

Pourquoi des entreprises mettent-elles en œuvre des formations continues diplômantes ?

par Eric Verdier

Le développement de la formation continue est une tendance générale qui touche quasiment toutes les catégories d'entreprises et de secteurs. La réalisation, à l'initiative des employeurs, de formations diplômantes est une des caractéristiques de ce mouvement d'ensemble. S'il est encore limité quantitativement, il est particulièrement symptomatique de la place nouvelle qui peut revenir à la formation dans la conduite des changements que connaissent les entreprises.

Ce dossier présente un ensemble d'articles consacrés à des formations lourdes, débouchant toutes sur une certification, pour la majorité sur un CAP passé en unités capitalisables. Ces diverses expériences révèlent des transformations importantes dans la relation formation-emploi, surtout si l'on se réfère aux caractéristiques prédominantes traditionnellement en France : une coupure marquée entre l'appareil scolaire chargé de la formation professionnelle initiale et les entreprises utilisant celle-ci dans le cadre de marchés internes (pour les grandes entreprises) où l'ancienneté tenait lieu de principe d'organisation des carrières ouvrières ; une formation continue nettement déconnectée de l'exercice de l'emploi et largement dévolue aux adaptations de courte durée, aux changements techniques. Cette articulation de la formation et de l'emploi s'inscrit dans un modèle d'organisation encore largement caractérisé par la lourdeur des structures hiérarchiques et le cloisonnement des fonctions et donc peu producteur d'effets qualifiants.

Vis-à-vis de cette configuration, trop schématiquement présentée, les expériences décrites dans ce dossier introduisent des ruptures importantes qui, selon les cas, débouchent sur des réussites industrielles plus ou moins avérées.

— Contexte et finalité économiques

L'organisation de formations longues et diplômantes est directement connectée à un contexte et à des objectifs économiques.

L'origine du montage se trouve dans la recherche de solutions à des difficultés économiques industrielles très sérieuses : c'est le cas dans la sidérurgie, l'aluminium, l'agro-alimentaire, l'électronique et, à un moindre degré, dans les textiles synthétiques. Dans certains cas, la viabilité de l'entreprise est en jeu. De ce fait, la formation apparaît comme l'une des ressources clés, parfois même la « dernière carte, » et les responsables de la formation accèdent à une légitimité accrue qui permet d'asseoir le caractère stratégique de leurs propositions pour l'ajustement structurel que cherche à réaliser l'entreprise (R. Helliet et E. Kirsch). En outre, dans un tel contexte, tous les acteurs de l'entreprise sont incités à coopérer pour construire.

La finalité économique des formations est le plus souvent explicite. Il s'agit de faire concrètement de la formation un facteur de performance productive au niveau individuel et collectif. Les transformations des marchés nécessitent une organisation qui soit capable de prendre en charge une plus grande variabilité du niveau de production et des produits eux-mêmes. Chaque membre du collectif de travail doit faire preuve d'initiative, être capable de juger de l'opportunité et de l'étendue de son intervention. C'est particulièrement nouveau en fabrication (S. Célerier). Plus largement, l'organisation du travail, en devenant qualifiante plutôt que prescriptive, engendre une capacité à gérer l'incertitude due à la variabilité accrue des marchés. Elle est particulièrement exigeante pour

la maîtrise dont la fonction se définit notamment dans un rôle formateur très affirmé (E. Kirsch). Cette flexibilité inscrite dans les personnes et les structures cherche à être fondatrice d'une véritable capacité d'anticipation. Dans une certaine mesure, l'organisation doit devenir évolutive (R. Helliet) ; c'est même l'une des conditions déterminantes de sa capacité à utiliser pleinement les acquis des formations (E. Kirsch). La formation est donc l'un des vecteurs essentiels d'un projet industriel.

— La formation dans un projet industriel

La référence à un projet collectif témoigne d'une recherche de cohérence et de légitimité. Par sa transparence, elle donne un sens à l'ensemble du processus de formation : pourquoi s'engager individuellement et collectivement dans une formation lourde particulièrement exigeante pour chacun ? Pourquoi mettre en œuvre de nouvelles compétences synthétisées par un référentiel d'emploi ? Pourquoi faire des mathématiques et du français à quarante ans et plus ? L'engagement des individualités est important tant par les efforts nécessaires, notamment hors temps de travail (R. Helliet), que par le processus de déconstruction-reconstruction des identités professionnelles qui s'engage (J. Broda). Il y a manifestement une tension entre la relative indétermination du débouché, au principe d'une recherche de flexibilité, et l'ampleur des transformations individuelles, collectives et organisationnelles. Le cas de l'agro-alimentaire (J. Broda) montre qu'un trop fort degré d'incertitude, en particulier si les réductions d'effectifs sont potentiellement importantes, peut engendrer une réticence, un refus ou une fuite à l'égard de la formation. De même, l'exemple des textiles synthétiques (S. Célerier) montre que la globalité des transformations visées ne doit pas se traduire par un flou dans l'évolution concrète des emplois et de l'organisation au risque de rendre celle-ci incapable de tirer parti des acquis de la formation.

— Les ressources industrielles

Les ressources mobilisées dans ces processus sont très importantes. Elles tiennent aux coûts de formations lesquelles, individuellement, dépassent cinq cents heures alors que l'on sait que la durée moyenne de formation par salarié-stagiaire est inférieure à cinquante heures par an. Mais le principal n'est pas là. En premier lieu, les coûts peuvent être assez rapidement — en cours même de formation (R. Helliet) — couverts par des gains de productivité et de qualité. En outre, si l'organisation des cursus est suffisamment souple, elle peut jouer des temps morts de la production (E.

Kirsch). Elle peut même utiliser le temps productif dégagé par le départ en stage d'une fraction du personnel pour assurer la formation sur le tas de jeunes embauchés dans le cadre d'un contrat de travail en alternance (voir D. Brochier et alii¹). Enfin on a vu, qu'implicitement au moins, le cursus appelle de la part des formés des temps d'études hors travail, ce qui tranche avec le principe général qui régit la formation continue en France depuis 1971.

Plus importants sans doute sont les « investissements de forme » (conventions, institutions...), pour reprendre l'expression de Laurent Thévenot, que les entreprises doivent mettre en œuvre pour faire de la formation un instrument efficace de changement.

— La légitimité de la formation

La légitimité du processus passe nécessairement par la valeur de la certification qui le conclut. Toutes les contributions font ressortir l'importance de la délivrance d'un titre, surtout s'il est d'Etat, pour obtenir l'adhésion des salariés et de leurs représentants et au-delà même, en faire des promoteurs du changement. Le recours à un diplôme certifié nationalement peut surprendre dans la mesure où il s'agit de conduire un projet d'entreprise nécessairement frappé d'une certaine spécificité. Il y a manifestement là une solution typiquement française à un problème général qui est d'articuler des compétences particulières à un espace de validité sociale qui dépasse le cadre d'une seule entreprise. Dans ce contexte « sociétal », la certification est un moyen efficace de faire converger les attentes des acteurs, de réduire leurs incertitudes vis-à-vis du débouché de la formation : pour l'entreprise, l'intrusion de l'Education nationale est un garde-fou contre une éventuelle dérive vers une formation adaptative et non anticipatrice (R. Helliet) ; pour les salariés et leurs représentants, c'est le gage d'une meilleure prise en compte dans le marché interne de l'entreprise (classification) et d'une protection en cas de passage par le marché du travail (voir l'ensemble des contributions). Vis-à-vis de ce modèle général, l'un des intérêts de la formation homologuée (M.-E. Balut) est de dégager une modalité plus souple d'articulation entre une formation d'entreprise et la construction d'un espace de validité plus large. En creux, elle n'en fait que mieux ressortir l'absence, en France, de certifications intermédiaires, propres à une branche professionnelle ou à une zone géographique.

¹ Cf. D. Brochier, J.-P. Froment et A. d'Iribarne, « La formation en alternance intégrée à la production », *Formation Emploi* n° 30, avril-juin 1990.

— La construction d'un partenariat

Cette certification repose sur un partenariat actif entre l'entreprise et l'organisme de formation. Il est souvent le résultat d'une coopération de longue date mais il peut aussi se mettre en place rapidement grâce à la réputation acquise par les formateurs dans le cadre des expériences antérieures. L'imitation (J. Broda) peut permettre d'économiser sur les multiples accommodements que suppose la construction *ex nihilo* du partenariat.

Celui-ci demande aux formateurs d'appréhender très finement l'organisation du travail et les compétences individuelles. De la qualité de cette évaluation dépend la capacité pédagogique à mobiliser les savoir-faire et à les inscrire dans le cursus de telle sorte que pratique et théorie soient étroitement liées (E. Kirsch, notamment).

De son côté, l'entreprise crée des structures de formation *ad hoc* (« le groupe métier » dans le cas des CAP par unités capitalisables) qui jouent un rôle déterminant dans la construction du référentiel d'emploi. Ce montage se prolonge dans le rôle actif que la maîtrise est appelée à tenir au quotidien en conseillant et en transmettant son expérience ; il lui faut passer de savoirs « déclaratifs » (dire comment je fais) à des savoirs « procéduraux » (expliquer comment je fais) (E. Kirsch). Tutorat et prise en compte des acquis professionnels se concrétisent dans les cursus de formation individualisés.

La construction d'une véritable alternance, assise sur des acquis individuels et collectifs, n'est pas seulement un gage de l'efficacité de la formation, c'est aussi l'élément constituant d'un langage commun à toutes les parties prenantes (formateurs, pédagogues, hiérarchie, « formés »...) ainsi que le fait ressortir plus particulièrement Jacques Broda. Il est déterminant pour la solidité, la continuité et, éventuellement, la répétition du projet.

— Formation et outil de gestion du travail

Cette inscription dans la durée suppose que l'entreprise ait lié à cette conception de la formation la transformation de plusieurs autres outils de gestion du travail (S. Célerier et J. Broda) : quel système de classification permettra de reconnaître les compétences nouvelles ? quelles carrières s'offrent à ceux qui acceptent de s'engager dans une opération qui peut durer jusqu'à cinq ans ? Pour les entreprises, les réponses ne vont pas de soi dans la mesure où elles ont souvent construit ces opérations dans un contexte économique très défavorable. En outre, il n'est pas facile de

concevoir des carrières plus ouvertes alors que l'un des objectifs concrets de la formation est, en principe, de réduire la ligne hiérarchique. La viabilité du processus est pour partie liée à la durée à laquelle se réfèrent les engagements réciproques de l'entreprise et des salariés : la première s'expose à ne pas être en mesure de satisfaire des demandes de promotion qu'elle pourra difficilement estimer illégitimes, les seconds parce qu'ils doivent faire le pari, qu'à terme, la valorisation de la formation sera acquise.

La professionnalité apportée par la formation vise à accroître l'autonomie des personnes, tant dans la définition concrète de leurs activités de travail que dans la possibilité de se dégager d'un espace de qualification trop spécifique. La gestion de l'emploi pourrait en être très modifiée (E. Kirsch et M.-E. Balut). Pour le marché interne de ces grandes entreprises, ce type de formation légitime une sélection dans l'accès aux carrières ouvrières durables et ouvertes sur des niveaux de formation (BP, BTS) et d'emploi plus élevés d'autant que l'entrée en formation repose sur le principe du volontariat. Les individus, compte tenu des enjeux et de leur perception des incertitudes du processus, peuvent être conduits à se sélectionner eux-mêmes (J. Broda). Il y a donc là un double processus de segmentation et d'ouverture de filières de promotion liées à des formations diplômantes. Dans le même temps, l'espace de mobilité ne se borne plus à l'entreprise ou au groupe mais s'ouvre, grâce à la certification d'État et à la réputation acquise par l'expérience menée par l'employeur, sur un marché du travail dont l'avenir dira s'il peut être qualifié de « professionnel ».

Ces quelques expériences frappent par l'ampleur des transformations engagées et la diversité des registres du changement : l'organisation du travail, la gestion de l'emploi, la performance industrielle, les identités professionnelles. Sont-elles véritablement exemplaires ou resteront-elles des cas isolés ? Trois interrogations motivent cette question :

— leur longue durée les rend-elles transposables en dehors de l'industrie lourde dont sont particulièrement typiques la sidérurgie, les textiles synthétiques, l'aluminium mais aussi l'agro-alimentaire, et qui se caractérisent par des ajustements et des cycles longs de productivité ? Ainsi que l'évoque le cas issu de la construction électronique, l'imitation n'est pas improbable dans des industries, certes moins capitalistiques, mais confrontées à une automatisation impor-

tante. Le cas des PME apparaît autrement plus complexe. Leur recours à ce type de formule appelle des formes institutionnelles collectives qui se substituent aux règles et ressources investies dans les marchés internes des grandes entreprises ;

— la prise de risque compte tenu de la pluralité des transformations à mener n'est-elle pas dissuasive ? Le cas des textiles synthétiques montre bien que les résultats ne sont pas garantis et qu'à la limite la réalisation de formations diplômantes peut aiguïser les contradictions ou les blocages de l'organisation du travail et de la gestion de l'emploi. La construction d'un effet de réputation grâce à l'accumulation d'expériences réussies est alors essentielle ;

— le recours à ces formules ne correspond-il pas à une phase tout à fait particulière et transitoire du fonctionnement des marchés du travail, notamment internes ? Les formations diplômantes sont cohérentes avec des gestions de l'emploi qui ont absorbé des réductions d'effectifs sensibles notamment en bloquant totalement l'embauche. Mais qu'en sera-t-il lorsque la reprise des recrutements, que ce soit pour assurer un renouvellement démographique ou répondre à une croissance économique dura-

ble, sera sensible ? La gestion interne ne privilégiera-t-elle pas les nouveaux embauchés, davantage diplômés, titulaires par exemple d'un baccalauréat professionnel ? L'examen précis des cas évoqués tend à pondérer le caractère transitoire de la formation diplômante. Tout d'abord, dans certains cas (R. Helliet), il ne s'agit pas seulement de remettre à niveau le personnel de base mais de construire des filières professionnelles articulées à des niveaux croissants de formation : après le CAP, le brevet professionnel ou le baccalauréat professionnel et ensuite le brevet de technicien supérieur. En outre, les CAP par unités capitalisables ont déjà eu un effet en retour durable sur le contenu des diplômes : c'est particulièrement net dans le cas de la sidérurgie (E. Kirsch) où tous les CAP ont été revus à la lumière des résultats des formations diplômantes. Enfin l'expérience analysée par Brochier, Froment et d'Iribarne (toujours l'aluminium²) tendait à montrer qu'embaucher des jeunes sur contrats en alternance et réaliser des formations diplômantes pouvaient aller de pair.

Eric Verdier,
CEREQ

² Op. cit.