « production conjointe » la survenance ainsi combinée de transformations apparaissant auparavant comme relevant de la logique de champs distincts. La notion de production conjointe permet par exemple de comprendre qu'un même espace puisse fonctionner à la fois comme espace de mobilisation et de production de compétences.

Comment peut s'opérer une telle « production conjointe » ? Dans le cas des formations intégrées au travail, nous avons pu constater que les dispositifs étudiés avaient tous une caractéristique commune : celle de comporter des moments de mentalisation explicite du travail par les opérateurs eux-mêmes et de communication de ces mentalisations. Sur la base de leurs expériences d'action, les opérateurs s'engagent dans un travail de production de représentations nouvelles, rétrospectives et anticipatrices sur leur propre action, en en faisant évoluer par là même le sens et les significations, et souvent l'ordonnancement des séquences opératives qui la composent. Dans bon nombre de cas, cette activité de formalisation est une démarche mentale collective commençant par un partage de représentations sur la situation et aboutissant à l'élaboration de représentations communes de modes opératoires. Nous avons donc fait l'hypothèse que c'est cette activité de transformation et de communication de représentations à partir de l'action et sur l'action qui permet à un acte de travail de fonctionner en même temps comme un acte de formation, et c'est elle aussi qui permet d'expliquer les liens qu'ils peuvent entretenir avec un acte de recherche. Pour simplifier de façon abusive nous dirons qu'un acte de travail peut devenir un acte de formation lorsqu'il se double d'un acte de réflexion à partir de lui-même et sur lui-même, assimilable à un acte de recherche. Ce sont les itérations entre représentations induites, représentations produites et représentations mobilisées qui permettent d'expliquer la survenance de transformations conjointes du travail, des compétences et des savoirs ; ce sont les itérations entre représentations individuelles et collectives qui permettent d'expliquer les transformations conjointes d'individus et de groupes.

Autrement dit, les formations intégrées au travail sont fondées en réalité sur un contrôle social de fait et une utilisation sociale délibérée, même si elle ne donne pas forcément lieu à maîtrise théorique :

- des rapports réciproques entre engagement d'une action et transformations identitaires,
- des rapports réciproques entre les différents registres de phénomènes repérables à l'occasion d'une action : registre des représentations, registre des opérations et registre des affects notamment.

On peut penser plus globalement que l'approche en termes de production conjointe pourrait être transférée dans l'étude d'autres phénomènes d'intégration de pratiques auparavant distinguées, ce qui pourrait au moins provisoirement être utile notamment dans l'analyse du fonctionnement et de l'évolution des organisations.

Pour ce qui nous concerne, elle nous a permis simplement de mieux comprendre la cohérence d'ensemble de quelques unes des caractéristiques de fonctionnement de ces dispositifs : la présence donc d'opérations d'analyse du travail par les opérateurs eux-mêmes qui apparaissent comme un point de passage obligé permettant précisément de façon concrète l'articulation entre formation et travail,

mais aussi l'apparition de profils de double compétence (de professionnels confirmés et d'agents de développement), chez les acteurs jouant un rôle central dans l'animation de ces dispositifs, mais encore le caractère complexe des dispositifs mis en place qui coordonnent et articulent explicitement des formes de travail appartenant à des logiques différentes et dont l'alternance par exemple ne constitue qu'une des modalités possibles.

2. L'APPROCHE DES LIENS ENTRE UN DISPOSITIF ET SON ENVIRONNEMENT PRAXÉOLOGIQUE

Traditionnellement, l'analyse de la formation tend à s'effectuer selon deux types d'approches, facilement identifiables d'ailleurs à travers le fonctionnement des milieux de recherche qui leur correspondent :

- l'étude des contextes des pratiques de formation, des conditions de leur apparition et de leur développement, des moyens qui leur sont attribués, des significations et des fonctions qu'elles présentent pour ceux qui les promeuvent, de leurs effets. Toutes ces questions intéressent en particulier les économistes et les sociologues ;
- l'étude du fonctionnement même des pratiques de formation, de leurs composantes, de leurs résultats qui intéresse davantage les spécialistes de l'éducation et les psychologues.

Les habitudes intellectuelles engendrées par cette dualité d'approche se trouvent en fait en difficulté dans l'analyse des formations intégrées au travail : l'objet n'appartient pas à un territoire clairement établi (ce n'est pas un hasard si les spécialistes de la gestion s'y intéressent de près), mais plus encore l'intégration de ces dispositifs dans des contextes organisationnels plus larges rend extrêmement difficile, et peu heuristique, le maintien d'explorations séparées des données relatives aux contextes et des données relatives aux conditions de fonctionnement. Pour faire face à ces difficultés, le groupe de recherche précité a donc mis en œuvre un cadre d'analyse ayant explicitement pour objectif d'établir des liens entre un dispositif et son environnement praxéologique.

Ce cadre d'analyse comportait notamment la distinction de trois types de fonctions articulées entre elles :

- La **fonction « maîtrise d'ouvrage »** que l'on peut définir comme l'ensemble des réalités (situations, acteurs, opérations, enjeux) qui provoquent le recours à un dispositif ou à une action, la mise à disposition de moyens pour sa promotion, et le transfert ou l'usage de ses résultats. La fonction maîtrise d'ouvrage est une fonction qui accompagne l'action tout au long de son déroulement. Elle en constitue l'environnement praxéologique.

- La **fonction « maîtrise d'œuvre »**, que l'on peut définir comme l'ensemble des réalités (représentations, acteurs, opérations) qui contribuent spécifiquement à l'architecture du dispositif ou de l'action concernée. C'est une fonction qui accompagne également l'action tout au long de son déroulement et qui s'alimente en particulier des finalisations émanant de la fonction maîtrise d'ouvrage et des constats effectués sur le terrain de la réalisation de l'action.

- La **fonction « réalisation »** précisément, que l'on peut définir comme l'ensemble des réalités (situations, opérations, acteurs, résultats) qui interviennent directement dans le procès spécifique de transformation du réel que constitue ce dispositif ou

cette action. La notion de production conjointe par exemple, que nous venons précédemment d'explorer, relève de cette fonction « réalisation ».

Dans le cas de notre recherche, ce cadre d'analyse a permis un double résultat qui a présenté pour nous une grande importance.

a) L'étude de la fonction maîtrise d'ouvrage des dispositifs observés nous a permis tout d'abord de faire apparaître un lien très fort entre la dynamique de changement dans laquelle une organisation est engagée, la manière dont elle gère cette dynamique de changement, et le recours qu'elle peut faire à un dispositif tel qu'un dispositif de formation intégrée au travail.

Si toutes les entreprises de notre échantillon paraissent en effet engagées dans un processus de réorientation ou de diversification de la production, de définition de nouveaux procédés ou de nouveaux produits, de flexibilisation de la production et de la main-d'œuvre, elles ne gèrent pas de la même manière ce processus de changement (Kaddouri, 1992) :

- les unes étaient en mesure de pratiquer une gestion du changement par anticipation, c'est-à-dire qu'elles disposaient d'une capacité de conception et de mobilisation d'un ensemble coordonné de moyens pour la préparer. Nous avons constaté que dans cette situation les enjeux privilégiés des dispositifs de formation intégrée au travail étaient plutôt des enjeux de recomposition de qualification ;

- les autres étaient en mesure de pratiquer une gestion du changement par accompagnement, c'est-à-dire qu'elles disposaient d'une capacité d'identification du changement déjà en cours et de mobilisation de moyens déjà existants pour la favoriser. Nous avons constaté que dans cette situation les enjeux privilégiés des dispositifs de formation intégrée au travail étaient plutôt des enjeux de flexibilisation de la gestion de la production ;

- les autres enfin étaient en mesure de pratiquer une gestion du changement par adaptation, c'est-à-dire qu'elles disposaient d'une capacité d'identification du changement déjà en cours et de mobilisation de nouveaux moyens pour s'y inscrire, nous avons constaté alors que dans cette situation les enjeux privilégiés étaient plutôt des enjeux d'emploi et de gestion de la main-d'œuvre.

b) Second constat : un lien très étroit est apparu entre la configuration constatée dans la fonction maîtrise d'ouvrage de ces dispositifs et la configuration constatée dans leur fonction maîtrise d'œuvre, le point d'articulation privilégié paraissant devoir être trouvé dans l'ancrage de ces dispositifs ou dans un principe de structuration établissant le lien entre enjeu principal et objectifs opérationnels.

Ces liens peuvent être représentés de façon privilégiée par le tableau qui suit.

Tableau 1 : Liens entre la fonction maîtrise d'ouvrage et la fonction maîtrise d'œuvre des dispositifs de formation intégrée au travail

| | | | | |
|-------------|---|--|---|---|
| FMO | SYSTÈME PROMOTEUR | Entreprise en partenariat avec les pouvoirs publics | Direction de l'entreprise sans partenariat externe | Pouvoirs publics et/ou groupements professionnels s'appuyant sur des entreprises |
| | TERRAIN DOMINANT DES ENJEUX ET FONCTION DOMINANTE | Recomposition des qualifications | Flexibilisation de la gestion de la production | Internalisation de la gestion de l'emploi |
| | PUBLIC CIBLE | Population en (re)qualification Mobilité ascendante éventuelle | Population stratégique pour le développement de l'entreprise | Publics « prioritaires » de la politique de l'emploi (jeunes, chômeurs etc.) |
| | TEMPORALITÉ | Anticipation | Accompagnement | Adaptation |
| FMOE | LOGIQUES DE CONCEPTION | Concevoir la formation à partir de la situation de travail | Former dans les situations de travail | Former par la mise en situation de travail |
| | ANCRAGE PRIVILÉGIÉ | Groupes d'analyse du travail pour la conception de la formation | Groupes de travail et de formation | Accompagnement individualisé et immersion dans le travail |
| | OBJECTIFS DU DISPOSITIF | Faire évoluer les contenus du travail et de l'organisation | Optimiser la productivité | Faire acquérir des pratiques, normes et comportements |
| | PLACE DE LA SITUATION DE TRAVAIL | Mise à distance ou anticipée | Moyen directement formatif | Donnée présente ou évolutive |
| | MODE DE DÉTERMINATION DES MODALITÉS | Planification et programmation précises à partir de la traduction du référentiel métier en référentiel formation | Pas de distinction avec les contenus et les modalités du travail | Contenus et modalités émergeant du vécu de la situation de travail. Progression personnalisée |
| | MODE DE PRODUCTION MOBILISATION ACQUISITION DES SAVOIRS | Reconstruction et finalisation des savoirs autour de la situation de travail | Production de savoirs en même temps que leur mobilisation et leur appropriation | Activation et mobilisation des savoirs en situation de travail |
| | ACTEURS MOBILISÉS | Tout le système de l'entreprise | Un seul système hiérarchique | Délégation externe |
| | ARTICULATION AVEC LA FONCTION FORMATION | Participation à sa recomposition | Diversification des formes de la formation en complémentarité ou en rupture | Participation à la mise en place d'une fonction formation interne |

FMO : fonction maîtrise d'ouvrage

FMOE : fonction maîtrise d'œuvre

Ce tableau n'est pas complet. Il n'est pas non plus exempt de simplifications. Il donne toutefois à voir les qualités heuristiques d'une approche combinée du contexte praxéologique d'un dispositif et de sa logique de conception ; approche qui nous paraît transférable à l'analyse de la formation en général et même plus généralement des processus de changement. Il laisse à penser également que l'analyse que nous avons entamée à propos des organisations sur l'identification de leur dynamique de changement et surtout sur l'identification du mode de gestion de cette dynamique est probablement transférable à d'autres acteurs, y compris les individus.

3. L'APPROCHE EN TERMES DE POLYFONCTIONNALITÉ

Traditionnellement, l'analyse de la formation privilégie l'entrée par type d'acteur : selon les cas, on analyse par exemple les politiques de formation des entreprises, des régions, de l'État en mettant au point des indicateurs spécifiques et en les resituant dans des politiques plus larges, ou encore on analyse les comportements et itinéraires de formation individuels en les resituant eux aussi dans des dynamiques plus larges. Un bilan des recherches faites dans le domaine de la formation depuis une trentaine d'années serait probablement obligé de reprendre peu ou prou plusieurs de ces entrées.

Cette habitude intellectuelle s'est trouvée toutefois récemment questionnée par l'apparition et le développement de la notion de transaction dans le champ de la recherche en sciences sociales et plus précisément de la recherche en formation (voir notamment les travaux de Blanc et Dubar). Bien des définitions peuvent bien sûr être données de cette notion de transaction mais elles ont comme point commun semble-t-il la prise en compte explicite, dans l'émergence et le développement d'une pratique sociale, de plusieurs logiques d'acteurs. Malheureusement, et ce n'est peut être pas un hasard, fort peu de travaux empiriques se sont effectués dans cette direction, notamment dans le domaine de la formation alors que celle-ci offre pourtant un terrain privilégié pour l'observation de compromis entre des logiques institutionnelles (Dubar parle d'« offre d'assignation identitaire ») et des logiques individuelles.

La recherche entreprise sur les formations intégrées au travail nous a permis sur ce terrain de faire deux constats importants :

a) tout d'abord si les dispositifs étudiés avaient un promoteur ou un partenariat de promotion dominant (selon les cas l'entreprise en partenariat avec les pouvoirs publics, l'entreprise seule, ou les pouvoirs publics s'appuyant sur les entreprises) et donc seraient un terrain d'enjeux dominants (selon les cas la qualification, la production ou l'emploi), nous avons constaté dans le même temps que tous les dispositifs, quels qu'ils soient, avaient des effets sur les autres terrains. Les « groupes d'analyse du travail pour la conception de la formation » par exemple privilégient certes la formalisation du travail et des compétences et servent donc d'abord des enjeux de qualification, mais en même temps, la participation à ces groupes produit des compétences et des représentations nouvelles qui servent des enjeux de production et d'emploi. Les « groupes de travail et de formation » privilégient certes un enjeu d'amélioration de la production, mais en même temps en donnant à voir de nouvelles modalités de travail susceptibles d'être transférées, ils servent des enjeux de définition et de recomposition des professionnalités et qualifications. Quant à « l'accompagnement individualisé de l'immersion dans le travail » il sert certes d'abord des enjeux d'emploi et de gestion de la main-d'œuvre, mais du fait

de la formalisation des savoirs et compétences, il sert également des enjeux de production et de redéfinition des professionnalités.

Autrement dit, tout se passe comme si, pour rendre compte de la multiplicité des effets de ces dispositifs, il convenait de recourir à la notion de polyfonctionnalité d'une action. Cette polyfonctionnalité est probablement de nature à expliquer le polymorphisme des dispositifs étudiés. De plus elle est de nature à expliquer qu'à l'occasion de leur mise en place, on observe souvent la présence d'une configuration d'acteurs qui cherchent à établir des liens significatifs entre les systèmes d'intérêt et entre les enjeux et les résultats.

b) ensuite, les dispositifs étudiés voyaient évoluer leurs fonctionnalités au cours du temps selon les configurations d'acteurs, les configurations de position, et les configurations de significations accordées.

La recherche a ainsi pu mettre à jour des dispositifs initiés de l'extérieur de l'entreprise dont celle-ci n'attendait donc pas d'effets particuliers, et dont l'intérêt et le profit qu'elle pouvait en tirer se sont progressivement imposés à elle pendant la phase de réalisation. Il en va de même en ce qui concerne les salariés proprement dits.

Elle a pu mettre également en évidence la caractéristique de contingence de ces dispositifs dont la configuration pouvait varier de façon importante selon le moment de leur développement et le moment de leur observation.

Tout se passe donc en fait comme si, à la notion de polyfonctionnalité, il convenait d'ajouter une caractéristique de contingence et de variabilité en lien avec les configurations d'acteurs en présence et surtout les configurations de significations accordées par ces acteurs. C'est ainsi que, du point de vue des significations accordées par les diverses catégories d'acteurs et de la place accordée dans leur stratégie, il a été possible de distinguer des dispositifs « ignorés », des dispositifs « hasard », des dispositifs « prévus pour » et des dispositifs « outils de changement ».

Cette double caractéristique de polyfonctionnalité et de contingence nous paraît également transférable dans l'étude d'autres dispositifs mis en place dans une perspective de changement. Elle est très cohérente en tout cas avec la notion « d'ambiguïté fonctionnelle » que l'on retrouve aujourd'hui dans les travaux d'un certain nombre de chercheurs en sciences sociales, notamment dans les travaux sur la prise de décision.

CONCLUSION

Que l'on nous comprenne bien : les cadres d'analyse que nous venons de présenter (et d'autres encore que nous ne pouvons développer ici) ne sont pas utilisables seulement pour l'intelligibilité des nouvelles formes de la formation ou des nouvelles formes organisationnelles ; elles peuvent avoir un intérêt heuristique plein et entier pour l'analyse de l'action en général. Toutefois le développement de ces nouvelles formes de formation et des nouvelles formes organisationnelles induit probablement de façon plus forte le recours à des cadres d'analyse de ce type.

Et puisque l'organisation de ces journées nous invite de fait à une réflexion épistémologique en nous posant la question de l'évolution des cadres d'analyse de la formation, ceci nous conduit à faire sur ce plan, sur la base de notre expérience, trois observations :

- Tout d'abord, il y a bien, en effet, des interrelations fortes entre les caractéristiques des objets que se propose une démarche d'intelligibilité et les cadres d'analyse qu'elle mobilise dans ce but, ne serait-ce que pour délimiter, construire l'objet. Significativement dans cette recherche, comme dans bien d'autres, il nous a fallu à la fois produire des résultats de recherche et des cadres d'analyse susceptibles de les générer. Étions-nous dans une production conjointe ?

- Ensuite, il y a bien une histoire propre des cadres de connaissance : les disciplines que nous évoquons au début de cet article se sont construites à la fois dans le prolongement et en rupture avec les organisations antérieures des connaissances ; plus modestement, les trois approches que nous venons de présenter (production conjointe, environnement praxéologique, polyfonctionnalité) ont toutes pour caractéristique à la fois de prolonger et de contester des catégories antérieures (production, contexte, fonction).

- Enfin, et c'est probablement et de loin le plus important, il n'est pas possible de se poser la question des cadres d'analyse d'une réalité sociale sans se poser en même temps la question des fonctions (diverses et changeantes) de ces cadres d'analyse. Michel Foucault l'avait bien vu, en mettant à jour des épistémés génératrices de paradigmes de pensée. Mais il convient d'affirmer sur ce point qu'il n'y a pas d'exceptionnalité ni d'extraterritorialité du discours scientifique qui est une construction sociale comme les autres même si elle a une spécificité. Ce n'est pas un hasard si nous constatons de multiples itérations entre des catégories du discours scientifique et des catégories du discours social. La notion de compétences notamment en est un bel exemple. Or, un autre résultat de cette recherche a été précisément de nous faire voir que la notion de compétence, en tant que produit d'une inférence à partir d'un comportement, ne pouvait en aucun cas faire l'objet d'un discours scientifique direct ; ce qui n'est pas le cas en revanche des pratiques de production ou de mobilisation de ces compétences. Il en va probablement de même des capacités ou des connaissances qui ont tant de place dans l'analyse de la formation et qui sont probablement des constructions sociales dont le sens est à élucider par une mise en relation avec les systèmes de socialisation qui les portent. Ne convient-il pas plus largement de proposer que les démarches d'intelligibilité de la formation prennent aussi comme objet leurs propres moyens ?

Jean-Marie Barbier

Centre de recherche sur la formation
CNAM

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Barbier J-M., Berton F., Boru J-J. (coord.) (1996), *Situations de travail et formation*, l'Harmattan, Paris, Coll. « Action et savoir », 279 p.

Berton F. (1992), « Le travail peut-il être formateur ? », *Céreq Bref* n° 79.

Berton F., Kaddouri M., Ollagnier E. (dir.). (1992), « L'organisation qualifiante », *Éducation permanente* n° 112.

Charue F., Midler C. (1992) « Mutation industrielle et apprentissage collectif » in Terssac G., Dubois P., *Les nouvelles rationalisations de la production*, Cepadues, Toulouse.

Falzon P. (1993), « Les activités métafonctionnelles et leur assistance », communication au 2^{ème} congrès latino-américain et 6^{ème} séminaire brésilien d'ergonomie, Florianapolis, Brésil, 11-13 octobre.

Formation professionnelle (1995) « La production de compétences dans l'entreprise », Revue européenne, n° 5, mai-août.

Kaddouri M. (1992) « Gestion du changement : actions et processus impulsés par l'entreprise », *Études et expérimentations en formation continue*, n° 14, avril, La Documentation française.

Méhaut P., Delcourt J. (1995), *Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications : effets formateurs de l'organisation du travail*, Rapport de synthèse, CEDEFOP, Berlin, 130 p.

Sueur M. (1993), « Nouvelles formes d'organisation et transformations identitaires », communication aux journées de l'IFRESI, Lille I, janvier.

Terssac G. et Dubois P. (dir.) (1992), *Les nouvelles rationalisations de la production*, Cepadues, Toulouse.

Villeval M-C. (1993), *La place de l'entreprise dans le processus de production de la qualification. Formation professionnelle continue et effets formateurs de l'organisation du travail, le cas français*, Rapport ECT, Université de Lyon II, URA CNRS n° 945.

Witorski R. (1994), *Analyse du travail et production de compétences collectives dans un contexte de changement organisationnel*, Thèse de doctorat nouveau régime (formation des adultes), sous la co-direction de J.-M. Barbier et F. Serre, CNAM, Paris. À paraître chez l'Harmattan, collection "Action et Savoir".

Zarifian P. (1990), *La nouvelle productivité*, Paris, L'Harmattan, Coll. "Logiques économiques".

Zarifian P. (1996) *Travail et communication. Essai sociologique sur le travail dans la grande entreprise industrielle*, PUF, collection "Sociologie d'aujourd'hui", 213 p.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--------------------------|----------|
| INTRODUCTION..... | 5 |
|--------------------------|----------|

THÈME I

| | |
|--|----------|
| FORMATION CONTINUE ET DYNAMIQUE DU SYSTÈME PRODUCTIF, QUELQUES QUESTIONS ACTUELLES..... | 9 |
|--|----------|

| | |
|---------------------------------|-----------|
| RAPPORT INTRODUCTIF..... | 11 |
|---------------------------------|-----------|

| | |
|---|----|
| 1. L'EFFICACITÉ « SALARIALE » DE LA FORMATION CONTINUE..... | 11 |
| 2. L'EFFICACITÉ « PRODUCTIVE » DE LA FORMATION CONTINUE | 13 |
| 3. L'EFFICACITÉ « INSTITUTIONNELLE » DE LA FORMATION CONTINUE | 14 |

| | |
|--|-----------|
| JUSTICE SOCIALE ET FORMATION CONTINUE DANS L'ENTREPRISE UN ESSAI D'INTERPRÉTATION ET DE TEST..... | 17 |
|--|-----------|

| | |
|---|----|
| 1. FORMATION CONTINUE DES SALARIÉS ET JUSTICE SOCIALE DANS L'ENTREPRISE..... | 17 |
| 1.1. Les enjeux de la formation continue : efficacité salariale et efficacité productive | 17 |
| 1.2. La nécessité de règles de justice dans l'entreprise..... | 20 |
| 2. RÉDUCTION DES INÉGALITÉS, COMBINAISON PRODUCTIVE ET DÉTERMINATION DES POLITIQUES DE FORMATION CONTINUE DANS LES ENTREPRISES : | |
| UN TEST SUR DONNÉES LONGITUDINALES | 23 |
| 2.1. Les données..... | 23 |
| 2.2. Méthode d'estimation et de test | 27 |
| 2.3. Analyse des résultats | 28 |

| | |
|------------------------|-----------|
| CONCLUSION..... | 32 |
|------------------------|-----------|

| | |
|--|-----------|
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 33 |
|--|-----------|

| | |
|--|-----------|
| DE LA FORMATION À LA PROMOTION : UN CHEMIN DE MOINS EN MOINS CERTAIN, SOU MIS AUX CONTRAINTES ÉCONOMIQUES DES ENTREPRISES... .. | 37 |
|--|-----------|

| | |
|--|-----------|
| 1. L'EFFICACITÉ PROMOTIONNELLE DES FORMATIONS EN COURS DE VIE ACTIVE EST EN FORTE BAISS E..... | 37 |
| 2. FORMATION CONTINUE ET MOBILITÉ HORIZONTALE : NÉCESSITÉ ET CONTREPARTIES | 43 |
| 3. LA FORMATION FAVORISE LES SALARIÉS LES PLUS STABLES SUR DES MARCHÉS INTERNES D'ENTREPRISE..... | 45 |
| 4. PROMOTION SOCIALE, MOBILITÉ ET FORMATION : LA MONTÉE DES AMBIGUITÉS ... | 50 |
| CONCLUSION..... | 51 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 52 |

| | |
|---|-----------|
| PRATIQUES ET DISCOURS SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LES TRÈS PETITES ENTREPRISES | 53 |
|---|-----------|

| | |
|--|----|
| 1. LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE : DÉJÀ 25 ANS ! | 53 |
| 1.1. L'impact de la loi du 31 décembre 1991 sur la formation professionnelle | 54 |
| 1.2. Les entreprises de moins de 10 salariés : caractéristiques générales | 55 |
| 2. LES TPE : DES CONFIGURATIONS MULTIPLES..... | 56 |
| 2.1. La diversité des situations et des secteurs d'activité..... | 56 |

| | |
|--|-----------|
| 2.2. La relation travail-formation dans les TPE | 57 |
| 3. PRATIQUES ET DISCOURS SUR LA FORMATION | |
| PROFESSIONNELLE DANS LES TPE..... | 57 |
| 3.1. Les experts-comptables : « payer de la formation , oui, mais il faut qu'elle soit efficace »..... | 58 |
| 3.2. La coiffure : « faire un stage, c'est nécessaire, c'est obligatoire »..... | 59 |
| CONCLUSION..... | 63 |
| LE RÔLE DES ÉLUS DU COMITÉ D'ENTREPRISE EN MATIÈRE DE FORMATION | |
| PROFESSIONNELLE | 65 |
| 1. FORMATION ET INTÉGRATION PROFESSIONNELLE..... | 66 |
| 1.1. La reproduction d'une « aristocratie » de métier..... | 66 |
| 1.2. La promotion ouvrière..... | 67 |
| 2. L'ÈRE DE LA FORMATION CONTINUE | 68 |
| 2.1. La fin de l'apprentissage..... | 68 |
| 2.2. L'irrésistible ascension du comité d'entreprise | 69 |
| 2.3. Former pour qualifier..... | 70 |
| 3. LA FORMATION COMME THÉRAPIE SOCIALE..... | 72 |
| 3.1. L'émergence des « relations humaines » | 72 |
| 3.2. Former pour relier | 73 |
| CONCLUSION..... | 74 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 76 |

THÈME II

LE CHAMP DES PRATIQUES DE FORMATION : TRANSFORMATIONS ET FRONTIÈRES.....77

RAPPORT INTRODUCTIF.....79

| | |
|---|----|
| 1. LE RENFORCEMENT DES LIENS ENTRE TRAVAIL ET FORMATION | 79 |
| 2. LE DÉVELOPPEMENT DE STRATÉGIES INDIVIDUELLES..... | 80 |
| 3. LA MONTÉE DES FORMATIONS GÉNÉRALES..... | 81 |
| 4. LE RENFORCEMENT DES PRATIQUES DIPLÔMANTES | 82 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 83 |

LES NOUVELLES FORMES DE FORMATION : PERMANENCE OU INNOVATION ?.....85

| | |
|--|----|
| 1. LES FORMATIONS EN SITUATION DE TRAVAIL..... | 86 |
| 1.1. La formation réalisée dans la situation de travail | 86 |
| 1.2. La formation réalisée à partir de la situation de travail..... | 88 |
| 2. QUE SE PASSE-T-IL DANS CES FORMATIONS ?..... | 91 |
| 2.1. Dans les formations intégrées à la situation de travail | 91 |
| 2.2. Dans les formations réalisées à partir des situations de travail..... | 92 |
| 3. EST-CE RÉELLEMENT NOUVEAU ?..... | 93 |
| 3.1. L'extension et la dilution de la formation..... | 93 |
| 3.2. Le retour aux sources ? | 94 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 95 |

FORMATION INITIALE OU FORMATION CONTINUE : QUESTIONS AUTOUR DU PHÉNOMÈNE DE REPRISE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR97

| | |
|--|----|
| 1. DIVERSITÉ DE L'ORIGINE DES ÉTUDIANTS AVANT L'ENTRÉE DANS LE CURSUS DE 3 ^{ÈME} CYCLE..... | 98 |
| 1.1. Des formations antérieures extrêmement variées et de nombreuses personnes en reprise d'études | 98 |

| | |
|--|-----|
| 1.2. Éléments sur les logiques de formation des personnes en reprise d'études .. | 101 |
| 2. POURSUITE OU REPRISE D'ÉTUDES APRÈS LA SORTIE DE FORMATION..... | 102 |
| 2.1. Des « poursuites » d'études inattendues | 103 |
| 2.2. Quelle signification pour ces « poursuites » d'études ? Hypothèses sur quatre logiques à l'œuvre | 103 |
| 3. CONCLUSION | |
| DES PRATIQUES INDIVIDUELLES (ÉTUDIANTS ET FORMATEURS) QUI BOUSCULENT LES CATÉGORIES HABITUELLES DE FORMATION INITIALE ET DE FORMATION CONTINUE ... | 105 |
| 3.1. Le rôle des responsables de ces cursus de formation à la croisée de leurs institutions de formation et des mondes professionnels visés..... | 105 |
| 3.2. Des comportements annonciateurs de modes d'usage de la formation en différenciation croissante ? | 106 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 107 |

LA FORMATION DES BAS NIVEAUX DE QUALIFICATION : CONSTATS EMPIRIQUES ET APPROCHES THÉORIQUES109

| | |
|---|-----|
| 1. LES BAS NIVEAUX DE QUALIFICATION (BNQ) : UN BESOIN DE FORMATION GÉNÉRALE | 109 |
| 2. LE FINANCEMENT DE LA FORMATION GÉNÉRALE PAR L'ENTREPRISE : APPROCHES THÉORIQUES | 110 |
| 2.1. Principe général | 110 |
| 2.2. Le dyptique béckérien : « formation générale/formation spécifique » | 110 |
| 3. CONSTATS EMPIRIQUES ET PROPOSITIONS THÉORIQUES | 111 |
| 3.1. Confirmation des propositions de Becker | 111 |
| 3.2. Les modalités beckeriennes de financement de la formation générale discutées | 111 |
| 4. LE FINANCEMENT DE LA FORMATION GÉNÉRALE PAR L'ENTREPRISE : UNE DÉCISION RATIONNELLE | 112 |
| 4.1. La théorie du capital humain : éléments d'insatisfaction..... | 112 |
| 4.2. Rétention de la main-d'œuvre et coût de transformation | 113 |
| 4.3. Le financement de la FG des salariés BNQ par l'entreprise : une démarche rationnelle | 114 |
| CONCLUSION..... | 117 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 117 |

LES INNOVATIONS DE FORMATION À CARACTÈRE DIPLÔMANT BILAN ET CONTROVERSES : LE CAS DES PRÉPARATIONS AU CAP INDUSTRIEL DANS LES POLITIQUES DE FORMATION DES ENTREPRISES121

| | |
|---|-----|
| 1. SCOLARISATION DES ENTREPRISES ET INNOVATIONS DE FORMATION : ÉLÉMENTS DE CADRAGE..... | 121 |
| 2. LES ENJEUX DU RECOURS AU CAP DANS LES ENTREPRISES..... | 123 |
| 3. LE PUBLIC : UNE GÉNÉRATION D'ÉCART ENTRE LES STAGIAIRES | 125 |
| 4. LE « VOLONTARIAT » : UNE SITUATION DE CHOIX FORCÉ | 126 |
| 5. LA VALEUR « EFFECTRICE » ⁷ DES INNOVATIONS DANS LES STRATÉGIES DE SORTIE DE CRISE | 126 |
| 6. LES FORMES D'INSTRUMENTATION DES PRÉPARATIONS AU CAP DANS LES ENTREPRISES..... | 128 |
| 7. LES MODÈLES DE RECONNAISSANCE SALARIALE DU CAP PRÉPARÉ EN ENTREPRISE..... | 130 |
| 8. INNOVATIONS DE FORMATION ET PRÉPARATIONS AU CAP DANS LES ENTREPRISES - DIX ANS APRÈS..... | 131 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 132 |

| | |
|--|------------|
| L'ACCÈS AU DIPLÔME D'INGÉNIEUR PAR LA VOIE DE LA FORMATION CONTINUE | 135 |
| 1. LE CONTEXTE : VERS UNE NOUVELLE PROFESSIONNALITÉ DE L'INGÉNIEUR..... | 135 |
| 2. LA QUESTION DU PASSAGE DE TECHNICIEN SUPÉRIEUR À INGÉNIEUR..... | 136 |
| 2.1. Ingénieur autodidacte ou ingénieur diplômé | 136 |
| 2.2. Les différentes filières d'accès au diplôme | 137 |
| 3. DES QUESTIONS EN DÉBAT : POUR QUELS ENJEUX ? | 139 |
| CONCLUSION..... | 144 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 145 |

THÈME III

COMPARABILITÉ DES SYSTÈMES NATIONAUX DE FORMATION CONTINUE PROBLÈMES ET

| | |
|--------------------------|------------|
| PERSPECTIVES..... | 147 |
|--------------------------|------------|

| | |
|---------------------------------|------------|
| RAPPORT INTRODUCTIF..... | 149 |
|---------------------------------|------------|

| | |
|--|------------|
| LES NOUVELLES FRONTIÈRES DE LA FORMATION EN ENTREPRISE..... | 153 |
|--|------------|

| | |
|---|-----|
| INTRODUCTION ET PRINCIPAUX ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES | 153 |
| 1. SIGNIFICATION D'UN CHAMP DE RECHERCHE..... | 154 |
| 2. RÉSUMÉ DES PRINCIPALES TENDANCES DE CHANGEMENT | 154 |
| 2.1. Le rôle de la formation..... | 154 |
| 2.2. Stratégie opérationnelle | 154 |
| 2.3. Les nouvelles propositions méthodologiques..... | 155 |
| 2.4. Perspectives d'analyse | 155 |
| 3. APPROFONDISSEMENT | 157 |
| 3.1. Contribution stratégique et fonctionnelle de la formation : d'un rôle défiant à un rôle de catalyseur de l'apprentissage diffusé..... | 157 |
| 3.2. Le modèle opérationnel du département de formation..... | 159 |
| 3.3. Procédures et alternatives stratégiques de la formation Vers une nouvelle logique d'apprentissage | 161 |
| 3.4. Méta-méthodes : écroulement de la division entre les diverses logiques internes et les méthodes | 163 |
| 3.5. Structure et ressources professionnelles pour le nouveau modèle d'apprentissage dans les « organisations d'apprentissage » | 165 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 167 |

| | |
|--|------------|
| ÉVOLUTION RÉCENTE DE LA FPC EN BELGIQUE FRANCOPHONE | 169 |
|--|------------|

| | |
|---|-----|
| 1. CIRCONSCRIRE LE CHAMP DE LA FPC EN BELGIQUE FRANCOPHONE ¹ | 169 |
| 1.1. Le contexte institutionnel | 169 |
| 1.2. Le concept de formation professionnelle | 170 |
| 1.3. L'accès à la formation professionnelle..... | 171 |
| 1.4. Les instances de formation professionnelle subventionnées par les pouvoirs publics..... | 172 |
| 1.5. Une politique de FPC en Belgique francophone ? | 173 |
| 2. LES PRATIQUES DE FORMATION PROFESSIONNELLE EN ENTREPRISE : QUELQUES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE MENÉE DANS LE CADRE DU PROGRAMME FORCE | 173 |
| 2.1. Types de formation..... | 173 |
| 2.2. Dispositif de gestion de la formation..... | 174 |
| 2.3. Les dépenses..... | 174 |
| 2.4. L'accès du personnel aux actions de formation..... | 175 |
| 2.5. Espérance annuelle de formation | 176 |
| 3. MISE EN PERSPECTIVE DES DIFFÉRENTS POINTS DE VUE | 176 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 177 |

| | |
|--|------------|
| FORMATION CONTINUE ET « PROMOTION SOCIALE » : PROBLÈMES DE COMPARAISON EUROPÉENNE | 179 |
| 1. DE QUELQUES PROBLÈMES PRÉALABLES DE CATÉGORISATION..... | 180 |
| 2. L'HYPOTHÈSE DE MODÈLES D'APPRENTISSAGE ET DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES..... | 181 |
| 2.1. Types de formation ouvrière et modèles tétrachoriques..... | 182 |
| 2.2. Stratégies génériques de gestion de la main-d'œuvre et styles nationaux.. | 183 |
| 3. FORMATION CONTINUE ET SEGMENTATION DES MARCHÉS DU TRAVAIL EN RFA, FRANCE ET GRANDE-BRETAGNE | 184 |
| 4. LOGIQUES D'ÉVOLUTION SOCIALE ET CONFIGURATIONS ÉDUCATION-TRAVAIL : L'APPORT D'ÉLIAS..... | 186 |
| CONCLUSION..... | 186 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 187 |

THÈME IV

L'APPAREIL DE FORMATION : DE QUELQUES DIMENSIONS RÉGIONALES ET SECTORIELLES

LES ACTIVITÉS DES ORGANISMES DE FORMATION ET LEUR GESTION DE LA MAIN-D'ŒUVRE.....

| | |
|--|------------|
| RAPPORT INTRODUCTIF..... | 193 |
| 1. UNE RECHERCHE IMPORTANTE ET PARADOXALE | 194 |
| 2. DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE COMPLÉMENTAIRES | 195 |
| 3. RETOUR SUR L'ENTRE-DEUX..... | 196 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 198 |

LA FORMATION CONTINUE EN FRANCE

LA CONSTRUCTION D'UNE TYPOLOGIE S'APPUYANT SUR LA DYNAMIQUE DES ORGANISATIONS.....

| | |
|--|-----|
| 1. MISE EN PERSPECTIVE DE L'ÉVOLUTION DES STRUCTURES EN FONCTION DE CELLE DU CONCEPT DE FORMATION DES ADULTES..... | 199 |
| 1.1. Une conception de la formation des adultes comme relevant d'une instruction populaire - la mise en place de structures servant de relais à des courants idéologiques fédérateurs..... | 200 |
| 1.2. Une conception de la formation pour adultes comme support de la formation professionnelle - la mise en place de lieux ressources et espaces d'apprentissage pour les ouvriers..... | 201 |
| 1.3. Une formation des adultes située dans une démarche postscolaire - mise en place de structures souvent associatives s'appuyant sur des principes et méthodes pédagogiques adaptées au contexte hors temps de travail..... | 202 |
| 1.4. La formation des adultes perçue comme intégrée à un projet de développement économique et social national - mise en place de structures prestataires de services en conseil et en formation | 203 |
| 1.5. La formation des adultes conçue comme un support de politiques publiques et comme un investissement pour les entreprises - mise en place de structures visant l'insertion sociale ou sur le marché du travail et le développement des organismes privés à objectif lucratif | 204 |
| 2. LA CONSTRUCTION D'UNE TYPOLOGIE CENTRÉE SUR LES CATÉGORIES INSTITUTIONNELLES POUR DÉCRIRE L'OFFRE DE FORMATION..... | 206 |
| 2.1. Les résultats de la démarche..... | 206 |
| 2.2. La place des initiatives individuelles dans la création des structures dispensatrices de formation..... | 207 |

| | |
|---|------------|
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 208 |
| ORGANISMES DE FORMATION CONTINUE ET GESTION DE LA MAIN-D'ŒUVRE..... | 211 |
| 1. MODÈLES DE GESTION DE LA MAIN-D'ŒUVRE | 212 |
| 1.1. Des stratégies contrastées | 213 |
| 1.2. Stratégies d'internalisation..... | 215 |
| 1.3. Stratégies d'externalisation..... | 216 |
| 2. RECHERCHE DES FACTEURS EXPLICATIFS | 217 |
| 2.1. La logique institutionnelle..... | 217 |
| 2.2. La logique économique-productive..... | 218 |
| CONCLUSION..... | 219 |
| LES POLITIQUES RÉGIONALES DE FINANCEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE DE 1986 À 1992..... | 221 |
| 1. LA DÉCENTRALISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE DE 1983..... | 221 |
| 1.1. Champ de l'étude | 221 |
| 1.2. Budget des conseils régionaux et formation professionnelle continue..... | 222 |
| 1.3. Répartition par institution des dépenses moyennes de FPC..... | 223 |
| 1.4. Répartition géographique des financements de formation professionnelle continue des conseils régionaux..... | 224 |
| 1.5. Répartition géographique des financements de formation professionnelle continue de l'État | 226 |
| 1.6. Répartition géographique des financements de formation professionnelle continue des entreprises..... | 227 |
| 2. ANALYSE EMPIRIQUE DES POLITIQUES DES CONSEILS RÉGIONAUX | 228 |
| 2.1. Les rapports entre l'intervention publique et les financements privés | 229 |
| 2.2. Effort financier public et richesse nationale | 230 |
| 2.3. Les rapports entre les conseils régionaux et l'État | 230 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 231 |
| LA FORMATION-PRODUCTION DANS LE BTP : DU FORMATEUR TOURNANT AU FORMATEUR PERMANENT | 233 |
| 1. L'APPRENTISSAGE-PRODUCTION..... | 233 |
| 2. DÉFICIT DE COMPÉTENCES, BESOIN DE FORMATION | 234 |
| 3. LA FORMATION-PRODUCTION..... | 235 |
| 4. UNE FORMATION SUR L'AUTOROUTE..... | 237 |
| 4.1. Lieu de l'expérimentation | 237 |
| 4.2. Objectifs fixés à la formation et conditions rencontrées | 237 |
| 4.3. Conditions dans lesquelles cette formation s'est réalisée | 238 |
| 4.4. Remarques de caractère général..... | 239 |
| 5. S'AGIT-IL ENCORE D'UNE « FORMATION »?..... | 239 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 240 |
| THÈME V | |
| FORMES ET NIVEAUX DE RÉGULATION : POLITIQUES, INSTITUTIONS, MARCHÉS..... | 243 |
| RAPPORT INTRODUCTIF..... | 245 |

| | |
|--|------------|
| DE L'INSTITUTIONNALISATION À LA RESTRUCTURATION DE LA FORMATION CONTINUE..... | 251 |
| 1. LA SIGNIFICATION EN FRANCE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE..... | 251 |
| 2. L'INSTITUTIONNALISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE DE 1959 À 1991..... | 253 |
| 2.1. Repères dans l'histoire institutionnelle de la formation professionnelle continue..... | 253 |
| 2.2. La formation des adultes liée à leur statut de travailleurs..... | 254 |
| 2.3. Les politiques publiques d'intervention au bénéfice des demandeurs d'emploi..... | 256 |
| 2.4. La liberté de former et le marché de la formation..... | 257 |
| 3. LA TRANSFORMATION DU SYSTÈME..... | 258 |
| 3.1. Les comptes de la formation professionnelle continue..... | 258 |
| 3.2. Les hypothèses d'évolution du système français de formation professionnelle..... | 260 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 264 |
| RÉFLEXIONS SUR LA CATÉGORIE DE MARCHÉ APPLIQUÉE A LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE..... | 265 |
| 1. À PROPOS DE L'ACCEPTION THÉORIQUE DES NOTIONS DE MARCHÉ..... | 266 |
| 2. LES MARCHÉS DANS LE CHAMP DE LA FORMATION..... | 268 |
| CONCLUSION..... | 274 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 274 |
| ACTION PUBLIQUE ET FORMATION CONTINUE : ENTRE CONTRÔLE ET RESPONSABILISATION DES PARTENAIRES SOCIAUX..... | 277 |
| 1. LES ENJEUX DE L'INTERVENTION DE L'ÉTAT..... | 280 |
| 1.1. Le ciblage sur les PME..... | 280 |
| 1.2. Une visée de rationalisation du système institutionnel de formation continue..... | 281 |
| 1.3. L'impératif du paritarisme..... | 281 |
| 2. L'ÉMERGENCE DE PROBLÈMES DE FOND..... | 282 |
| 2.1. Quelle structuration des acteurs de branche ?..... | 282 |
| 2.2. Quelle compétence des acteurs paritaires ?..... | 283 |
| 2.3. Quel degré d'engagement de l'entreprise et de ses acteurs ?..... | 284 |
| 3. QUELQUES PERSPECTIVES D'AVENIR..... | 284 |
| CONCLUSION..... | 285 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 285 |
| LA RÉFORME DU SYSTÈME DE COLLECTE DES CONTRIBUTIONS DES ENTREPRISES AU FINANCEMENT DE LA FORMATION..... | 287 |
| 1. CONTEXTE : PRÉTEXTES ET TEXTES..... | 288 |
| 1.1. Le contexte institutionnel..... | 288 |
| 1.2. Les objectifs de la réforme..... | 288 |
| 1.3. L'instrumentation juridique de la réforme..... | 289 |
| 2. TENEUR : HEURS ET HEURTS..... | 290 |
| 2.1. La restriction des champs professionnels..... | 290 |
| 2.2. Missions et fonctionnement des nouveaux collecteurs..... | 294 |
| CONCLUSION..... | 297 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 300 |

| | |
|---|------------|
| ÉVOLUTIONS DES FORMES DE LA FORMATION ET ÉVOLUTIONS DES CADRES D'ANALYSE DE LA FORMATION | 301 |
| 1. L'APPROCHE EN TERMES DE PRODUCTION CONJOINTE..... | 303 |
| 2. L'APPROCHE DES LIENS ENTRE UN DISPOSITIF ET SON ENVIRONNEMENT PRAXÉOLOGIQUE..... | 305 |
| 3. L'APPROCHE EN TERMES DE POLYFONCTIONNALITÉ..... | 308 |
| CONCLUSION..... | 309 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 310 |

CÉREQ
Dépôt légal 3^{ème} trimestre 1998

Ce document regroupe les communications présentées lors des journées d'études du réseau des centres associés au Céreq, organisées par le Groupe de recherche sur l'éducation et l'emploi (GREE), les 30 et 31 mai 1996 à Nancy.

Les 21 articles présentés sont organisés en cinq thèmes et essaient de rendre compte de la structuration et des processus à l'œuvre dans le champ de la formation professionnelle continue. L'étude des rapports à la dynamique du système productif, à l'évolution des pratiques sociales constituant le champ, au mouvement non linéaire de l'institutionnalisation de l'appareil de formation, à la complexité des niveaux et formes de régulation et les problèmes posés par la comparaison internationale permettent aux auteurs d'ouvrir de nombreuses voies de questionnement et de tracer des perspectives. Des chercheurs du Céreq et de ses centres associés, mais aussi d'autres instances de recherche nationales et internationales, apportent une matière empirique et théorique foisonnante sur un objet qui a toujours suscité une grande diversité d'approches.

Cet ouvrage livre un état, bien sûr partiel, de la recherche. Si, comme son titre l'indique, il analyse tendances et perspectives au sein d'un champ (et du champ lui-même) qui supporte et produit tensions et perturbations dans les processus de reconfiguration des marchés du travail, des systèmes d'emploi et dans les rapports entre travail et formation, il peut aussi contribuer à éclairer les pratiques de nombreux acteurs de la formation continue. C'est dire qu'il est, à sa manière, profondément lié aux questionnements et débats actuels sur le travail et l'emploi.

ISBN : 2-11-090-310-4

ISSN : EN COURS

**CENTRE D'ÉTUDES
ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS**

10, place de la Joliette
BP 176 13474 Marseille Cedex 02
Tél. : 04 91 13 28 28 / Fax : 04 91 13 28 80