

**LES CAHIERS D'ETUDES  
du C.U.E.E.P.**

**février 88 N° 10**

**DROIT:  
discours  
et pratiques  
des formateurs**

**U.S.T.L. Flandres Artois  
C.U.E.E.P.**

## LES CAHIERS D'ETUDES DU CUEEP

**Membres fondateurs** : Joseph LOSFELD, Paul DEMUNTER

**Comité de Direction** : les Membres fondateurs, le Directeur du CUEEP, le Directeur du Laboratoire de Recherche "Trigone", le Secrétaire de Rédaction.

**Comité de Lecture** : A. BIOLLUZ, B. BRUNIN, R. COULON, A. DERYCKE, P. DEMUNTER, E. DUBAR, B. JOLY, J. HEDOUX, V. LECLERCQ, C. LEMOINE, M. MEBARKI, G. NIQUET, D. POISSON, A. TARBY, M.R. VERSPIEREN, E. VERSCHAVE.

**Secrétaire de rédaction** : Véronique LECLERCQ

**Gestion et Administration** : Véronique LECLERCQ et Jocelyne PROVENSAL

---

Publication : 2 à 4 numéros par an

Prix du Numéro : 70 F.

Abonnement : 300 F. (Pour six numéros)

---

Toute correspondance est à envoyer aux CAHIERS D'ETUDES DU C.U.E.E.P. :  
11 rue Angellier - 59046 Lille Cedex - Tél.: 20.52.54.24

**LES CAHIERS D'ETUDES  
du C.U.E.E.P.**

**février 88 N° 10**

**DROIT :  
DISCOURS ET PRATIQUES DES  
FORMATEURS**

**U.S.T.L. Flandres Artois  
C.U.E.E.P.**



# SOMMAIRE

<i>A. Tarby</i> - Présentation. Droit - Discours et pratiques des formateurs . . . . .	7
<i>F. Delbarre et G. Leclercq</i> - Ce que jouer veut dire . . . . .	9
<i>P. Husquin</i> - De l'information à la formation . . . . .	21
<i>F. de Saint-Louvent</i> - Pourquoi un stage "Droit et Vie Quotidienne" dans une politique de formation en entreprise ? . . . . .	29
<i>H. Verbeke</i> - La presse quotidienne : un chemin vers la découverte du droit ? . . . . .	45
<i>A. Tarby</i> - Les dispositifs juridiques de formation professionnelle . . . . .	53
<i>A. Tarby</i> - Droit et Sciences de l'Education : Ouverture d'un dialogue . . . . .	67

André TARBY : Enseignant-chercheur Sciences de l'Education CUEEP

Gilles LECLERCQ, Françoise de SAINT LOUVENT, Françoise DELBARRE :  
Conseillers en formation - Département Eco-Droit CUEEP

Hugues VERBEKE, Pascale HUSQUIN : Intervenants dans le Département Eco-Droit CUEEP et conseillers à la Direction Départementale et Régionale du Travail



# PRESENTATION

## DROIT : DISCOURS ET PRATIQUES DES FORMATEURS

André TARBY

Nous ne savons pas si ce que nous faisons est important, mais il est important de savoir ce que nous faisons. Voilà définie la préoccupation de base de ce cahier.

Il s'agit de réflexions, de discours d'un groupe de formateurs d'adultes au CUEEP sur leurs propres pratiques dans le domaine juridique. C'est l'élucidation de l'expérience acquise au creux d'actions de formation, plus ou moins anciennes, mais surtout diversifiées.

Variété des actions, variété des publics (du niveau V bis au niveau II), diversité des formateurs, discours sur les pratiques des formateurs, définissent l'axe de cohérence de ce travail réparti en 6 articles.

- 1) "Ce que jouer veut dire", est l'analyse du "jeu de rôle" et du "rôle du jeu" considéré comme procédé pédagogique utilisé par divers formateurs pour un public particulier (SIVP, niveau V bis, V);
- 2) Le second article "de l'information à la formation" est le témoignage réfléchi d'une formatrice sur son double métier de documentaliste juridique et de formatrice. Il montre tout à la fois les exigences spécifiques de l'une et l'autre tâche, mais surtout les enrichissements, les échanges d'une fonction à l'autre, en lien avec un public de niveau V;
- 3) Tout autre est l'angle d'approche de l'étude suivante : « Pourquoi un stage "Droit et vie quotidienne" dans une politique de formation en entreprise ? ». Il s'agit d'une tentative d'analyse critique d'un type de stage, dans son enjeu, sa fonction, à partir d'une globalité : politique d'entreprise, politique du personnel, politique de formation.

Les pratiques de formation juridique concernent également les publics de niveau IV et II, qui sont engagés dans les filières ESEU, DUFA, Licence des Sciences de l'Education. Elles ont donné naissance à trois études spécifiques.

- 4) L'une est axée sur le "dossier de presse" comme moyen d'accès, parmi d'autres, à la connaissance du droit moyennant l'explicitation et le respect de certaines règles du jeu dont le formateur est le garant.
- 5) Une autre livre le résultat d'un travail collectif aboutissant à la production d'une grille de lecture pour décoder et retransmettre efficacement les divers dispositifs juridiques de formation professionnelle existant à ce jour.
- 6) Enfin une dernière étude, contrastant avec les autres par sa longueur, et nous nous en excusons, pose la question de l'ouverture d'un dialogue "Droit-Sciences de l'Education", à partir des interactions entre les pratiques de formation et la production du droit de la formation.

# CE QUE JOUER VEUT DIRE

Françoise DELBARRE  
Gilles LECLERCQ

*Imaginons que Newton rencontre le petit prince et l'entende dire : "Un jour j'ai vu le soleil se lever 43 fois". Il risque fort de lui faire la leçon et de vouloir lui apprendre que ce qui définit un jour c'est l'intervalle de temps entre deux passages successifs du soleil au midi vrai et par conséquent, il est contradictoire même pour un observateur situé sur une planète de dire que le soleil se couche 43 fois sur une journée. Si Newton faisait cela, il montrerait qu'il n'a rien compris...*

*J.F. Malherbe<sup>1</sup>*

## DELIMITATION DE L'OBJET D'ETUDE

Commençons par circonscrire l'objet de notre étude. Nous ne parlerons pas du jeu en général, mais de jeux particuliers. Un jeu prend place à un moment donné du processus pédagogique, il commence et il s'achève, on joue puis on ne joue plus. Autrement dit, et indépendamment du jeu lui-même, l'annonce qu'on va jouer introduit une rupture.<sup>2</sup>

Il y a plusieurs manières de jouer, plusieurs sortes de jeu. Ici encore, nous allons restreindre notre investigation. Nous nous limiterons dans cet article au jeu de rôle.

Qu'est-ce qu'un jeu de rôle ? Qu'est-ce qui le distingue des autres jeux ? Quelle est la force motrice qui lui donne sens ? Quel est son enjeu ?

<sup>1</sup> J.F. Malherbe dans *Epistémologies Anglo-saxonnes* au P.U.F.

<sup>2</sup> Pour les stagiaires, la rupture opère de la manière suivante : maintenant nous allons apprendre en nous divertissant alors qu'auparavant, nous apprenions en travaillant.

Dans le jeu de rôle, je suis acteur (actrice). Je tiens un rôle, je prends par rapport à moi-même une distance, je suis mis en situation de faire se rencontrer mon propre point de vue et le point de vue qui m'est imposé par la situation dans laquelle je me trouve.

Le jeu de rôle introduit dans le processus pédagogique un autre rapport à la connaissance, c'est un moyen privilégié pour ouvrir un espace de parole avec moi-même d'abord, avec les autres ensuite. C'est un moyen privilégié pour déterminer un espace de communication dans lequel chacun va devoir s'orienter en respectant des règles communes; règles du jeu certes, mais aussi règles du dialogue.

### UN EXEMPLE DE CONTEXTE D'UTILISATION

Pour parler du jeu de rôle en général, nous avons choisi de décrire une journée dans laquelle nous utilisons deux jeux de rôles. Ceux-ci sont intégrés au processus de formation, ils ont chacun une fonction précise.

Pour comprendre cette fonction particulière et à travers elle la fonction ludique telle que nous la concevons, il importe de connaître le contexte général de la formation. Nous tenons en effet à ne pas isoler l'analyse du jeu de rôle et l'environnement pédagogique qui lui donne sa légitimité.

La journée que nous allons décrire est la troisième d'un stage d'initiation à la vie professionnelle (SIVP).

Ce stage regroupe pendant 73 heures (9 journées) des stagiaires qui, pendant 3 mois ou 6 mois travaillent dans une entreprise moyennant une indemnité très modique<sup>3</sup>. Le public est souvent de niveau 6 ou 5. Les titulaires de CAP ou de BEP y sont assez nombreux. La sélection des stagiaires relève en dernier ressort de l'employeur qui privilégie semble-t-il le recrutement de jeunes diplômés<sup>4</sup>. Certains bacheliers s'égarent même dans ces stages<sup>5</sup>.

La formation est découpée en trois modules :

- 1er module, situer son choix professionnel dans l'environnement économique et social.

3 Stagiaire de la formation professionnelle, le titulaire d'un SIVP perçoit une rémunération versée par l'Etat comprise entre 535 F et 1580 F (selon l'âge). Toujours selon l'âge, le chef d'entreprise lui verse entre 17% et 27% du SMIC. Son activité est exonérée de toute charge sociale.

4 En principe, les stages d'initiation à la vie professionnelle sont destinés aux jeunes les plus démunis et les moins préparés à l'entrée dans la vie active.

5 « Imaginé pour faciliter l'insertion, le SIVP est devenu sélectif à l'usage, il finit par écarter le public auquel il devait s'adresser en priorité. A 24%, ses bénéficiaires se recrutent parmi les plus démunis, alors que ceux-ci représentent 40% des 800 000 jeunes qui quittent chaque année le système scolaire. En revanche, 17% des stagiaires ont un niveau égal ou supérieur au baccalauréat ». *Le Monde* du 5 janvier 88

- 2ème module, l'environnement juridique de la vie professionnelle.
- 3ème module, Techniques de recherche d'emploi.

La journée que nous allons décrire est la première du second module.

L'objectif pédagogique de cette journée consiste en ceci : Nous cherchons à éveiller et à enraciner l'intérêt des stagiaires de manière à réaménager leur rapport à la connaissance.

En pédagogues avertis, nous commençons par énoncer l'objectif : comment le Code du Travail est-il construit ? C'est un livre, regardez, feuillotez, à quoi sert-il, d'où vient-il, que contient-il ? Les réponses et les réactions des stagiaires sont notées.

### ***Phase 1 : le jeu de l'Atlantide (premier jeu)***

Nous constituons quatre sous-groupes. Le jeu se décompose en deux étapes :

*Etape 1* : Le formateur distribue l'énoncé du jeu : lors du naufrage du Titanic, un millier de passagers (dont le groupe de stagiaires) a trouvé refuge dans un lieu mystérieux, l'Atlantide. Nous demandons à chaque sous-groupe d'imaginer un système de gouvernement. Le formateur invite les groupes à présenter leurs idées sous forme de schémas. Il remarque les similitudes et différences entre les projets et les institutions françaises actuelles.

*Etape 2* : Le formateur distribue une série de cas pratiques à analyser. La consigne est la suivante : votre système de règles permet-il de traiter les cas envisagés ?

Au cours de cette phase, nous alternons travail en sous-groupe et mise en commun.

### ***Phase 2 : les institutions françaises***

*Etape 1* : Cette étape est déjà largement ébauchée pendant la phase précédente. Pour bâtir leur système, les stagiaires reproduisent implicitement ou explicitement des systèmes nationaux ou étrangers existant ou ayant existé. Une des fonctions essentielles du formateur dans la première phase consistait précisément à questionner les ressemblances et les différences avec les institutions françaises. Il met ainsi en place à partir de l'élaboration des différents groupes une première couche explicative du système institutionnel français.

*Etape 2* : Cette opération étant suffisamment élaborée, on attribue à chacun des sous-groupes une fonction :

- 1 - sous-groupe Président de la République
- 2 - sous-groupe Premier Ministre et Ministres
- 3 - sous-groupe Députés
- 4 - sous-groupe Sénateurs

Le formateur distribue à chacun des sous-groupes un dossier de travail qui lui permet d'élaborer une explication synthétique de sa fonction. Chaque sous-groupe fait un rapport au reste du groupe.

### ***Phase 3 : la transformation des idées de loi en loi***

Le formateur distribue un schéma de l'itinéraire de la loi (ce schéma est comparable à une fonction non paramétrée). Il permet de décrire toutes les manières de transformer une idée de loi en loi. Dans un second temps, nous animons ce schéma en faisant circuler dans ses rouages, des projets et des propositions de lois qui ont suivi au cours de leur élaboration des chemins différents (lois sur la peine de mort, sur la liberté de licenciement etc) (ce qui revient à paramétrer et donc à particulariser la fonction). Ces cas illustrent la plupart des possibilités du modèle, les plus simples mais aussi les plus complexes (Commission mixte paritaire, intervention du Conseil Constitutionnel). En guise d'évaluation, les stagiaires vérifient leurs acquis en transposant dans le schéma général l'histoire d'un projet de loi particulier.

### ***Phase 4 : élaboration d'une loi sur les SIVP (2ème jeu)***

Les règles du jeu ont été fixées au cours de la phase précédente. Le groupe est réorganisé, les stagiaires sont répartis en députés et sénateurs.

Chaque sous-groupe désigne son président.

Le formateur joue le rôle d'un ministre. Il propose à l'Assemblée Nationale un Projet de Loi fictif sur les SIVP<sup>6</sup>. L'équipe concernée va discuter ce projet en première lecture. L'autre est chargée d'élaborer une Proposition de Loi sur un thème de son choix.

Quand les deux sous-groupes ont terminé, on alterne les rôles. Le Sénat étudie à son tour en première lecture le projet de loi que l'Assemblée Nationale a, en général, amendé (navette parlementaire). Pendant ce temps, l'Assemblée Nationale imagine elle aussi une proposition de loi.

<sup>6</sup> On peut reproduire ce jeu en choisissant d'autres thèmes (par exemple un projet de loi sur la retraite). Il faut privilégier les thèmes proches des stagiaires.

En fonction des débats, il y aura une seconde lecture, voire une commission mixte paritaire.

Quand le texte de loi est définitivement voté, nous nous interrogeons sur la procédure de sa mise en oeuvre. On s'interroge aussi sur le sort des deux propositions de loi.

### *Phase 5 : qu'est-ce que le code du travail ?*

Les stagiaires savent désormais comment la loi est produite. On reformule la question initiale : qu'est-ce que le code du travail... On reprend les réponses qui avaient été proposées.

Un exercice sur la structure du code permet de repérer ces deux dimensions, législative (Parlement) et réglementaire (Gouvernement).

### JOUER, POURQUOI ?

Les titulaires de SIVP forment une catégorie sociale nouvelle par son ampleur, par sa banalisation et par le relatif consensus qui accompagne sa généralisation<sup>7</sup>. C'est un produit de "la crise", une émanation du "traitement social" du chômage.

Côté gauche de la légitimation : il vaut mieux, nous dit-on, assurer aux jeunes une insertion précaire plutôt que pas d'insertion du tout. Indéniablement, cet argument trouve un écho favorable chez les principaux concernés bien que l'expérience laisse un arrière goût de spoliation<sup>8</sup>.

De l'autre côté, côté droit, on s'accorde pour dire qu'économiquement parlant, le SIVP est un moyen d'accroître la rentabilité des entreprises en minimisant autant que faire se peut, le coût de la main d'oeuvre. C'est aussi un moyen pour l'employeur de sélectionner parmi les jeunes les plus "méritants"<sup>9</sup>.

En tout cas, c'est un biais pour faire participer un nombre plus grand d'individus à la production, sans pour autant leur donner le statut de salarié et les droits sur la production correspondant légalement à ce statut.

<sup>7</sup> Ils étaient 61 000 au premier semestre 86, 155 000 au premier semestre 87.

<sup>8</sup> « 46% à 56% des jeunes en SIVP trouvent un emploi ou une activité à l'issue de leur stage, 31% retournent au chômage ». *Le Monde* du 5 janvier 88.

<sup>9</sup> A l'ouverture d'un hypermarché... on a compté jusqu'à 153 SIVP sur un total de 200 personnes... Dans les hôtels, cafés, restaurants, 12,2 % de SIVP.

C'est ici qu'il faut insérer l'explication du nécessaire recours à la formation. Le droit du travail étant ce qu'il est, il ne permet pas de donner au titulaire d'un SIVP le statut de salarié. Une alternative possible était d'en faire des stagiaires de la formation continue<sup>10</sup>.

La détermination sociale et institutionnelle du public SIVP en fait une catégorie sociale fragile. Sa situation économique est précaire, son statut social est ambigu. Vrai travailleur ou faux salarié, faux stagiaire ou vrai chômeur ?

L'organisme de formation est au centre de cette amphibologie. Officiellement, nous devons initier le titulaire d'un SIVP à la vie professionnelle et le mettre en condition pour trouver du travail après le stage. La tâche est un peu paradoxale dans un monde où l'idée de plein emploi est remise dans les manuels d'économie. L'importance donnée aux techniques de recherche d'emploi a de ce point de vue quelque chose d'un peu surréaliste<sup>11</sup>.

Qu'on le veuille ou non, nous travaillons dans un lieu où s'annonce un discours critique, et si nous n'avons pas à élaborer ce discours à la place des stagiaires, nous pouvons au moins accompagner ceux qui le désirent dans la défense de leurs droits. (Actions auprès des Prud'hommes, de l'ANPE, de l'Inspection du travail)...

C'est dans ce schéma politique global qu'une pratique de formation doit prendre forme. Nous pensons qu'il est possible dans une certaine mesure d'isoler une dimension pédagogique (en limitant modestement et précisément nos ambitions) dans un problème qui est avant tout politique.

Globalement, les titulaires d'un SIVP caractérisent un public particulier qui pose de manière peut-être extrême une question qui heurte de front la finalité avouée du système éducatif (rendre apte à trouver du travail). Dans le monde actuel, l'intérêt qu'il y a à connaître est devenu très instrumental (travaille bien à l'école, tu auras un bon métier)<sup>12</sup>. Tous nos stagiaires n'ont pas mal vécu l'école, mais pour tous, la formation scolaire n'a pas eu d'aboutissement efficace en terme d'emploi. Assujettie à une finalité qui s'est avérée inopérante, la volonté de connaître n'est plus servie par un intérêt préalable. Cet intérêt est d'autant moins grand que nos interlocuteurs ont bien souvent

10 Il existe deux autres variantes de la formation en alternance, le contrat de qualification et le contrat d'adaptation. Dans les deux cas, le jeune bénéficie d'un contrat de travail. Le SIVP est la formule la plus simple et la moins coûteuse.

11 « A poste équivalent, on préfère recruter un SIVP plutôt qu'un salarié et, a fortiori, qu'un chômeur plus âgé. Des suppressions d'emplois, cela s'est vu, peuvent être compensées par de telles embauches. Au total, une substitution s'opère sans gain réel pour les effectifs au travail, et accélèrent ainsi les pertes d'emplois normaux. Le chômage des jeunes peut diminuer quand celui des adultes augmente. » *Le Monde*.

12 Quand nous demandons à nos enfants de bien travailler à l'école pour avoir un bon métier, nous leur disons aussi : ce que tu fais n'est pas sans doute pas amusant, ni même très intéressant, mais à cette condition, plus tard tu gagneras bien ta vie.

perdu leurs racines historiques<sup>13</sup>. Ils sont mal intégrés socialement et institutionnellement (pas de vrai travail, peu de vie associative, des modèles sociaux peu accessibles du fait d'un trop faible revenu, un monde politique qui leur est étranger).

De ce constat, nous tirons une conclusion essentielle : c'est une erreur de leur livrer une connaissance prédigérée, conditionnée, préemballée. Ce sont moins des réponses qu'il faut générer que des questions. Pour ce public, il faut imaginer une autre pédagogie.

Dans cette autre pédagogie, l'échec et le manque d'intérêt deviennent une question et un objet d'étude. Un stagiaire qui éprouve des difficultés à comprendre n'est pas un mauvais stagiaire (cela, les formateurs l'ont compris depuis longtemps). Mais il faut aller plus loin et convenir qu'un stagiaire qui refuse de s'intéresser n'est pas non plus un mauvais stagiaire.

Voilà qui nous pose une question à laquelle nous avons en général peu réfléchi : quel intérêt à connaître ?

La question de l'intérêt est fondamentale. On y fait de multiples réponses, la plupart sont instrumentales. Il faut savoir pour se défendre. Il faut savoir pour avoir un métier. Nous verrons dans la partie suivante comment un jeu de rôle peut actualiser un intérêt moins instrumental et peut-être plus fondamental.

En tout cas, la question rencontre peu d'écho chez les pédagogues, nous pensons en général que l'intérêt doit être produit en amont de notre activité. Pour le dire autrement, nous supposons admise une (méta)règle du jeu fondamentale qui est celle-ci : mes partenaires désirent jouer avec moi au jeu du savoir et du connaître, au jeu du maître et de l'élève. S'ils ne le désirent pas, je ne peux rien pour eux.

Transposé dans notre journée SIVP, cela signifierait que nos stagiaires ont envie de savoir dans quelle galère ils sont montés, dans quel statut ils sont embarqués, de quelle société, ils sont partie prenante. Et très franchement c'est loin d'être le cas.

Dans ce contexte, le travail et l'invention pédagogique trouvent une légitimité. Dans cette situation, le jeu de rôle devient particulièrement performant. Nous verrons pourquoi il est producteur d'intérêt et comment il prend place dans une autre manière de faire.

---

<sup>13</sup> Nous pensons que l'insertion consciente dans une tradition favorise une relation positive à la connaissance. Autant les sciences de l'éducation sont prolixes pour discourir sur les difficultés et le traitement de la compréhension, autant elles sont laconiques sur la question de l'intérêt. C'est tout à fait étonnant dans la mesure où la philosophie (au moins dans sa tradition critique) met à notre disposition un environnement notionnel et conceptuel déjà constitué.

Avant cela, il faut dire quelques mots sur son inconvénient majeur, à savoir sa durée.

Pratiquer le jeu de rôle, c'est accepter d'y consacrer du temps. Ce choix doit être pesé.

Ceci dit, relativisons la perte de temps. Imaginons deux séances ayant la même finalité en terme de contenu, l'une fait appel au jeu de rôle, l'autre pas. Il est probable qu'au milieu du parcours imposé, le formateur utilisant le jeu de rôle, aura l'impression d'avoir avancé moins vite que son collègue. Mais, en contrepartie, il aura peut-être donné plus d'élan et de ce fait accru les potentialités de son groupe. Parce qu'il est producteur de sens et d'intérêt, un jeu de rôle bien mené permet de structurer très efficacement une formation. On évite ainsi, de "lâcher" les stagiaires les moins motivés ou les plus en difficulté à un stage intermédiaire du processus de formation. Autrement dit, en terme d'efficacité globale, on peut gagner du temps en en perdant.

## JOUER, COMMENT ?

Quand nous nous sommes posés la question : jouer pourquoi ? nous avons choisi de décrire un processus de formation intégrant le jeu de rôle. Ainsi pensions nous, le lecteur comprendra, qu'il ne s'agit pas d'un gadget pédagogique. En répondant à la question jouer comment ? nous allons esquisser une généralisation en faisant l'analyse des deux types de jeux.

### *Analyse du premier type de jeu*

Dans ce premier type de jeu, nous demandons aux stagiaires d'inventer un système de règles, nous les invitons ensuite à l'expérimenter. Nous en avons donné un exemple typique : le jeu de l'Atlantide. En économie, nous utilisons un jeu de la même famille : les stagiaires sont amenés à imaginer des règles pour répartir les droits sur la production (les revenus).

Nous avons dit des stagiaires qu'ils étaient coupés de leurs racines historiques. Explicitement, et quoique le raccourci soit un peu problématique, nous les invitons à renouer avec une tradition. Les règles qu'ils découvrent ne sont pas n'importe quelles règles, et dans les diverses constructions qu'ils proposent se dessine toujours une connaissance (quelque fois très morcelée, mais parfois aussi très construite). Pour le dire très rapidement, il semble bien qu'à travers ce type d'exercice, on retrouve si on sait écouter, une foule de débats qui ont fait l'histoire de la pensée. A titre d'exemple, (jeu de l'Atlantide) nous assistons parfois à des discussions passionnées et passionnantes sur le statut des hommes politiques : Doivent-ils être des représentants, des

porte-paroles, ou doivent-ils être des professionnels, des hommes compétents<sup>14</sup> ? A écouter ces jeunes gens discourir, on se surprend à penser que leur refus du politique est lui-même profondément politique.

Ce type de jeu fait émerger quelque chose de l'ordre de l'intérêt. En suscitant la question : qu'est-ce qu'une règle (que cette règle soit codifiée dans une constitution ou qu'elle résulte d'une tradition moins explicite comme dans la répartition des revenus), nous introduisons une distance à l'égard des déterminations. Cette distance permet, dans une certaine mesure, de réintroduire ou de réinventer une relation avec le Social. Très simplement, nous sommes amenés à nous dire que ce qui existe n'existe pas par hasard. Les stagiaires découvrent toujours avec un certain étonnement le savoir dont ils sont porteurs.

Ce type de jeu est donc susceptible d'actualiser au moins momentanément une relation originale à la connaissance. Il me faut connaître pour pouvoir parler. La connaissance suffisante devient la condition d'une communication efficace et non ambiguë.

Dans le même ordre d'idée, ce type de jeu permet d'expérimenter la dimension arbitraire des normes et des habitudes. Il permet de montrer que le social se fonde sur un système de règles qui traverse les individus et les inscrit dans une forme de vie. Quand les stagiaires réinventent le monde, ils fixent des règles et un vocabulaire qui va leur permettre de se comprendre, de parler le même langage. Ce sont ces règles qui vont délimiter l'espace de communication, ce dont on peut parler, le dedans et le dehors, ce sur quoi on peut se mettre d'accord, et ce sur quoi on peut ne pas se mettre d'accord. On découvre là un intérêt moteur et essentiel de la connaissance, un intérêt qui consiste simplement sur un thème donné, à pouvoir dire, à pouvoir se situer, s'opposer, faire des compromis, se comprendre, se différencier et parfois se taire.

Ce type de jeu est intéressant à un autre titre. Il conduit très naturellement à répertorier et à formaliser les représentations de nos contemporains. A terme, cette connaissance permet d'élaborer des outils pédagogiques adaptés à des points de vue particuliers.

Dans les disciplines qui nous concernent et qui sont apparentées aux Sciences Humaines, les stagiaires sont porteurs de savoir. Mais ce qu'ils savent les rend parfois imperméables aux propos du formateur. Si nous ne voulons pas répéter sans cesse et sans succès la même explication, nous devons nous demander pourquoi l'autre ne comprend pas ce que nous expliquons. En d'autres termes, nous devons attacher une grande importance et prendre très au sérieux les représentations de nos interlocuteurs. Nous devons

---

<sup>14</sup> Ce débat traverse la philosophie politique depuis l'antiquité.

trouver ce que nous n'entendons pas dans leur incompréhension, dans leur construction. Cela signifie qu'il faut consacrer une partie importante de notre temps (hors formation et en formation) à isoler et à formaliser les constructions théoriques a priori des stagiaires. Les jeux de rôle du premier type (mais aussi ceux du second type) donnent l'occasion de repérer et de formaliser les idées véhiculées dans les groupes. On retrouve alors des schémas qui ont agité l'histoire de la pensée. Ce travail n'a pas pour vocation d'assouvir la curiosité d'obscurs chercheurs en Sciences Sociales. Il débouche au contraire sur la production d'outils pédagogiques capables de mettre à plat des systèmes de pensée parfois complexes. Suffisamment formalisés, ces outils serviront éventuellement d'alternative au jeu de rôle. Avec un peu d'imagination, on peut même imaginer des biais pour réintroduire la dimension des représentations collectives dans un processus d'autoformation au sens strict. Dans tous les cas, les conceptions théoriques des stagiaires (manière de voir, de s'approprier, de concevoir) gagnent à être élucidées. Dans une formation, ces outils permettront au groupe et aux individus qui le composent, de formaliser leur pensée, de rendre manifeste ce qui était parfois insoupçonné. C'est à cette condition nous semble-t-il, qu'une communication efficace et non ambiguë pourra s'établir entre un discours véhiculé par les stagiaires et un autre discours véhiculé par le formateur. A cette condition aussi, on pourra concevoir l'enseignement comme un moment privilégié, un moment pendant lequel on prend le temps de construire son propre savoir. Cette manière de faire opère une sorte de petite révolution. Les obstacles que rencontrent nos interlocuteurs deviennent des problèmes pédagogiques et non plus des obstacles à la pédagogie. Pire, le stagiaire devient riche de ses difficultés ! Quant aux tentatives pour contourner ces difficultés, elles introduisent une dynamique de recherche et d'invention.

### *Analyse du second type de jeu*

Dans ce deuxième type de jeu et contrairement au premier, nous demandons aux stagiaires de jouer dans le cadre de règles existantes. Nous en avons donné un exemple typique : le jeu du vote de la loi. En Economie, nous utilisons un jeu de la même famille : nous demandons aux stagiaires d'assurer la fonction d'agents de change et la cotation d'une action.

Dans le premier type de jeu, "play", l'activité était relativement libre, nous y fixions nos propres règles, même si ces règles ne pouvaient pas être n'importe quoi. Dans le second type de jeu "games", l'activité est réglementée.

On comprend que ces deux formes ludiques soient complémentaires. Le première donne du sens : je construis, je réinvente mon monde. Dans la seconde, je joue avec le sens : j'explore les possibilités de ma forme de vie, son mode de fonctionnement. En prenant le rôle d'autrui, député ou sénateur,

juge, agent de change, je n'entre pas dans la fiction, au contraire je prends pied dans la réalité.

Nous sommes ici dans un problème plus habituel, celui d'une pièce de théâtre qui laisserait aux acteurs une certaine marge de liberté. Le cadre est fixé, les rôles sont distribués, le dialogue est improvisé. Contrairement aux craintes que peuvent avoir certains formateurs, les adultes aiment à devenir comédiens et pour tenir leur rôle, ils prêtent une grande attention aux explications préliminaires.

Nous laissons aux collègues psycho-sociologues le soin d'analyser les phénomènes de groupe. Nous n'avons pas de compétence particulière pour cela et il se peut que parfois nous soyons joués. Contentons nous de dire que l'activité ludique dynamise le groupe. Chacun explique, corrige, interpelle... Des personnalités s'affirment, d'autres se révèlent. Des leaders monopolisent l'attention et gênent parfois l'émergence et la circulation de la parole.

Toujours est-il que dans le brouhaha qui s'installe, se produit un phénomène tout à fait intéressant : l'utilisation des règles et leur acquisition semblent aller de soi. Apparemment, se servir des règles donne du sens et dès qu'il y a du sens, l'apprentissage devient "naturel". Ce qui paraissait "théorique" devient "pratique".

Rassurons le lecteur. L'acception que nous donnons à ces termes n'est autre que celle des stagiaires. Pour la plupart d'entre eux, la théorie c'est ce qui est éloigné, sans relation avec la vie; et la pratique c'est ce qui est proche, ce qui nous concerne.

Il semble que l'utilisation du jeu de rôle rende non signifiante cette distinction. C'est de fait un moyen pédagogique qui permet d'aborder des thèmes "théoriques", donc rébarbatifs et ennuyeux en les rendant "pratiques".

#### EN GUISE DE CONCLUSION

Dans les jeux de rôle que nous avons décrits, trois niveaux de règles interfèrent :

- les règles du jeu
- les règles sociales (économiques ou juridiques)
- les règles du dialogue.

Les règles sociales sont au centre de notre problématique. Nous enseignons l'économie et le droit, autrement dit, nous amenons nos interlocuteurs à interroger les normes sociales et leurs fondements, ce qui nous situe explicitement dans le champ des Sciences Humaines.

Cet article est un point d'entrée parmi d'autres dans la question de l'enseignement des Sciences Sociales. Il s'intègre à une réflexion plus vaste menée dans le cadre du Laboratoire TRIGONE sur la production d'outils pédagogiques.

Selon nous, pour qu'un processus pédagogique soit efficient, le stagiaire doit être amené à construire son savoir. Une telle démarche suppose des outils pédagogiques adaptés, conçus en relation et en collaboration avec un public. Elle suppose aussi que l'enseignant dispose d'un temps de recherche qui lui permette de prendre une distance vis à vis de sa pratique. Cet article aussi imparfait soit-il n'est autre que le résultat de cette distanciation.

# DE L'INFORMATION A LA FORMATION

Pascale HUSQUIN

## INTRODUCTION

Le Droit Social est un vaste domaine toujours en évolution, c'est pourquoi il est indispensable de regrouper un maximum d'informations destinées aux agents de l'administration du travail. Ce regroupement se fait au sein de services de documentation implantés dans chaque Direction Régionale du Travail et d'Emploi (DRTE). Les documentalistes, appelés à la gestion de tels services ont à faire face à une demande aussi importante que variée, ce qui implique une solide connaissance de base. De par leur spécialisation au Droit Social et leur fonction de diffusion de l'information, les documentalistes sont bien souvent amenés à intervenir en tant que formateurs auprès d'organismes de formation professionnelle. En effet, les deux professions se complètent et font également appel à des aptitudes similaires.

La vaste connaissance du documentaliste en Droit Social permet au formateur de concentrer son effort non pas sur la recherche d'informations mais sur la forme de son intervention. Sur ce dernier point également, le savoir-faire du documentaliste, l'élaboration de synthèses et la nécessité fréquente de traduire un langage juridique en langage courant, va aider le formateur à transmettre son savoir.

Par une description détaillée de chaque profession, on verra plus précisément comment de la documentation, on arrive à la formation. Il conviendra également de montrer les échanges possibles entre les deux fonctions.

## PREMIERE PARTIE : LA PRATIQUE DE LA DOCUMENTATION, LA GESTION DE L'INFORMATION JURIDIQUE

### *Le contexte*

Chaque DRTE comprend un centre de documentation qui a pour objet de répondre aux questions juridiques posées principalement par les Directions Départementales du Travail et de l'emploi (DDTE) et par les services études de la DRTE.

## *La gestion*

Gérer un service documentation dans une DRTE suppose non seulement la recherche, le traitement et la diffusion de l'information, mais implique également le conseil juridique, de par la résolution de problèmes précis en Droit Social. La recherche de l'information s'effectue à partir des besoins des utilisateurs.

Le documentaliste sélectionne toute une série de documents que ce soit dans les manuels, revues, documents professionnels etc. La quête de renseignements se fait également soit par prise de contact avec d'autres organismes tels que bibliothèques autres administrations ou autres centres de documentation, soit par le biais de l'interrogation de banques de données juridiques (CNIJ, JURIS ou SIDONI).

L'information reçue est répertoriée dans un fichier et fait l'objet d'un classement chronologique ou thématique. Le fait d'avoir accès à une banque de données facilite le travail et évite une codification trop approfondie. La diffusion de l'information à l'utilisateur qui la réclame nécessite souvent un travail de synthèse, la résolution d'un cas pratique et fréquemment la traduction de la réponse juridique en un langage courant. Les usagers n'ayant pas tous reçu une formation juridique, attendent une réponse à un problème précis plutôt que le document qui leur permet de parvenir à cette réponse.

## *Le fonds documentaire*

Le fonds documentaire à gérer est important et s'il concerne presque exclusivement le Droit Social, il est par ailleurs indispensable de disposer d'informations relevant d'autres branches du Droit en relation étroite avec le domaine social, par exemple en Droit Administratif (contentieux administratif en Droit du Travail), en Droit Pénal (responsabilité pénale), en Droit Commercial (difficulté des entreprises). La diversité des sources de renseignements a imposé un regroupement par catégories :

- les éditions de journaux officiels (textes, lois, décrets, règlements, circulaires);
- les revues juridiques surtout spécialisées en Droit Social : Juri-Social, Légi-Social, Droit Social;
- les manuels de droit;
- les études internes au suivi élaboré par le service Etudes de la DRTE
- les banques de données juridiques;
- les dossiers thématiques tels que la représentation du personnel, le règlement intérieur CDD.

La nature des informations varie suivant la demande, et également en fonction de ce qui existe. De ce fait, le renseignement peut être tiré d'un texte

de loi, d'une décision de jurisprudence (décisions des tribunaux) d'une circulaire ou encore d'une réponse ministérielle.

### ***Qui sont les usagers ?***

La documentation est amenée à répondre aux besoins des agents des services extérieurs du travail et de l'emploi de la région, c'est-à-dire le personnel en place dans la DRTE, dans les DDTE et dans les services d'inspection du travail (qu'ils soient affectés au contrôle ou en service administratif). Des professeurs, formateurs et étudiants font également appel au service en vue de construire des interventions ou de rédiger des exposés et mémoires.

Vu la diversité du public utilisateur, les méthodes d'investigation varient et le service sollicité diffère selon le but poursuivi par l'utilisateur.

### ***Le renseignement sollicité par les services extérieurs du travail et de l'emploi***

Il est possible de procurer aux agents, copies, textes de loi, articles juridiques... La demande cependant porte plus fréquemment sur une recherche de jurisprudence, l'utilisateur ayant besoin de la tendance jurisprudentielle en tant qu'argument, que ce soit pour rendre une décision ou pour répondre à une question. Les inspecteurs du travail et contrôleurs affectés au contrôle des entreprises requièrent souvent ce type de renseignements. En fait, l'appui donné à ces utilisateurs relève plus du conseil juridique que de l'apport de documentation sur un sujet déterminé.

Par contre, certains agents affectés à des postes administratifs ne font appel au service que pour réclamer des informations nécessaires soit à la constitution de leurs dossiers, soit pour résoudre eux-mêmes les problèmes auxquels ils sont confrontés.

### ***Le renseignement sollicité par le public extérieur***

Les professeurs et étudiants quant à eux, désirent une documentation la plus fournie possible afin de posséder tous les éléments nécessaires à la constitution de leurs travaux. La plupart du temps, ils effectuent eux-mêmes la sélection de ces documents. Les formateurs désirent également une information complète, mais recherchent de plus en plus des documents pratiques destinés à être exploités lors de leur intervention (tels que modèles de contrat, bulletin de salaire...) Pour faire face à de telles demandes, le documentaliste utilisera différentes méthodes de recherche.

## *Les différentes méthodes*

Généralement, la recherche se fait dans le fonds documentaire existant ou par le biais de la banque de données à l'aide de mots clefs.

Si le demandeur précise la référence du document qu'il désire, la recherche est effectuée dans les revues ou fichiers prévus à cet effet.

Si la demande porte sur un problème particulier, sans mentionner un document précis, la recherche se fait dans le fichier général ou dans les différents manuels de Droit. La réponse à des problèmes de Droit plus généraux pour lesquels il n'est fourni aucune référence nécessite la consultation de tous les moyens disponibles, en privilégiant, selon la nature du problème, tel document plutôt que tel autre. Par exemple, si lors de la parution d'une loi, des difficultés d'interprétation viennent à se poser, les documents consultés de préférence sont les circulaires, les débats parlementaires et en dernier lieu, la doctrine. Les réponses fournies s'appuient dans la mesure du possible sur des bases juridiques établies (textes de loi, jurisprudence). Dans tous les cas, si la réponse souhaitée n'a pu être trouvée au sein même de la documentation (interrogation de la banque de données comprise), des services compétents appartenant au Ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi sont contactés, il s'agit entre autre de la mission centrale d'appui et de coordination des SETE<sup>1</sup> créés par un décret du 5 novembre 1982 qui assure une aide permanente aux services des différentes DRTE.

Si malgré cela aucune solution satisfaisante n'a pu être dégagée, il arrive de faire appel à des personnes ou organismes extérieurs afin de solliciter un avis compétent qui puisse orienter l'agent sur la réponse à fournir. C'est ainsi que des contacts ont été établis avec :

- le Tribunal Administratif de Lille;
- le Conseil d'Etat;
- la Chambre de Commerce.

En général, l'appel au service documentation se fait par la voie téléphonique et lorsque cela est possible, le documentaliste fournit aussitôt le renseignement. Dans le cas contraire, le correspondant est recontacté. Il arrive souvent qu'un envoi de documentation suive les différentes consultations téléphoniques. Le documentaliste doit faire face à une demande constante et pour pouvoir y satisfaire il doit faire preuve d'un certain savoir-faire et posséder certaines capacités.

---

<sup>1</sup> SETE = Services Extérieurs du Travail et de l'Emploi.

## ***Le savoir-faire et les capacités du documentaliste***

La première chose est de posséder un certain sens de l'organisation, c'est-à-dire choisir un plan de classement adéquat et s'y tenir. Le documentaliste doit également avoir l'esprit de synthèse, le goût de la précision et de l'exactitude d'autant que certains cas juridiques soulevés n'ont pas reçu de solution expresse que ce soit par un texte ou une jurisprudence, c'est pourquoi il faut aussi faire preuve d'une certaine curiosité nécessaire à la mise à jour constante de la documentation.

Dans ce domaine particulier qu'est le Droit et de par les consultations juridiques fréquentes, le documentaliste doit posséder la maîtrise du langage juridique et également traduire ce même langage afin qu'il devienne accessible à tout public, l'utilisateur n'ayant pas toujours reçu une formation juridique. Cet aspect de la profession nécessite de la part du documentaliste, une grande faculté d'écoute et une connaissance approfondie des problèmes qui se posent dans le domaine du Droit Social.

Les différents aspects de la fonction documentation ont amené le documentaliste à intervenir dans le domaine de la formation professionnelle, nous verrons comment s'est opérée cette approche après avoir défini la fonction formation.

### DEUXIEME PARTIE : LA CONDUITE DE STAGES DE FORMATION

#### ***Le formateur doit faire face à deux publics différents***

- Les personnes en activité qui désirent un apport complémentaire à leur formation initiale afin d'accroître leurs compétences;
- les personnes en "situation précaire" que ce soient les demandeurs d'emploi ou les stagiaires de la formation professionnelle (SIVP, TUC).

*Le domaine d'intervention du formateur* porte principalement sur le Droit Social (de par sa fonction de documentaliste en Droit Social) mais il arrive fréquemment qu'il soit amené à intervenir sur d'autres branches du Droit, Droit Administratif, de la famille, etc. Auprès d'un public de demandeurs d'emploi ou de stagiaires de la formation professionnelle, le formateur intervient également dans le domaine de la technique de recherche d'emploi.

### ***Les objectifs poursuivis sont de deux types***

- Accroître les compétences des personnes en activité pour leur permettre d'acquérir une maîtrise plus grande de leur domaine d'activité, une qualification supérieure ou les préparer aux examens professionnels.
- Permettre aux sans-emploi d'arriver mieux armés sur le marché du travail en leur apportant des connaissances générales en Droit Social mais également en les initiant aux techniques de recherche d'emploi que ce soit en les aidant à rédiger une lettre d'embauche, un curriculum vitae ou en développant leur faculté à s'exprimer face à un interlocuteur dans le cadre de la préparation aux entretiens.

### ***Les méthodes varient selon les publics***

En général, après un apport théorique, il est prévu des exercices d'application. Les documents utilisés, en appui de l'intervention, sont généralement élaborés par l'équipe de formateurs qui interviennent auprès du même public; certains documents peuvent préexister et être utilisés tels quels, il s'agit généralement de modèles de contrats, bulletins de salaire, etc...

L'organisation régulière de formation de formateurs permet à ceux-ci d'échanger leurs idées, de discuter des problèmes rencontrés, de trouver des solutions et d'améliorer les interventions. Dans le cadre de ces réunions, il est possible qu'un formateur ayant acquis une spécialisation dans un domaine, fasse un exposé et explique les méthodes qu'il emploie à ses collègues.

La formation est un secteur qui évolue en permanence, c'est pourquoi il est indispensable de travailler sans cesse à l'amélioration des interventions et d'utiliser toutes les techniques et sciences nouvelles en appui de l'enseignement que l'on veut dispenser. C'est dans cet objectif que des équipes de formateurs travaillent régulièrement à l'élaboration de programmes informatiques.

### *Le passage de l'une à l'autre, les similitudes*

Le documentaliste a accès à une multitude d'informations juridiques en Droit Social qu'il est chargé de diffuser auprès d'un certain public. Ces informations apparaissent également intéressantes pour des personnes susceptibles de suivre des stages dans le cadre de la formation professionnelle.

Cependant, il convient d'apporter quelques aménagements à ces informations et de les rendre plus accessibles avant de les diffuser dans le cadre de la formation. Pourquoi le documentaliste, qui d'une part a la connaissance, d'autre part a déjà effectué une première sélection, ne pourrait-il pas effectuer ce travail de présentation et de décodage ?

Il est évident que le fait de ne pas avoir à rechercher l'information juridique simplifie le travail du documentaliste/formateur et lui permet de concentrer son effort sur la forme de son intervention. En effet, au-delà d'un apport de connaissances, il y a la transmission d'un "mode d'emploi" permettant d'utiliser cette connaissance. Pour parvenir à cet objectif, le documentaliste/formateur peut utiliser tous les moyens et toutes les informations auxquels il a accès. Par exemple, pour illustrer une intervention relative au salaire, il aura recours à un exercice de calcul du salaire avec modèle de bulletin de paie.

Le documentaliste a d'autant plus de facilités pour effectuer ce travail, qu'il est fréquemment amené à répondre à des problèmes concrets, qu'il pourra également utiliser en appui de l'enseignement théorique qu'il dispense. Le public recevant une formation en Droit Social n'a généralement besoin que des connaissances de base et non de précisions superflues qui risqueraient de l'embrouiller dans la compréhension du sujet : c'est pourquoi l'aptitude du documentaliste à rédiger des synthèses lui sera précieuse, il suffira pour lui de regrouper les éléments les plus importants d'autant que fréquemment, ceux-ci sont accompagnés d'exemples et d'exercices pratiques.

Par contre, et à l'inverse, il arrive que le public en formation possède un niveau de connaissances relativement élevé. Dans ce cas, le documentaliste/formateur privilégie le fonds plutôt que la forme, d'autant que l'intervention prend dans ces circonstances, la forme d'un débat au cours duquel fument les questions juridiques précises et pointues. La spécialisation en Droit Social du documentaliste lui permet alors de répondre à cette attente particulière des stagiaires et relève plus du conseil juridique que de la formation telle qu'on l'entend généralement.

## *Les différences*

Si la maîtrise des informations juridiques simplifie le travail du formateur, il faut cependant que les deux fonctions bien que proches par certains aspects, diffèrent sur d'autres.

En effet, le documentaliste, pour diffuser son information, n'a pas à fournir un travail de construction ou de mise en forme trop poussé, il transmet cette information à l'état brut, ou répond tout simplement à un problème juridique avec éventuellement traduction de langage technique en langage courant. L'objectif ici est de fournir une solution. En matière de formation, le domaine est plus large, le formateur va non seulement apporter une connaissance mais également transmettre le comment exploiter cette connaissance, il ne va pas forcément apporter une solution, mais essayer de donner les moyens à son interlocuteur d'arriver lui-même à une solution.

Si le documentaliste et le formateur doivent faire preuve l'un et l'autre de qualités d'écoute et d'analyse, il appartient au formateur seul de former et suivre le public dont il a la charge, le documentaliste n'ayant pas les possibilités matérielles pour le faire.

### CONCLUSION : LES APPORTS D'UNE FONCTION A L'AUTRE

Si l'apport principal de la fonction documentation à la fonction formation est la maîtrise du Droit Social, la fonction formation va permettre au documentaliste d'améliorer sa connaissance des problèmes qui se posent le plus fréquemment et par là même orienter ses travaux de recherche dans les domaines qui le nécessitent. Cette approche concrète des problèmes lui parviendra par l'intermédiaire du public qu'il a à former et qui rencontre fréquemment ce type de difficultés. D'autre part, le travail de documentaliste permet d'acquérir une vaste connaissance du domaine social et le fait de conduire des stages de formation, de devoir construire et aménager des interventions permet d'acquérir une vision d'ensemble plus ordonnée de ce domaine.

Cumuler les deux fonctions se révèle très positif tant sur le plan professionnel que personnel. En effet, ceci implique non seulement une large connaissance du domaine d'intervention mais également la faculté de transmettre cette connaissance et un certain savoir-faire à un public diversifié auquel on est à même d'apporter une aide concrète et les moyens de se prendre en charge.

# POURQUOI UN STAGE "DROIT ET VIE QUOTIDIENNE" DANS UNE POLITIQUE DE FORMATION EN ENTREPRISE ?

Françoise DE SAINT LOUVENT  
André TARBY

Il existe un stage "Droit et Vie Quotidienne" aux Trois Suisses depuis septembre 1985. 513 salariés<sup>1</sup> ont demandé à le suivre; en février 1989, 293 l'auront effectivement suivi, et une équipe de 5 formateurs aura animé 19 stages de 60 heures.

Ce stage est construit sur un axe précis : quelles réponses juridiques apporter aux questions posées par les stagiaires à propos de leur vie quotidienne, dans l'entreprise et hors de l'entreprise ?

Il est donc fait pour répondre aux attentes des stagiaires, tout en correspondant d'une certaine manière au projet de l'entreprise qui l'inscrit dans son plan de formation. Et par ailleurs, il permet aux formateurs de valoriser un savoir-faire acquis au cours d'autres stages organisés par le Département Economie-Droit.

Il reste que ce type de stage nous interroge : pourquoi un stage de "Droit et Vie quotidienne" dans une politique de formation en entreprise ? N'est-il pas marginal d'une part par rapport aux enjeux professionnels de l'entreprise et d'autre part par rapport à la formation culturelle de base particulièrement développée pour le personnel "mensuel"<sup>2</sup> ?

Et s'il est frappé de marginalité, quelle est sa fonction par rapport aux autres stages au regard des différents acteurs intervenant dans la formation ?

Telle est la problématique que nous allons utiliser pour pratiquer une première analyse de ces réalisations. Notre méthode peut paraître surprenante, elle n'en est pas moins vivante : l'interview, c'est-à-dire un jeu de questions-réponses où un formateur extérieur à l'expérience interroge une formatrice responsable de l'ensemble des stages.

<sup>1</sup> Sur 2615 mensuels permanents, c'est-à-dire 19,61 %

<sup>2</sup> Cette catégorie du personnel regroupe ouvriers et employés de l'entreprise.

## QUESTION : LES TROIS SUISSES, QU'EST-CE QUE C'EST EN TERMES DE POLITIQUE D'ENTREPRISE, ET DE POLITIQUE DE GESTION DU PERSONNEL ?

Les Trois Suisses, c'est une entreprise de Vente Par Correspondance (la 2ème en France avec ses 4.294 salariés et son chiffre d'affaires de 4.878 millions de Francs<sup>1</sup>), qui se veut toujours plus performante sur le plan économique tout en continuant de respecter un contrat social ambitieux. La V.P.C. est une activité qui marche bien et les Trois Suisses veulent devenir les meilleurs en chiffre d'affaires et en résultat. Pour cela ils ont dû repenser leur politique marketing autour d'une nouvelle perception de la cliente, à laquelle il faut continuellement s'adapter et avec laquelle il faut savoir communiquer. Ceci impose de toujours innover tant commercialement que technologiquement.

En même temps, l'entreprise tient à respecter son engagement de garantir l'emploi et de maintenir un niveau d'avantages sociaux largement supérieur à celui pratiqué sur le bassin d'emploi.

Tous les niveaux de l'entreprise se trouvent aujourd'hui confrontés à la nécessité de changer, de se moderniser : les emplois, le contenu des métiers se transforment avec l'automatisation, la robotisation des ateliers, le développement de la bureautique etc... La volonté de changement est un impératif, incontournable pour l'avenir de l'entreprise : promouvoir et faire évoluer les technologies nouvelles, mobiliser tous les acteurs. Le projet qualité en est déjà une réalisation : développer la formation en vue de prévenir les mutations; voilà les objectifs que s'est fixé l'entreprise.

Elle a bloqué l'embauche extérieure et donné la priorité à la mobilité interne, en faisant le pari que sa volonté de changement serait partagée par le personnel, que celui-ci serait capable de s'adapter à de nouveaux métiers après avoir accepté de se former. C'est le schéma de la "pompe aspirante" qui doit permettre de résorber les personnels dont les postes disparaissent et d'alimenter ceux qui se créent. Encore faut-il pouvoir donner la priorité à la définition des nouveaux métiers de demain et à la gestion prévisionnelle de l'emploi. Ceci permettra de prévoir une formation adaptée et de mobiliser le personnel en vue d'entrer dans ce système, dans ce schéma de mobilité : accéder à un poste nouveau plus qualifié en libérant le sien pour un autre salarié de l'entreprise, moins qualifié.

---

<sup>1</sup> au 28 février 1987

## QUESTION : QUELLE EST ALORS LA POLITIQUE DE DEVELOPPEMENT DE LA FORMATION DANS L'ENTREPRISE ?

Jusqu'en 1985, la formation dans l'entreprise était essentiellement réservée aux cadres. A partir de cette date, sous l'impulsion du responsable du Département Formation, les Trois Suisses ont décidé d'ouvrir la formation au personnel mensuel, sur la base du volontariat, bien sûr. Ils ont été aidés par l'opportunité de signer avec l'Etat, un Engagement de Développement de la Formation (E.D.F.). Prévu par la Loi du 24 février 1984, les E.D.F. valorisent surtout l'accroissement de l'effort de formation de l'entreprise au-delà du 1,1 %<sup>2</sup> et ouvrent la possibilité à l'Etat d'apporter son concours financier à la réalisation d'actions de formation correspondant à ses priorités.

Le plan de formation, prévu sur 5 ans, prévoit 5 niveaux de formation et la création de filières de promotion. Il reprend le schéma de la pompe aspirante et veut permettre à chacun d'évoluer en dégageant des postes accessibles aux moins qualifiés. Dans un premier temps, il est constitué de modules de formation générale (Français, Maths, Initiation à l'Informatique, Droit, Economie, Entraînement à l'Action Logique) qui doivent "rendre le personnel capable de suivre des formations spécialisées, des formations technologiques nécessaires aux nouvelles attributions des postes, des actions de reconversion vers des métiers qualifiés" (Bilan Social p. 38 et E.D.F. art. 1). Dans un second temps, il ouvre sur ces formations professionnelles qualifiantes.

Plus de 2000 stagiaires sont concernés par ce plan pour 215.000 heures de formation et un coût global de 21 millions de Francs sur 5 ans. Si ce dispositif a été conçu par la Direction des Relations Humaines, il concerne tous les acteurs de l'entreprise et la mobilisation est difficile. Les différentes directions ne partagent pas toujours les mêmes objectifs que la D.R.H. et le personnel met du temps à se mobiliser sur la nécessité de se former (en quoi ? pourquoi ?). Le suivi et l'information assurés par le C.U.E.E.P. depuis octobre 1987 devraient permettre une sensibilisation plus grande des salariés à l'utilité de la formation générale, étape indispensable avant la formation professionnelle et les aider dans la formulation d'un projet professionnel. Le responsable formation gère la politique de formation en lien avec le service recrutement-emploi<sup>3</sup>. C'est d'ailleurs la responsable de ce dernier qui préside la Commission Formation-Emploi, lieu obligatoire de la négociation sociale mais pas lieu de décision.

Il est évident que ce n'est pas la formation qui va créer des emplois et il est indispensable que le Département Formation travaille avec les autres

---

2 5,1 % en 1988

3 Il existe un échelon intermédiaire entre eux et la D.R.H. : la Direction de l'Emploi et des relations sociales.

partenaires de l'entreprise pour affiner sa politique en fonction des emplois de demain (orientations 87/88 du Département Formation).

QUESTION : "DROIT ET VIE QUOTIDIENNE", QU'EST-CE EN TERMES D'OBJECTIFS, DE CONTENUS, DE METHODES ?

Les objectifs de ce stage sont au nombre de trois : mieux comprendre le monde qui nous entoure sur les plans juridique, économique et social, être capable de "se débrouiller" seul face à un problème de la vie quotidienne et être capable d'entreprendre une démarche auprès d'un organisme ou d'une personne ayant une compétence technique.

Le contenu précis est négocié avec le groupe au début du stage et balaie divers domaines du Droit. Les thèmes qui reviennent le plus souvent sont : les impôts sur le revenu et locaux, les relations avec la justice, les droits et obligations de l'assuré social, les contrats d'assurances, la protection du consommateur, les contrats de mariage et les successions, les rapports propriétaire-locataire, les contrats de travail et les Prud'hommes. Cette liste est loin d'être exhaustive et le stage vise toujours à répondre aux demandes des stagiaires. Toutefois, il est impossible de tout traiter, ce qui explique la demande unanime des stagiaires en fin de formation, de continuer ou de refaire le stage. Les méthodes sont celles de la formation continue : un groupe de 12 à 15 personnes autour d'un formateur qui privilégiera l'échange entre stagiaires, entre stagiaires et formateur au cours de travaux en petits groupes et en grand groupe. Mais le formateur utilisera des méthodes spécifiques à ce domaine de la formation : lecture et analyse de documents concrets de la vie courante tels qu'une déclaration de revenus, un contrat multi-risques habitation, une assignation devant un tribunal, un contrat de mariage etc... visites auprès d'organismes ou institutions comme un tribunal, le Centre Régional de la Consommation etc... interventions de personnes extérieures : notaire, percepteur...

Enfin, les stagiaires seront invités à travailler seuls un exercice de simulation de problème qu'il faudra poser, analyser et essayer de résoudre en proposant une marche à suivre.

QUESTION : AVANT SON ENTREE AUX TROIS SUISSES, CE STAGE AVAIT-IL UNE HISTOIRE ?

Ce stage est la suite du Monde Actuel, unité de valeur des C.A.P. Dans le début des années 80, le Département Economie-Droit a créé un module Monde Actuel II à la demande des stagiaires qui souhaitaient approfondir certains thèmes survolés en Monde Actuel CAPUC. Puis les demandes devenant plus pointues, nous avons créé des modules "Justice" "Sécurité Sociale", "Droit des Consommateurs" "Droit du Travail". Et enfin, nous avons pensé que tous ces domaines qui intéressaient notre public en l'interpellant dans sa vie de tous les jours pouvaient être regroupés dans un module "Droit et Vie Quotidienne". Le terme "Vie quotidienne" accrochait bien et rendait plus accessible le "Droit", toujours rébarbatif au premier abord. Les conditions idéales existaient pour que les formateurs puissent utiliser l'investissement fait depuis de nombreuses années autour du traitement pédagogique de thèmes juridiques. Ils disposaient d'une bonne palette de méthodes pour sensibiliser les stagiaires à la vie juridique : jeux de rôle, vidéo, logiciels, démarches vers les institutions, interviews de personnes compétentes etc... Ce stage est entré aux Trois Suisses à la suite d'un stage d'Initiation à l'Economie. Lors d'un bilan de celui-ci avec les stagiaires, ces derniers ont posé des questions relevant du domaine juridique; et nous avons proposé à l'entreprise la maquette de notre stage qui fut inscrit dans le catalogue des formations offertes au personnel "mensuel". Et pour la 3<sup>è</sup> année consécutive, il y figure toujours.

QUESTION : POURQUOI UN STAGE "DROIT ET VIE QUOTIDIENNE" DANS CE PLAN DE FORMATION ?

Il me semble que cela répond à une volonté de développer le niveau de culture générale. En dehors de la reprise des matières de base habituelles que sont le Français et les Mathématiques, matières scolaires par excellence, pourquoi ne pas répondre à des préoccupations quotidiennes de la vie adulte et de mener les stagiaires à trouver eux-mêmes des éléments de réponse à leurs questions ? Il s'agit là d'apprentissage d'une méthode de solution de problème, et n'est-ce pas "élever le niveau de culture générale" que de rendre les stagiaires capables de mieux comprendre le monde qui les entoure et de situer telle ou telle démarche dans un ensemble qui l'explique ?

De plus, il faut dire que la longue expérience des formateurs, la qualité des relations entre les deux institutions ont pesé d'une certaine manière dans la décision. La crédibilité de l'offre de formation, surtout si elle a reçu des vérifications concrètes dans d'autres domaines, à un moment donné déter-

mine la demande : n'est-ce pas le point de départ de l'"ingénierie de la formation" ?

QUESTION : MAIS CE STAGE N'EST-IL PAS QUELQUE PEU MARGINAL ?

"Droit et Vie Quotidienne" n'est pas une matière utilisable dans la vie professionnelle des mensuels. Elle ne va pas faciliter l'accession à un nouveau poste ou à un stage "mobilité" comme le fait un stage de Mathématiques ou de Français qui lui, remet en mémoire et permet la progression dans l'acquisition de notions de base.

Il n'est pas nécessaire de connaître le fonctionnement de la justice pour devenir secrétaire polyvalente ou agent de maintenance. Tandis que la maîtrise de l'orthographe pour la secrétaire et les bases de calcul pour l'agent de maintenance sont des conditions impératives d'accès au poste.

De plus, on peut regretter que "Droit et Vie Quotidienne" ne soit pas une matière des filières de formation. Là encore, en Français et en Mathématiques, chaque stagiaire peut se positionner dans la filière vers l'E.S.E.U. Il va pouvoir vivre une progression, s'arrêter à tel ou tel niveau pour s'engager en formation professionnelle ou vers une mutation, mais aussi continuer le plus haut possible dans la filière et capitaliser les unités nécessaires à l'obtention de l'équivalence du bac. Il pourra même continuer dans la filière universitaire.

Mais "Droit et Vie Quotidienne", bien que cette matière soit, depuis peu, une des matières optionnelles de l'E.S.E.U. A, ne nécessite pas ce passage par des paliers successifs; il n'apparaît que comme un complément du Français et ne sera souvent envisagé qu'à la fin du parcours de formation.

QUESTION : ALORS QUELLE EST SA FONCTION ?

J'en vois essentiellement deux : d'abord, il vise à développer l'autonomie des stagiaires. C'est l'objectif premier des formateurs, qui ont intégré la dynamique du référentiel CAPUC en Monde Actuel. Il faut rendre les stagiaires "capables de", capables de s'informer, capables de comprendre l'information qu'ils reçoivent et capables d'exercer un jugement critique par rapport à cette information. Pour cela, la formation se divisera en 3 phases : l'apprentissage, la semi-autonomie et l'autonomie. Sans être aussi systématiques que dans le système CAPUC, les formateurs reprennent cette progression devant aboutir

à des démarches d'autonomie. La méthode est plus importante que le contenu : par exemple, il s'agit bien plus de savoir trouver des informations que de les apprendre par coeur.

N'est-ce pas là aussi le discours de l'entreprise ? La politique de formation le redit chaque année « il faut développer une attitude active des formés » (orientations 86/87), « maintien et développement d'une pédagogie et de méthodes de gestion de la formation fondées sur l'autonomie et la responsabilisation » (orientations 87/88).

Il nous semble que ce stage répond à cet objectif de l'entreprise de faire changer les attitudes, de favoriser les initiatives, de rendre chacun actif, autonome face à sa vie professionnelle : « dans les cinq ans à venir, chacun s'engage dans son projet d'évolution professionnelle » (orientations 87/88).

Ensuite, la deuxième fonction de ce stage serait d'être déclencheur de formation. Sans pouvoir avancer de chiffres, il semblerait que ce stage soit suivi d'autres formations en Français, ou en Logique par exemple, les stagiaires s'étant rendu compte de difficultés pour savoir présenter une demande écrite ou orale, pour argumenter, pour comprendre différents points de vue etc...

Nous retrouvons ici encore le discours de l'entreprise. Le plan d'action de l'E.D.F. de 1985 prévoit au premier niveau de formation « une formation ayant pour but de redonner l'envie d'apprendre et de s'engager dans un processus de formation ».

On peut se demander enfin si ce stage ne remplit pas une troisième fonction, être facteur de paix sociale. En effet, cette politique de formation née au sein de la D.R.H. ne semble pas avoir rencontré d'opposition de la part des syndicats. Ils manifestent une attitude d'attente favorable et n'ont fait aucune proposition différente du plan. A la lecture des comptes rendus de la Commission Formation-Emploi, ils questionnent plus qu'ils ne proposent. N'y aura-t-il pas dans ce stage "Droit et Vie Quotidienne", une réponse en faveur des salariés uniquement, sans qu'elle serve l'entreprise quant à la finalité de son contenu ?

QUESTION : MAINTENANT, QUE REPRESENTE CE STAGE POUR LES STAGIAIRES ?

Au niveau de la demande, ce stage apparaît très important : toute la formation des mensuels se fait sur la base du volontariat et en 1985, 218 demandes sont arrivées au Département Formation en même temps que d'autres dans d'autres domaines<sup>4</sup>. En 1986, on enregistre une baisse qui peut s'expliquer par la consigne "un seul stage par personne", et la découverte des filières en Français et en Mathématiques; mais 102 demandes sont tout de même enregistrées et en 1987, 193 demandes<sup>5</sup>.

Il semble que le bouche à oreille ait bien fonctionné : on parle de ce stage dans les services, on donne envie de le faire. Les stagiaires en donnent des échos toujours positifs.

A l'entrée en stage, l'attitude des stagiaires est assez passive, faite de curiosité et d'attente favorable. Au cours du stage, elle va se modifier et évoluer vers une participation active au niveau de la prise de parole, l'apport d'un vécu personnel, de documents divers, le questionnement montrent l'acquisition de connaissances et la progression de la compréhension. A la fin du stage, les stagiaires sont prêts à emmener avec eux, méthode et outils découverts peu à peu.

QUESTION : TU AS DIT QUE LE CONTENU DU STAGE ETAIT NEGOCIE EN FONCTION DES ATTENTES DES STAGIAIRES, EST-CE QUE LA RECHERCHE DE REPONSES NE RISQUE PAS DE CONDUIRE A UNE SIMPLIFICATION ABUSIVE DU DROIT ?

Partir de la demande des stagiaires nous conduit à balayer différentes branches du droit et il nous est impossible de les explorer une à une. Nous sensibilisons notre public aux règles juridiques de base sans prétendre le conduire pour l'instant à l'apprentissage du raisonnement juridique.

Nous avons réussi à susciter l'intérêt, à démystifier un peu ce domaine rébarbatif qu'est le droit, les stagiaires voudraient continuer à explorer et à approfondir ces thèmes juridiques, ne sont-ils pas prêts alors à aborder la deuxième étape que serait l'apprentissage du raisonnement juridique ?

---

4 227 en Français, 101 en Maths, 224 en "L'ordinateur et son action logique"

5 Maths 184 - Français 434

QUESTION : UNE FOIS LE STAGE TERMINE, COMMENT EN MESURER LES EFFETS ?

Il faut partir des objectifs et s'aider d'outils d'analyse pour mesurer la progression. Il nous semble important de différencier le bilan de l'évaluation. Le bilan, c'est l'actif et le passif et il ne mesure souvent que le degré d'intérêt, le lien à la situation de formation. Il est statique, subjectif et il n'en ressort qu'une relation positive.

L'évaluation mesure la distance parcourue, le degré de progression.

Tous deux se retrouvent à la fin du stage et donnent des indications. L'entreprise et le C.U.E.E.P. font un bilan (voir les annexes 1 et 2).

Le C.U.E.E.P. fait une évaluation au début et à la fin du stage : au début c'est une évaluation des connaissances par QCM. A la fin, c'est une évaluation en termes de capacités, puisque les stagiaires auront à leur portée tous les documents et notes accumulés durant la formation : capacité à s'informer, à élaborer une démarche de solution de problème, à travailler seul avec l'accès aux sources d'information (voir les annexes 3 et 4).

Il faut aussi souligner la progression suivie durant le stage : pendant la phase d'apprentissage, le formateur intervient beaucoup, apporte documents, notes et méthodes d'information; puis les stagiaires vont être de plus en plus sollicités, ce sont eux qui vont apporter des documents, des éléments de réflexion, des cas concrets, le formateur a un rôle de guidance durant cette phase. Et enfin, les stagiaires vont pouvoir travailler seuls. Cette démarche va permettre de mesurer l'autonomie progressive.

## ANNEXE 1 : BILAN DU STAGE DROIT ET VIE QUOTIDIENNE

- 1) Par rapport au stage en général, êtes-vous, dans l'ensemble
  - très satisfait
  - assez satisfait
  - insatisfait
  - mécontent
  
- 2) Est-ce que le stage a répondu à vos attentes ?
  - totalement
  - partiellement
  - pas du tout

Quelles étaient vos attentes pour ce stage ?

Pourquoi l'avez-vous demandé ?

- 3) Comment avez-vous trouvé le contenu du stage (les matières traitées, les sujets abordés) ?
  - trop difficile, au dessus de mon niveau
  - bon niveau, juste ce qu'il faut
  - pas assez, en dessous de mon niveau

LA QUANTITE, le nombre de sujets abordés

- trop nombreux
- bon juste ce qu'il faut
- pas assez, trop peu

Quels sont les sujets qui vous ont plu ? Pourquoi ?

Quels sont les sujets qui vous ont déplu ? Pourquoi ?

- 4) L'animateur, s'est-il mis à votre portée ?
  - tout à fait
  - en général, oui
  - partiellement, quelque fois
  - non

Vos commentaires sur l'animateur :

- 5) Les exercices, les travaux pratiques que l'animateur vous a fait faire, vous ont-ils aidés ?
    - m'ont beaucoup aidé
    - m'ont assez aidé
    - ne m'ont pas aidé
- Pourquoi ?

Vos autres commentaires sur le stage, que suggérez-vous pour améliorer le stage ?

## ANNEXE 2 : BILAN DU STAGE DROIT ET VIE QUOTIDIENNE

I Pouvez-vous classer par ordre d'intérêt décroissant les thèmes abordés durant ce stage ?

- 1) . . . . .
- 2) . . . . .
- 3) . . . . .
- 4) . . . . .
- 5) . . . . .
- 6) . . . . .
- 7) . . . . .
- 8) . . . . .

II Parmi les méthodes utilisées, quelles sont celles qui vous ont aidé à mieux comprendre les aspects des thèmes abordés ? (mettre une croix)

- Les exercices écrits individuels
- Les travaux en petits groupes
- La prise de notes (d'après les informations du formateur)
- La lecture de documents
- Les échanges en grand groupe
- Les visites auprès d'institution ou organismes extérieurs
- L'exercice de simulation "en autonomie"

III La prise de notes vous semble-t-elle indispensable ?

- oui
- non

Pourquoi ? . . . . .  
. . . . .  
. . . . .

IV La formation en journée complète vous a-t-elle convenu ?

- oui
- non

Pourquoi ? . . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .

V La documentation distribuée est-elle pour vous ?

- trop importante
- pas assez importante
- suffisante

VI Pensez-vous que la formation puisse vous aider demain dans la vie quotidienne ?

- parce que "remplir des papiers" sera plus facile
- parce que vous saurez pourquoi il faut remplir (et bien) ces papiers
- parce que vous saurez où vous adresser en cas de difficulté
- parce que vous n'hésitez pas à faire une démarche auprès de tel ou tel organisme
- parce que vous saurez mieux expliquer et défendre votre cas

VII Qu'attendez-vous du formateur ?

1. Qu'il fasse des cours "comme à l'école"
  2. Qu'il réponde à toutes vos questions
  3. Qu'il vous apprenne comment mieux vous débrouiller dans la vie quotidienne
  4. ou autre chose . . . . .
- . . . . .
- . . . . .
- . . . . .

Qu'avez-vous trouvé ? 1 - 2 - 3 ou 4 - Encadrez la réponse.

VIII Etiez-vous à l'aise dans le groupe ?

- oui
- non

Pensez-vous qu'il vous ait apporté quelque chose ? Quoi ?

. . . . .

. . . . .

. . . . .

. . . . .

. . . . .

IX Quelles sont vos suggestions pour améliorer ce type de stage :

. . . . .

. . . . .

. . . . .

. . . . .

## ANNEXE 3 - EVALUATION DES CONNAISSANCES

(cochez la (ou les) bonne(s) réponse(s) ou complétez)

- 1 Une personne commet un vol dans un grand magasin
  - L'infraction s'appelle :  
crime  
délit  
contravention
  - S'il est jugé devant un tribunal, ce sera :  
le tribunal de police  
le tribunal correctionnel
  
- 2 L'avocat est obligatoire devant :  
le tribunal de Grande Instance  
le Conseil des Prud'hommes  
le tribunal d'Instance
  
- 3 Si vous contestez le montant de votre impôt sur le revenu, vous allez voir :  
le contrôleur  
le percepteur
  
- 4 La taxe d'habitation est établie d'après :  
votre logement  
votre revenu
  
- 5 Le rôle d'un notaire est de :  
conseiller  
faire des actes juridiques  
défendre son client devant un tribunal  
vendre des immeubles
  
- 6 Si vous n'avez pas été voir un notaire quelques jours avant votre mariage :  
vous êtes soumis à un régime matrimonial  
vous n'êtes soumis à aucun régime matrimonial
  
- 7 Le contrat de bail doit respecter :  
la loi Méhaignerie  
la loi Quilliot

- 8 L'assurance multirisques habitation couvre :
  - le vol
  - l'incendie
  - les bris de glace
  - .....
  - .....
  - .....
  
- 9 Le rôle de la bourse des valeurs est de
  - donner le montant des bénéfices des sociétés
  - fixer le cours des valeurs des actions cotés
  - réunir les agents de change
  
- 10 La rente accident de travail, par rapport à la pension invalidité est :
  - plus élevée
  - moins élevée
  - la même
  
- 11 Les Conseils d'Administration des Caisses de Sécurité Sociale sont
  - élus
  - nommés
  
- 12 Enumérez toutes les formes de contrat de travail que vous connaissez
  - .....
  - .....
  - .....
  - .....
  - .....
  
- 13 Le SMIC est relevé au moins :
  - une fois par an
  - deux fois par an
  - dès que l'indice des prix augmente de 2%
  
- 14 Voici un certain nombre de dépenses entrant dans le budget familial, soulignez celles qui sont compressibles :
  - Impôts - alimentation - vêtements - vacances - assurances - auto- loyer - abonnements à des revues - eau - médecin - tabac - argent de poche enfants - traites - équipement ménager.
  
- 15 Si vous avez des économies :
  - Vous les placez :
    - à la caisse d'Epargne
    - en SICAV

Vous achetez des actions ou obligations  
Vous les gardez sur votre compte-courant  
Vous faites autre chose . . . . .  
. . . . .

16 vous avez commandé chez Darty un salon vert amande, on vous en livre un  
jaune d'or, que faites-vous ?  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .

17 Que fait-on au Centre Régional de la Consommation ?  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .

18 Vous recevez par la poste des livres que vous n'avez pas commandés que faites-  
vous ?  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .

19 Les assurances légales obligatoires sont :  
l'assurance dommage au véhicule (tous risques)  
l'assurance responsabilité civile  
l'assurance bris de glaces  
autres : . . . . .  
. . . . .

20 Vous êtes marié(e) et vous avez trois enfants :  
Vos héritiers sont votre mari et vos enfants à égalité  
vos héritiers sont vos enfants  
votre principal héritier est votre conjoint

## ANNEXE 4 : EVALUATION DE FIN DE STAGE

- I A partir d'une affaire jugée en Correctionnelle, retrouver ce qui a pu se passer avant le procès et ce qui peut se passer après.
- De quelle **infraction** s'agissait-il ?
  - Quel a été le rôle de l'**avocat** ? Ou qu'y aurait-il eu de différent s'il y en avait eu un ?
  - Que signifie la condamnation **prononcée**
- II Dans votre vie, à quels moments pouvez-vous avoir besoin d'un notaire ?  
Expliquez :
- III Enumérez les différents impôts que vous pouvez être amenés à payer au cours de votre vie :  
Classez-les en impôts directs et impôts indirects  
Quel est celui qui rapporte le plus à l'Etat ?  
Expliquez :  
Quel est celui qui est le plus lourd pour vous ? Pourquoi ?  
Quel est d'après vous le plus juste ? Pourquoi ?  
Et le plus injuste ? Pourquoi
- IV Madame DUBOIS Jeannine a 35 ans. Elle est mariée et a 2 enfants. Elle travaille comme secrétaire dans l'entreprise MONBURO depuis 10 ans. Elle souhaiterait avoir un 3ème enfant et elle se pose un certain nombre de questions.  
Pouvez-vous l'aider à trouver des réponses ?
- Quels sont les droits et obligations au moment de sa grossesse et de son accouchement ?
    - Par rapport à son employeur :
    - Par rapport à la Sécurité Sociale et aux Allocations Familiales :
  - Quelles seront les conséquences de cette naissance au regard des impôts, de la retraite et de l'économie familiale ?
    - Si elle arrête de travailler :
    - Si elle demande à bénéficier du congé parental :
    - Si elle reprend son travail à l'issue de son congé maternité :

# LA PRESSE QUOTIDIENNE : UN CHEMIN VERS LA DECOUVERTE DU DROIT ?

Hugues VERBEKE

Procédé pédagogique fréquemment utilisé dans l'enseignement secondaire, la constitution du "dossier de presse" trouve une application intéressante dans l'étude du Droit. En effet, l'actualité juridique est suffisamment riche et variée pour permettre aux adultes stagiaires d'aborder par ce biais une large palette de sujets suscitant leur curiosité et leur intérêt. Le formateur qui décide de recourir à cette astuce pédagogique pour faire accéder un groupe à la connaissance du Droit est confronté à deux questions de base :

Dans quelle mesure cette méthode classique relève d'une démarche pédagogique spécifique ? Quels peuvent être les objectifs et les étapes à respecter pour que la construction d'un dossier de presse juridique ne soit pas simplement manipulation de documents mais assimilation d'un contenu, reconstruction par le stagiaire d'un savoir ?

La réponse à ces questions ne peut être envisagée qu'à partir d'une analyse des composantes de la situation de formation au sein de laquelle l'expérience a eu lieu.

## LES COMPOSANTES DE LA SITUATION DE FORMATION

Nous retiendrons essentiellement deux facteurs : le public et ses caractéristiques, le contenu général de la formation.

### *Le public*

L'expérience du dossier de presse juridique est tentée aujourd'hui à l'égard d'un public d'adultes que constituent les candidats à l'ESEU qui pour la première fois, en 1986 ont pu s'inscrire dans la préparation d'une unité "Droit-Economie" d'une durée globale de 60 heures (30 heures de Droit, 30 heures d'Economie).

Agés généralement de 22 à 30 ans, ces stagiaires ont en commun l'échec scolaire et présentent pour la plupart peu d'enthousiasme pour les méthodes classiques du cours magistral qui, à leur avis, à tort ou à raison, ont engendré au moins en partie la situation difficile qu'ils connaissent aujourd'hui.

A la recherche d'une identité nouvelle, sans formation technique particulière, ils souhaitent évoluer tant professionnellement que socialement et veulent prouver à eux-mêmes ainsi qu'à leur entourage une capacité à accéder à un niveau supérieur. Souvent en possession d'un contrat de travail, ils ont acquis une certaine expérience, mais ont rencontré des obstacles qui ne leur permettent pas d'envisager leur avenir professionnel sereinement. Dans ce contexte, l'acquisition de l'ESEU devient donc pour eux "un passage obligé" et la première étape vers une reconnaissance sociale.

Par ailleurs, on ne relève dans leurs formations antérieures aucune relation avec le Droit. Néanmoins, ils ont sur celui-ci des représentations généralement négatives : ils le considèrent a priori comme une matière complexe, difficile d'accès, ce qui ne veut pas dire sans lien avec l'actualité et leur vie quotidienne. Surtout, le choix d'un cursus "Droit-Economie", peut-être est-ce présomptueux, leur permet d'envisager, une fois titulaires de l'ESEU, un accès éventuel vers des carrières sociales, de gestion des entreprises, ou pourquoi pas vers des études supérieures.

### *Le contenu général de la formation*

Les matières enseignées dans l'ESEU sont réparties selon une double structuration : d'une part deux types d'examens sont envisageables : l'un à dominante littéraire (A) l'autre à dominante scientifique (B), d'autre part chaque type d'examen comprend quatre unités capitalisables, l'unité "Droit-Economie" étant une option parmi celles qui constituent la quatrième unité de la formule A<sup>1</sup>.

De cette manière, chaque stagiaire construit son parcours de formation en fonction de ses capacités, de ses choix, de ses objectifs, et le réalise à son rythme, la durée globale de la formation étant identique pour tous.

---

<sup>1</sup> Formule A : Unité 1 : Français, Unité 2 : langue vivante, Unité 3 : histoire contemporaine ou géographie, ou mathématiques, Unité 4 : histoire contemporaine ou géographie, ou Problèmes du monde contemporain.

Les contraintes qui vont peser sur la démarche pédagogique sont de deux sortes : la gestion du temps, et la prise en compte du niveau des adultes.

### *Le poids des contraintes*

On peut remarquer, au préalable, que la place restreinte laissée à l'enseignement du Droit limite considérablement l'ambition du formateur. Celui-ci se trouve confronté à une double interrogation : peut-on sérieusement donner aux stagiaires des connaissances suffisantes pour leur permettre d'accéder à un niveau universitaire ? Sortiront-ils du cursus avec les outils nécessaires au raisonnement juridique ?

Il ne peut s'agir d'aborder l'ensemble d'un programme de façon détaillé et approfondi, mais, plus modestement, d'initier, c'est-à-dire faire découvrir les grands principes du Droit, sensibiliser aux exigences du raisonnement juridique en lien avec les problèmes de la vie pratique, et surtout proposer une vision du Droit enracinée dans l'actualité juridique, capable de déclencher l'intérêt et la curiosité personnelle du stagiaire.

Par ailleurs, à en juger d'après l'expérience acquise en ce domaine, le niveau de formation de certains stagiaires paraît nettement insuffisant pour leur permettre de faire face à une matière nouvelle, parfois complexe il est vrai, où la réflexion et l'esprit de synthèse jouent un rôle primordial. Il nous apparaît nécessaire que les stagiaires acquièrent préalablement à l'entrée dans le cursus, un niveau Français 10<sup>2</sup> qui apporte cette garantie et donne une homogénéité satisfaisante au groupe pour un travail collectif efficace.

### *La démarche pédagogique*

Compte-tenu des contraintes relevées, les objectifs généraux de la formation en Droit ont été construits autour de deux axes : initier aux principes fondamentaux du Droit et à son rôle dans la vie économique - développer le sens de l'information, du raisonnement juridique à partir de l'analyse de cas concrets. Liés à ces objectifs, le contenu s'organise en deux domaines : d'une part, la nature et le rôle du Droit dans la vie sociale, sa création, son développement, l'organisation et le rôle des différents tribunaux de la branche civile, pénale et administrative; d'autre part, l'intervention du Droit dans la vie économique : le commerçant et le fonds de commerce, les différentes formes juridiques d'entreprises, l'étude d'une opération commerciale.

<sup>2</sup> Français 10 : apprentissage du discours structuré à l'écrit comme à l'oral. Il s'agit de comprendre et de restituer la pensée d'un auteur de manière synthétique : dissertation et résumé de texte.

Public adulte, les candidats souhaitent découvrir le Droit par référence à leur expérience professionnelle ou à l'actualité présentée par les grands moyens d'information. Souvent ils ont pris conscience de leurs lacunes, ne serait-ce que par les difficultés qu'ils ont rencontrées dans la compréhension des documents juridiques qu'ils ont eu l'occasion de consulter. Concilier d'une part l'intervention magistrale nécessaire pour poser les principes fondamentaux et donner les outils qui permettent l'émergence d'un raisonnement juridique, et d'autre part le travail de groupe laissant place à l'expression orale et collective de stagiaires est apparu rapidement comme une demande fondamentale.

Dans ce contexte, il s'est agi de proposer à chaque stagiaire la négociation d'un "contrat pédagogique" portant sur la réalisation progressive et personnelle d'un dossier juridique, le stagiaire s'engageant à choisir un sujet, rechercher à l'extérieur les supports d'information (journaux, entretiens, démarches, bibliothèques), le formateur restant le conseiller, le facilitateur de la démarche, le révélateur du travail accompli, mais aussi des insuffisances et des tâches restant à réaliser.

#### DOSSIER DE PRESSE ET CONTRAT PEDAGOGIQUE

Pris dans cette logique contractuelle, le dossier de presse, palliatif d'un manque de temps consacré au Droit, et en même temps déclencheur d'un travail personnel, d'une sorte d'autoformation en prise directe sur le travail collectif réalisé pendant les séances de formation, correspond à un triple souci :

- développer chez les stagiaires, par l'action, les capacités d'information, de sens critique, d'organisation des données d'un problème complexe;
- sensibiliser aux exigences du raisonnement juridique caractérisé fondamentalement par l'analyse d'une situation en ses composantes juridiques, l'émergence du problème de fonds qui est posé, la recherche et l'application de la règle du Droit susceptible de s'appliquer pour apporter une solution satisfaisante aux problèmes posés;
- mettre le stagiaire d'une certaine manière en une situation d'"évaluation permanente" par rapport aux exigences d'une tâche, à la réalisation d'un contrat pédagogique dont le formateur est le garant et le groupe le témoin.

## LA FORCE D'ANCRAGE DU CONTRAT

Nous devons reconnaître que cette démarche contractuelle appliquée au domaine pédagogique et symbolisée dans une "oeuvre à construire", à livrer dans un certain délai et à défendre publiquement, est une "bonne prise". L'ancrage se fait bien, si l'on en juge, mais est-ce pertinent ? D'après la diversité des sujets et la qualité des dossiers, et l'intérêt suscité chez tous par cette opération. On peut citer à titre d'exemple, les dossiers suivantes : l'"Affaire Ranucci", la loi "Galland", l'affaire "Grégory", "Où en sont les Droits de l'Homme ?" "les Elections présidentielles de la 5ème République" ? le "carrefour du développement", l'"affaire Barbie".

## LES ETAPES DU PROCESSUS DE PRODUCTION

Cette production pédagogique personnalisée comprise dans un espace de trente heures, passe par quatre étapes qui associent à chaque fois formateur et stagiaires.

### *Le choix d'un sujet*

Le choix d'un sujet, sorte de préalable au contrat, est laissé à l'initiative de l'adulte, initiative sous contrôle du formateur qui veille au respect du champ d'application défini dans le cursus, et qui attire l'attention sur les difficultés majeures que risque de présenter le sujet, domaine trop vaste, ou mal ciblé, complexité technique : c'est une fonction critique qui garantit l'engagement du contrat sur de bonnes bases, en le confinant dans les limites du réalisme pédagogique.

### *L'établissement d'un consensus minimum sur une méthode de travail*

La méthode fait partie en quelque sorte des clauses du contrat à respecter, encore faut-il qu'elle soit claire et dépourvue de toute ambiguïté. A l'évidence, le formateur doit apporter au groupe, dès le début, les précisions nécessaires et minimales sur la méthode d'élaboration de l'"oeuvre" sur laquelle porte l'engagement. Ce n'est pas à travers un exposé théorique que l'on peut faire passer efficacement et rapidement les règles de base; nous préférons recourir à la méthode du "cas exemplaire" : qu'est-ce qu'un bon dossier ? Aussi une séance, entière, dès le début, est consacrée à la constitution collective d'un "produit conforme" à partir d'une livraison par le formateur d'articles

divers, de documents variés portant sur un même thème. Les différentes phases du façonnage sont repérées une à une, expliquées : identification du document, première analyse, classement, méthode de raisonnement juridique à pratiquer sur l'ensemble du "corpus", construction finale. Cette modélisation collective génère chez les participants la curiosité, une dynamique de recherche, de création, et lui permet, dès le début, de prendre l'exacte mesure des différentes tâches à accomplir pour parvenir à l'oeuvre finale. Cette représentation concrète du chemin à parcourir permet à chacun de se situer face à son itinéraire et de s'engager dans l'exécution du contrat pédagogique.

### *La collecte de l'information*

Curiosité, sécurité, mesure de la tâche à accomplir, deviennent rapidement les ressorts de l'exécution du contrat. Très rapidement, les stagiaires s'attachent au vaste travail de collecte des informations en diversifiant le plus possible les sources : quotidiens, périodiques spécialisés, revues de doctrine juridique, entretiens avec des spécialistes. Cette diversification des sources est indispensable pour préciser la démarche d'information et créer les conditions favorables au raisonnement final qui décidera de l'architecture de l'ensemble.

La construction finale, cette phase ultime, la plus importante, est le lieu où les stagiaires confrontés à des choix rationnels, à des opérations de reconstruction et de formalisation peuvent "s'auto-évaluer", valoriser au maximum leur capacité d'analyse et de synthèse, et de retransmission d'un contenu réélaboré par eux à partir des données complexes d'un vaste corpus de départ constitué par eux. C'est l'endroit où s'exprime la maîtrise, au sens plein du terme, d'une situation juridique complexe, dans le respect du cadre contractuel posé au départ et accepté par les partenaires.

### CONCLUSION

Ces quelques lignes ne sont qu'une analyse grossière d'un "procédé pédagogique" parmi d'autres, qui mériterait par delà les données descriptives, un examen beaucoup plus approfondi. Nous pensons que le recours au dossier de presse, compte-tenu de l'expérience semble parfaitement adapté à l'enseignement du Droit à destination d'un public adulte, d'un certain niveau, fortement motivé. Contrairement aux craintes exprimées initialement, il n'est pas apparu de dérapages particuliers, c'est là sans doute l'une des vertus du "contrat pédagogique" et du recours au "cas exemplaire". Les "produits" livrés ont été dans la plupart des cas, conformes aux exigences posées par

l'équipe pédagogique et ont particulièrement prouvé la capacité des stagiaires à faire ressortir un raisonnement juridique satisfaisant.

Nous pouvons poser la question du transfert : cette pratique est-elle transposable dans d'autres formations ? Il nous semble que trois conditions doivent être remplies pour envisager une telle hypothèse :

- un niveau de base garantissant la capacité de lecture, de synthèse et de réflexion;
- une forte motivation des stagiaires capables de passer un contrat avec le formateur, et dont l'exécution exige un engagement personnel débordant largement le cadre des séances collectives de formation;
- une curiosité intellectuelle qui permette de passer outre les handicaps de la non-connaissance ou de la méconnaissance.

Alors seulement, la presse quotidienne remplira-t-elle une autre fonction que d'informer un public déjà averti.



# LES DISPOSITIFS JURIDIQUES DE FORMATION PROFESSIONNELLE

André TARBY

## PROPOSITION D'UNE METHODE DE LECTURE

L'enseignement du Droit occupe une large place dans les contenus de la formation d'adultes. Par contre, la réflexion pédagogique, en ce domaine s'exprime rarement, du moins dans les publications. Est-ce à dire qu'elle soit absente ? Nous ne le pensons pas. Les textes juridiques sont faits pour être appliqués, connus et lus. Or c'est une des fonctions de l'enseignement classique du droit de véhiculer et de transmettre à des futurs spécialistes une technique de lecture.

Le grand public, bien évidemment, a un droit d'accès aux sources mêmes du Droit. Mais il y renonce. Entre lui et le Droit écrit vient s'intercaler une communauté savante rompue aux techniques de décodage et d'interprétation et soucieux de sa reproduction.

La lecture en direct des textes juridiques est-elle définitivement réservée à un cercle de spécialistes ? Le public soucieux de son information juridique, doit-il continuer à se détourner de ce genre d'exercice, pour compulsier articles, guides, fiches pratiques ou interroger les instances attirées ? Si tel est le cas, deux systèmes de lecture vont continuer d'exister : une "lecture en direct et autonome", appliquée aux sources, une "lecture en différé" appliquée aux commentaires, analyses des sources, la première étant l'expression d'un pouvoir qui trouve sa source, sa légitimité et son renforcement dans la seconde.

Bien évidemment, il n'est pas question de ramener toute la formation d'adultes en ce domaine à une question de lecture, ou d'accès direct aux sources. Mais ne pas poser cette question, dans des situations pédagogiques précises pour des publics bien ciblés, c'est cultiver une ambiguïté autour du Droit : il est fait pour tous mais lisible par quelques uns, susceptible de quelques traitements pédagogiques en aval, mais intouchable en amont quant aux sources.

## OBJET DE L'ARTICLE

Cet article se limite au droit de la formation professionnelle, champ de notre pratique.

Son objet est triple :

- soumettre la lecture des textes juridiques aux interrogations de la pédagogie;
- proposer une grille de lecture, comme outil de décodage des dispositifs de formation avec les commentaires rendus nécessaires;
- rendre compte du processus de création de la grille, au sein d'une action de formation précise.

### 1. LE DROIT INTERROGE PAR LE PEDAGOGIQUE

Laissons un instant la pédagogie interroger la lecture du Droit. Les questions viennent d'elles-mêmes.

- Y a-t-il une manière originale d'introduire les adultes non initiés à un processus de lecture des textes juridiques ?
- Selon quelle procédure, les adultes peuvent-ils progressivement se doter d'un outil de décodage pertinent pour une saisie satisfaisante de l'écrit juridique et sa réexpression ?

Ces interrogations peuvent se cristalliser autour de l'idée de "grille de lecture". Une technique fréquemment utilisée, notamment en Sciences de l'Education, mais jamais définie, comme si l'expression allait de soi<sup>1</sup>.

Nous l'entendons comme une structure déterminée, complexe, construite selon une logique pré-établie que l'on applique volontairement sur un texte pour le démonter et le reconstruire selon une nouvelle organisation inscrite dans la grille elle-même.

L'utilisation de ce genre de technique est inhabituelle en Droit pour de multiples raisons. Le texte juridique a tendance à s'imposer de lui-même, non seulement dans son contenu, mais encore dans son organisation. Le caractère normatif de la règle du Droit se retrouve dans l'énoncé même du texte de loi, structuré en articles eux-mêmes numérotés et devant s'insérer à une place précise dans les différents codes, sans perturber l'ordre pré-existant. Le Droit se complexifie au fil du développement économique, social et technique. Les multiples branches ne sont que le reflet de la variété des terrains qu'il irrigue. Aussi, ce serait une erreur de systématiser à priori les questions en les posant

<sup>1</sup> Voir Marcel LESNE, *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Edilio 1984

pour la globalité du champ juridique. Mieux vaut procéder terrain par terrain. Nous nous limiterons ici au Droit de la formation professionnelle. Discipline relativement récente, complexe, aux contours mal définis et transversale à plusieurs branches du Droit,<sup>2</sup>

Le contenu essentiel s'organise autour "de dispositifs juridiques de formation". Nous entendons par là, un ensemble cohérent de dispositions prévoyant et organisant un type de formation pour un public déterminé. Ils sont parfois très proches, souvent complexes, toujours en évolution, exprimés dans une multitude de textes en état de dispersion. Le recours à une "grille de lecture" peut être très fécond, dès l'instant que sa fonction essentielle est de permettre l'accès rapide aux données juridiques, l'intelligence du texte, et une retransmission satisfaisante du contenu en direction d'un public porteur de questions en ce domaine.

Il faut préciser que cette idée de grille de lecture a pris naissance dans une situation concrète de formation sous contraintes particulières<sup>3</sup> : comment initier en un temps réduit des agents éducatifs, non juristes et ne désirant pas le devenir, du moins, présentement, au droit de la formation professionnelle ? Un choix était à faire entre trois procédés pédagogiques :

- un parcours rapide de tous les dispositifs existants, à la manière d'une reconnaissance d'un territoire juridique;
- une analyse détaillée de quelques dispositifs exemplaires à charge pour les stagiaires de faire les transpositions nécessaires;
- la création, l'appropriation et l'expérimentation d'un outil de lecture applicable à tout dispositif.

C'est la troisième voie qui a été suivie.

---

2 Sur les caractéristiques du Droit de la formation professionnelle, voir H.F. KOEHLIN, "Frontière et structures du Droit de la formation professionnelle", *Actualités de la formation permanente*, N° 50, janvier - février 1984, pp. 48-53.

3 Nous analysons plus loin cette situation de formation.

## 2. PROPOSITION DE LA GRILLE

### *Identification du dispositif*

#### *I. La source juridique ou les sources juridiques*

Source origine :

Sources actuelles :

Loi :

Ordonnance :

Décret :

Arrêtés :

Accord interprofessionnel :

#### *II. Titre officiel ou habituel du dispositif*

#### *III. Définition du dispositif*

#### *IV. Un droit pour qui ?*

. Public visé :

. Public exclu :

#### *V. Un droit : pour quoi faire ?*

. Objectifs explicites :

. Objectifs implicites :

. Objectifs exclus :

#### *VI. Un droit pour combien de temps ? ou, la durée de la formation ?*

. Durée

. Durée maximale prévue :

. Durée minimale prévue :

### *Mise en oeuvre du dispositif*

#### *VII. Les acteurs du dispositif et leur ordre d'intervention (schéma)*

#### *VIII. Quel est ou quels sont les financeurs ?*

*IX. Le plan de marche du dispositif ou la procédure à suivre*

*X. Les obligations et droits des partenaires en présence*

- le bénéficiaire

Obligations

Droits

l'organisme de formation

Obligations

Droits

les autres partenaires

Obligations

Droits

*XI. Statut du bénéficiaire de la formation*

Pendant le stage :

Après le stage :

Validation des acquis :

*XII. Conflits éventuels et leur traitement*

Origine du conflit ?

Direction du conflit ?

Contenu du conflit ?

Qui peut intervenir ?

et

Sous quelle forme ?

Le stagiaire ? avec qui ?

L'employeur ? avec qui ?

L'organisme de formation ?

Avec qui ?

## ***Appréciation du dispositif***

### ***XIII Appréciation critique : avantages et inconvénients de ce type de dispositif***

Pour le bénéficiaire :

Avantages

Inconvénients

- Eventuellement, pour d'autres acteurs :

Avantages

Inconvénients

### ***XIV Appréciation comparative : (comparaison avec d'autres dispositifs)***

### ***XV. Appréciation stratégique par le bénéficiaire***

## **3. COMMENTAIRE DE LA GRILLE**

Connaître un dispositif, c'est non seulement l'identifier dans ses caractéristiques de base, mais encore dans ses mécanismes de fonctionnement par une mise en action, enfin, le juger dans une prise de recul critique. Aussi, la grille proposée se déploie sur trois registres : l'identification du dispositif, sa mise en oeuvre, son appréciation. Quelques éclaircissements sont nécessaires.

### ***a) Source-origine et sources actuelles***

La distinction source-origine et sources actuelles est fondamentale. Tout dispositif, d'une part, doit être lu dans le dernier état du texte, mais d'autre part, doit être replongé dans le contexte historique économique-social où il est né. Le donné juridique évolue dans la continuité, surtout en matière de formation professionnelle. La substance des lois anciennes est réassumée dans les décisions récentes qui les adapte et les modernise en réponse aux besoins de notre temps.

### ***b) Public inclus, public exclu***

En matière de désignation du public concerné, la loi procède plutôt par inclusion. Repérer le champ d'extension du public inclus constitue une opération parfois difficile. Nous proposons une sorte de "fermeture de boucle" par le concept de "public exclu". Public inclus et public exclu sont deux notions contraires qui s'éclairent finalement l'une par l'autre. Nous ferons la même observation pour la question des objectifs.

### ***c) Acteurs et ordre d'intervention***

Le centre d'observation privilégié des dispositifs de formation est l'action de formation elle-même en train de se dérouler et conduite par une pluralité d'acteurs, interdépendants, au rôle bien défini et intervenant de façon complémentaire et solidaire dans l'opération de formation. Ces acteurs se meuvent par un jeu d'intérêts différents, complémentaires voire opposés : les risques de conflits font partie des enjeux eux-mêmes. Paradoxalement, ce foyer de lumière que représente l'idée d'un "jeu entre plusieurs acteurs" reste pour les lecteurs non avertis la face cachée du dispositif. Celui-ci apparaît d'abord comme une construction de normes, résultats de choix successifs, et destinés à produire certains effets, ou à garantir des intérêts précis dans un corps social donné. Le rôle de la grille ici est d'opérer une sorte de renversement d'un droit normatif en un droit qui se joue entre plusieurs acteurs sociaux selon un scénario préconstruit, et une distribution de pouvoir.

De la sorte, un dispositif apparaît dans sa vraie grandeur, lorsque sur la base de son énoncé, mais en distanciation du texte, patiemment démonté, il est recomposé en une action jouée entre plusieurs acteurs, acteurs permanents ou éventuels, les premiers intervenant constamment dans le fonctionnement du dispositif, les seconds émergeant seulement pour régler les incidents de procédure, par exemple lorsqu'il y a conflit.

### ***d) Appréciation du dispositif***

Parce que porteur ou garant d'enjeux, tout dispositif de formation comporte pour chacun des acteurs un poids d'avantages et d'inconvénients selon un dosage variable. L'appréciation doit se faire critique.

Par ailleurs, ce serait une erreur de voir les dispositifs comme autant de mécanismes tournant sur eux-mêmes. Ils s'insèrent dans une vaste construction juridique plus ou moins harmonieuse mais suffisamment différenciée pour que l'on puisse dégager une typologie des modèles juridiques de formation.

Cette typologie construite sur l'idée de "public de formation" se développe en 5 branches :

- formation pour les demandeurs d'emploi
- formation pour les salariés d'entreprise
- formation pour les fonctionnaires
- formation pour les travailleurs non salariés
- formation pour les publics particuliers (immigrés et handicapés).

Ce n'est qu'à l'intérieur de cette typologie, et en comparaison avec d'autres modèles voisins et de la même branche, qu'un dispositif devient lisible dans toute son originalité et sa signification. L'appréciation doit être comparative.

Enfin, l'importance stratégique de tel ou tel dispositif pour le bénéficiaire est variable selon qu'il entretient ou non des liaisons ou des passerelles avec d'autres modèles, et peut ou non devenir le point de départ d'un itinéraire de formation ouvert sur la poursuite d'objectifs à court et à moyen terme. L'appréciation doit être également stratégique.

#### 4. ELABORATION DE LA GRILLE

L'analyse des conditions dans lesquelles la grille a été élaborée revient d'une part à formuler les hypothèses de départ qui ont orienté le travail, d'autre part, à rendre compte des modalités de vérification.

##### a) *La formulation des hypothèses*

Au delà de la multiplicité de la complexité et de la variabilité des textes juridiques relatifs à la formation professionnelle, il est possible de créer un instrument d'analyse, pertinent, invariable, utilisable par tous et pour tous les dispositifs de formation.

L'élaboration de cet outil doit partir non pas d'une lecture linéaire<sup>4</sup> si importante soit-elle, ni d'une lecture assimilation<sup>5</sup> mais de la formulation des interrogations habituelles du public directement concerné par les problèmes de formation. Ces interrogations, si dispersées soient-elles, sont susceptibles

4 "C'est une lecture captive d'un mouvement : le déroulement linéaire des mots. Ici, le lecteur absorbe un tout, pêle-mêle". L. BELLENGER, *Les méthodes de lecture*, Que sais-je ? P.U.F. 3ème édition 1985, P. 100

5 "Dans son mouvement, elle ressemble à la lecture linéaire". Elle est complète, mot à mot, chronologique, seulement elle vise l'assimilation. C'est la lecture de l'élève, de tous ceux qui préparent un examen" *ibidem*, P. 102

d'être regroupées en "questions fondamentales" pouvant entrer dans la structure de la grille.

Le questionnement à partir du public concerné est nécessaire mais non suffisant. Rien ne prouve qu'il soit coextensif au contenu même du dispositif. Il doit être complété par un second questionnement partant de mise en action, des dispositifs juridiques, sous forme de "jeu de rôle" animé par un nombre précis d'acteurs, inter-dépendants. L'action de formation en train de se dérouler fait apparaître des questions de fond devant rentrer également dans la structure de la grille.

L'élaboration de la grille par un groupe en situation de formation est possible. L'hypothèse d'une grille de lecture élaborée intégralement par le formateur, expérimentée voire critiquée par un groupe d'utilisateurs est à écarter : elle restreint le travail de création collective, et réduit le travail de formation à une appropriation d'un outil pré-constitué. L'hypothèse de la participation d'un groupe de formation, non seulement à l'expérimentation de la grille, mais encore à son élaboration doit être retenue. Par ailleurs, nous pensons que l'appropriation de l'outil de lecture sera d'autant plus totale qu'il y aura identité entre les créateurs et les utilisateurs.

S'il n'est pas possible de prévoir à priori le degré d'implication effective du groupe dans cette création, son engagement dans le processus de création dépend de trois conditions :

- qu'il ait une vive conscience des problèmes de lecture à résoudre et donc de la nécessité d'un instrument adapté;
- qu'il ait une perception claire des objectifs à poursuivre dans le court terme, en liaison avec des objectifs plus éloignés mais hiérarchisés;
- que le mode d'intervention de formateur dans le "procès de formation" soit compatible avec la créativité du groupe et régulateur de cette créativité. Son rôle doit se différencier à chaque phase du processus : analyse des difficultés rencontrées, reformulation des objectifs à poursuivre, organisation des travaux en sous-groupe, rappel des procédures, stimulation des efforts de synthèse, enfin questionnement sur le travail momentanément réalisé. Les mises en question ou les apports théoriques provenant du formateur doivent à chaque étape être comme des ressorts qui orientent et développent le mouvement de recherche.

Enfin, le formateur doit être explicite pour lui-même et pour le groupe sur le "seuil de créativité", c'est-à-dire la ligne de départage entre la production finale du groupe et sa production personnelle et complémentaire.

Le travail des formés, si important soit-il peut se révéler insuffisant dans ses résultats pour la construction d'une grille définitive.

Tous les ressorts ont joué. Le seuil de développement est atteint. Il est important que les choses en restent là et qu'il en soit pris acte. C'est au formateur en accord avec le groupe, sur la base de ce qui a déjà été réalisé, de traiter ces insuffisances en explicitant leur importance, leur origine, et de les combler par un apport personnel.

### ***b) Le public***

Le public, partie prenante à cette opération pédagogique a été constitué de deux groupes d'adultes en formation, préparant le diplôme universitaire de formation d'adultes<sup>6</sup>. Les unités de formation constituant ce diplôme ont pour objectifs généraux :

- de fournir aux participants des connaissances et des méthodes leur permettant d'analyser et d'enrichir des pratiques de formation dans leurs dimensions didactiques, pédagogiques et institutionnelles;
- de s'orienter à l'intérieur du champ des Sciences de l'Education afin de mettre en oeuvre certains apports dans leur activité professionnelle et sociale.

C'est en participant à une unité professionnelle dite "organisation et gestion des dispositifs de formation" que les stagiaires ont été conduits à entreprendre un travail technique et méthodique sur la lecture des dispositifs de formation<sup>7</sup>. Les motivations exprimées pour cette unité optionnelle, il faut le préciser, restaient assez dispersées : approfondissement d'une pratique pédagogique pour les uns; préparation d'un changement professionnel pour d'autres, en vue de devenir sinon formateur d'adultes, du moins intervenant; enfin acquisition d'une équivalence en Licence de Sciences de l'Education pour d'autres.

### ***c) La vérification des hypothèses***

Dès le début de l'acte pédagogique, le formateur a défini, compte-tenu des hypothèses à vérifier, et du public, en formation, les objectifs généraux à atteindre : l'élaboration et l'expérimentation d'une grille de lecture; le développement, dans un secteur particulier, des capacités de s'informer, d'analyser, de gérer la retransmission d'un contenu.

6 La préparation de ce diplôme est organisée conjointement par le CUEEP (Centre Universitaire-Economie Education Permanente) Université de Lille I et la FCEP (Formation Continue d'Education Permanente) service de l'Université des Lettres et Sciences Humaines de Lille III).

7 D'une durée de 40 heures, cette unité de valeur à spécialisation professionnelle est construite sur 3 axes principaux :

- 1 Le droit de la formation professionnelle : concept de base, évolution historique, environnement institutionnel,
- 2 pour une lecture efficace des dispositifs : élaboration, expérimentation et critique d'un type de grille juridique
- 3 les ressources financières de la formation, financeurs, politique de financement, utilisateur des fonds de contrôle.

## *La grille de lecture : problème de la 15ème heure*

La création de cet instrument dans l'acte de formation présupposait en amont un travail de mise en forme avec quatre implications majeures :

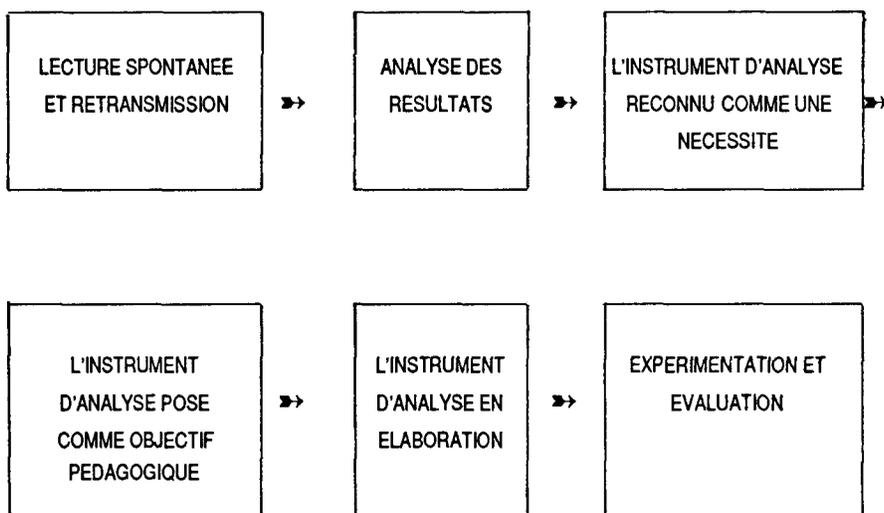
- la restructuration et le développement des connaissances en Droit du Travail et en Droit Constitutionnel;
- la délimitation du territoire du Droit de la formation professionnelle, avec l'identification des différents acteurs qui interviennent dans la création du Droit;
- l'histoire du développement du Droit de la formation professionnelle en terme d'intervention de différents acteurs : quelle est la part de l'initiative privée ? Quel est le rôle de l'Etat ? Celui des collectivités locales ? Enfin, celui des partenaires sociaux ? Qui intervient ? Quand ? Pour quelles raisons ? Sous quelle forme ?
- l'analyse du cadre institutionnel de la formation dans une logique de jeux de pouvoirs se manifestant dans une politique à définir, et à financer.

Ce travail était nécessaire à plusieurs titres. D'une part, il devait permettre par la suite de situer tout dispositif dans une dynamique de création du Droit, dans le contexte de son champ historique, et du cadre institutionnel actuel dans lequel il se déroule. D'autre part, il a favorisé l'intelligence immédiate des dispositifs eux-mêmes, renvoyant souvent à un jeu préconstitué d'acteurs et d'institutions. Enfin, il conduisait à la maîtrise des concepts-clés et du vocabulaires spécifique du Droit et la formation professionnelle<sup>8</sup>.

C'est-à-dire que l'idée de la grille est devenue problème du groupe seulement à partir de la quinzième heure de formation. Les différentes phases des concrétisations se résument ainsi :

---

<sup>8</sup> Pédagogiquement, ce travail a été fait sur la base de dossiers de lecture fournis aux stagiaires, point de départ d'un travail personnel et collectif. Le rôle du formateur a surtout consisté à dégager les éléments utiles à prendre en compte dans l'élaboration future de la grille, telles les notions de sources juridiques, d'acteurs sociaux, de financement, d'objectifs de formation.



La première phase a été une expérience de communication entre des groupes émetteurs et un groupe récepteur. Son but était de réaliser les exigences de la transmission et de réception d'un message à contenu juridique. Cette opération menée librement par le groupe dans le cadre de consignes précises par le formateur<sup>9</sup> impliquait le décodage posé de textes juridiques, leur assimilation, leur retransmission, leur réception par un groupe d'écoute active.

L'analyse des résultats a permis de mesurer le volume des informations transmises, mal transmises, non transmises, les résistances à la communication liées à l'émetteur, au récepteur, ou au message lui-même. A ce point, l'élaboration d'un instrument approprié s'imposait progressivement au groupe, à la fois comme une nécessité et comme un objectif mobilisateur étant donné sa proximité et sa cohérence avec les aspirations du groupe. La réalisation de l'outil a été le résultat d'un triple questionnement des textes juridiques.

Une questionnement spontané, par l'ensemble du groupe : ce qui impliquait le recensement de toutes les interrogations de chaque stagiaire par rapport aux dispositifs en général, et leur organisation dans un cadre suffisamment abstrait pour s'appliquer à tous les dispositifs.

Au niveau des résultats, cette démarche a abouti essentiellement à poser les éléments identificateurs d'un dispositif<sup>10</sup>. Le dépassement de cette étape rendait nécessaire un deuxième questionnement impulsé par le formateur sur

<sup>9</sup> C'est le formateur qui a fait le choix de trois dispositifs juridiques de formation relativement simples à lire, a favorisé la constitution de sous-groupes sur la base du volontariat, a posé les règles du jeu.

<sup>10</sup> Voir les composantes n° 1, 2, 3, et 4 de la grille.

le registre de mise en action des dispositifs : les acteurs, leur rôle, leur ordre d'intervention, leur statut, les risques de conflits et leur traitement.

La mise en place des modalités d'appréciation d'un dispositif juridique a constitué une séquence pédagogique difficile, par ceux nécessitant une distanciation par rapport au contenu. Cette opération n'a été possible que grâce à l'intervention directe et directive du formateur.

L'expérimentation de cet outil sur quelques dispositifs a permis d'en vérifier objectivement la pertinence. Elaboré par les stagiaires, du moins partiellement, expérimenté par eux, évalué par eux, il est perçu essentiellement comme "un accélérateur de lecture" "un instrument d'analyse efficace", enfin comme "un instrument désormais maîtrisé et utilisable à l'avenir".

## CONCLUSION

Depuis longtemps, les spécialistes des méthodes de lecture en général ont dégagé les principes d'une lecture active. Celle-ci s'inscrit dans un projet plus ou moins explicite, elle vise un objectif. Elle engage un questionnement qui aboutit à donner un cadre concret aux attentes : c'est la lecture par anticipation<sup>11</sup>.

La grille qui est proposée ici, l'analyse de son élaboration correspond à ce type de recherche appliquée dans un champ particulier du Droit. Cette investigation non seulement aboutit à la production d'un outil mais montre combien la gestion d'un projet pédagogique peut consister à créer les conditions favorables pour qu'un groupe en situation de formation, puisse élaborer lui-même ses propres outils d'analyse.

---

<sup>11</sup> Voir à ce sujet, L. BELLENGER, *Les méthodes de Lecture*, Que sais-je ? PUF 3ème édit. 1985 p. 98-124.; PP. GALLET, *La lecture active*, Principes et Méthodes E.S.F. 1985



# DROIT ET SCIENCES DE L'EDUCATION :

## OUVERTURE D'UN DIALOGUE

André TARBY

On peut accepter théoriquement que le Droit et les Sciences de l'Education restent juxtaposés et poursuivent leur chemin de façon parallèle. Pourquoi forcer les rapprochements ? Le Droit a son statut, sa logique, sa fonctionnalité; nul besoin de le conforter de l'extérieur pour asseoir sa propre légitimité. Il en est certainement de même pour le complexe dit "Sciences de l'Education"<sup>1</sup>. Néanmoins, un paradoxe existe.

### UN PARADOXE

Situation paradoxale si nous nous plaçons du côté de la formation professionnelle continue, lieu de notre pratique. Tout est fait et rien n'est dit.

Tout est fait : la rencontre est réalisée entre le Droit et le phénomène de formation, puisqu'il existe un Droit constitué de la formation professionnelle<sup>2</sup> : la formation, fait social complexe, objet d'idées, de débats, de prises de position, lieu d'actions a été aspirée par le Droit qui lui a donné une structure organisationnelle officielle et l'a fait rentrer dans sa logique propre.

Rien n'est dit : le dialogue ne semble pas ouvert. La question du positionnement du Droit par rapport aux faits éducatifs et à la recherche éducative n'a jamais été posée explicitement à notre connaissance. Comment l'expliquer ? Il faut examiner les préoccupations conceptuelles des uns et des autres.

<sup>1</sup> Rappelons que le concept "Sciences de l'Education" est apparu en 1967

<sup>2</sup> Deux signes de ce Droit constitué : les résultats de la production juridique sont désormais organisés en un système autonome et cohérent trouvant sa place dans une section particulière du code du travail. Par ailleurs, ce système juridique a généré la production de manuels spécifiques : citons H.F. KOECLIN, *Le droit de la formation continue*, L.G.D.J. 1978, et plus récemment, J.M. LUTTRINGER, *Le droit de la formation continue*, Dalloz 1986

Les juristes définissent le Droit de la formation selon leur propre technique, par référence à la construction d'un système de branches juridiques préexistantes, et le positionne en termes de transversabilité ou d'autonomie<sup>3</sup>. Ils le saisissent par référence à leur propre univers, et c'est normal; ce qui n'exclut pas la possibilité d'une autre lecture. Dans une approche maintenant classique, les spécialistes définissent le concept "sciences de l'éducation" selon deux méthodes. Le mode analytique : on dit alors qu'il s'agit de l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence et de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation<sup>4</sup>. Le mode descriptif ou énumératif : il s'agit alors de dresser une sorte de tableau des sciences rentrant dans la famille "éducation" et de les situer une à une selon un système d'axes prédéterminés<sup>5</sup>. Remarquons bien que dans cette approche, le droit n'est ni exclu, ni inclus, il est ignoré. A juste titre, peut-être. En laissant de côté la question de savoir s'il est science ou non, disons qu'il ne constitue pas une étude des situations de formation. Il est une technique de régulation d'un genre et d'une autorité particulières, produite pour le développement des pratiques de formation. De ce fait, il est au moins "un déterminant" à prendre en compte comme objet d'étude dans les Sciences de l'Éducation. L'ignorer peut être commode, mais c'est réduire toutes les composantes du processus de formation à de simples faits sociaux non marqués par le Droit, ce qui est une contre vérité aussi bien dans la formation continue que dans la formation initiale<sup>6</sup>.

Dans une approche socio-pédagogique de la formation, les éléments juridiques, reliés à d'autres, forment le niveau sociétal de la formation<sup>7</sup>. Nous avons ici un repérage du Droit comme un "déterminant" de la formation parmi d'autres, sans plus. Comment ce déterminant opère-t-il ? Comment est-il relié aux autres ? et finalement n'est-il pas un déterminant lui-même déter-

3 Les questions les plus intéressantes pour eux sont celles-ci : quelles sont les sources, les techniques mises en oeuvre par le droit-formation ? Quels sont les vides que la mise en application va révéler ? Quel va être le rôle du juge ?

4 "Le fait d'éducation est l'action formative comme telle; il s'inscrit dans un contexte dit "situation d'éducation". Voir G. MIALARET. *Les Sciences de l'Éducation*. Que sais-je ? PUF 1979 p. 29-30.

5 "Les axes : relation pédagogique et actes pédagogiques, conditions générales et locales des institutions éducatives, sciences de la réflexion et de l'évolution". Voir G. MIALARET, *Vocabulaire de l'Éducation*, p. 399

6 Les réformes scolaires, par exemple, peuvent être analysées en termes d'enjeux sociaux, pédagogiques, sociologiques, mais aussi et surtout en termes de pouvoirs portés et distribués par une production juridique de normes abondantes qui mériterait d'être analysée pour elle-même car elle est au coeur de l'évolution du système éducatif à la fois comme produit et comme projet.

7 Dans cette approche, on repère facilement quatre niveaux d'analyse différenciée : - le niveau pédagogique, correspondant à tous les éléments constitutifs de la situation de formation - le niveau intermédiaire : les institutions de formation, structures de médiation entre le système général de formation d'une part et le niveau de l'acte de formation d'autre part - le niveau plus général correspondant au système d'éducation - enfin le niveau sociétal et ses différents éléments économiques, juridiques, politiques, historiques, sociologiques et culturels. Voir P. BESNARD et BERNARD LIETARD, *La Formation Continue*, Que sais-je ?, PUF 2ème édition, 1982 p. 19-20.

miné par l'état de la pratique de formation environnante ? Toutes ces questions restent à aborder.

Les constructions théoriques récentes pour lire les pratiques de formation d'adultes nous intéressent particulièrement en ce qu'elles opèrent un rapprochement entre les faits de formation et le concept très fécond de "totalité sociale", clé de lecture des phénomènes sociaux<sup>8</sup>. Dans une société déterminée, le tout explique les parties et la partie reproduit de façon spécifique certains aspects de la totalité. Dans cette perspective d'une totalité solidaire des phénomènes sociaux, les faits de formation ne sont pas que des faits pédagogiques; ce sont parmi d'autres, des faits sociaux, et de façon indissociable, des faits juridiques, économiques, idéologiques. Autrement dit, pour être compris, les faits de formation doivent être rapportés à des données économiques, juridiques et politiques dont ils sont la reproduction.

Dans cette méthode d'approche, que nous reprendrons du reste, il faut reconnaître que l'affirmation du principe général de la totalité solidaire des phénomènes sociaux, laisse entière la question des vérifications au niveau des applications. En particulier, l'articulation fait social - fait juridique - fait économique - fait idéologique au sein des phénomènes éducatifs reste à analyser pour elle-même.

## *1. Origine de notre recherche*

Avant de définir l'objet de notre recherche, précisons la préoccupation motrice qui en est à l'origine. Notre interrogation est celle d'un pédagogue qui entend élucider les enjeux de sa propre pratique. Celle-ci est en position charnière entre le Droit et les Sciences de l'Education. En effet, une évolution récente d'une politique de formation a abouti dans notre institution universitaire, au greffage d'une "unité juridique" dite "Droit de la formation professionnelle" sur un enseignement des "Sciences de l'Education" dont la maquette fait apparaître les composantes sociologiques, psychologiques et didactiques<sup>9</sup>. Cette ouverture soudaine, quels qu'en soient les motifs par ailleurs, nous a interrogé. Elle nous a conduit non seulement à exercer une sorte de va et vient entre le pôle "Sciences de l'Education" et le pôle "Droit" pour nous situer en tant qu'agent éducatif au sein d'un collectif de formateurs porteurs d'un projet pédagogique face à un groupe d'adultes en formation, mais encore à relire le Droit autrement : non plus en référence à l'univers juridique global, mais en liaison avec les pratiques de formation et les études qui en ont été faites aux différents niveaux.

<sup>8</sup> Voir LESNE M. *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Edilio 1984

<sup>9</sup> Il s'agit de la maquette "licence des Sciences de l'Education". Une analyse comparative des différentes maquettes existant au niveau national, serait éclairante pour notre sujet. Sur les origines nationales et régionales de la Licence de Sciences de l'Education, voir M.R. VERSPIEREN, "Les acquis professionnels en Licence de Sciences de l'Education", *Cahiers d'Etudes du CUEEP*, juin 1985.

## **2. *Objet de notre recherche***

Cette recherche est une première investigation sur le système de relations entretenu entre le Droit de la formation professionnelle et les pratiques de formation liées aux adultes.

A vrai dire, cette question devrait être traitée à un triple niveau. Au plan historique, il convient de rapprocher le double système des pratiques de formation et celui de la production du droit-formation pour en repérer les relations et les interférences, et les interpréter.

Au plan théorique : si l'on accepte qu'antérieurement au Droit, toute situation de formation est nécessairement régie par un système de régulation sociale animée par différents acteurs liés entre eux par des jeux de pouvoirs et des enjeux, l'intervention du Droit à un moment donné, comme système de régulation et de prescription serait à analyser dans son originalité, sa spécificité, et sa fonctionnalité.

Au plan pédagogique, l'analyse de notre pratique nous fait découvrir combien toute situation de formation, dans la variété de ses composantes, est chargée d'un "poids juridique". celui-ci est à relier à l'interférence d'une multiplicité de "statuts" concernant aussi bien, le stagiaire, l'organisme de formation, que le formateur et le stage en lui-même, le lieu de la formation, et le moment de la formation. Qu'elles soient perçus plus ou moins confusément par les différents acteurs, ces conditions juridiques n'en sont pas moins réelles : d'une part leur émergence, leur explicitation conditionne la construction de la relation pédagogique; d'autre part, sur le terrain, les groupes en formation ont toujours recours à des procédures formelles, ou informelles pour l'explicitation du "fait juridique" inhérent aux situations de formation. Le chantier est immense...

Nous nous limitons ici à l'approche historique. Il s'agit de suivre dans ses grandes étapes, le développement de la production des pratiques de formation, et celui du Droit-formation, d'opérer des rapprochements, pour en dégager les relations significatives et en interpréter le sens. Plus exactement, l'étude consiste à analyser l'émergence du Droit au sein des pratiques de formation, en nous appuyant sur l'idée de "système de production" : le Droit est issu d'un système de production formé des pratiques de formation pré-existantes, mais composé aussi de bien d'autres déterminants étroitement reliés les uns aux autres dont le Droit est la reproduction.

Dans cette analyse nous entendons vérifier un certain nombre d'hypothèses.

### 3. *Système d'hypothèses*

1) Nous nous demandons dans quelle mesure, pratiques et faits juridiques par delà leur croisement, entretiennent des relations interactives : d'une part les pratiques précèdent le Droit et le conditionnent mais à leur tour sont déterminées par lui : ce qui veut dire que le fait juridique de formation est déterminé par ailleurs.

2) Si nous restons dans une perspective de "globalité" évoquée plus haut, la production du Droit tout comme celle des pratiques est à relier à d'autres déterminants. Il est difficilement pensable que les faits économiques et sociaux du moment, les "noyaux d'idées" ou les "corps de doctrine" relatifs à la formation qui s'imposent à une époque donnée, l'idéologie relative à l'intervention ou à la non-intervention de l'Etat dans les relations professionnelles, l'état général du "Droit" existant à un instant précis restent extérieurs au phénomène de la production juridique. La prise en compte de cette globalité peut s'illustrer dans le schéma suivant.

Indépendamment du jeu des forces sociales et politiques qui trouvent leur expression dans l'intervention des acteurs juridiques sur lesquels nous reviendrons, l'élaboration du Droit est la résultante d'un système de production à cinq composantes. Les pratiques de formation pré-existantes au Droit, et le déterminant, sont nécessairement conditionnées par les facteurs économiques et sociaux du moment<sup>10</sup>, mais sont en même temps finalisées par eux dans la mesure où porteurs de besoins objectifs de formation, ils viennent interpeller les "forces éducatives" du moment. D'un autre côté, la production du Droit-formation est conditionnée par l'état général du Droit à un moment donné, particulièrement du Droit Social avec lequel il entretient des relations privilégiées mais le Droit Social est lui-même en interaction avec les facteurs économiques et sociaux qui le conditionnent et qu'il dirige d'une certaine manière<sup>11</sup>.

De plus l'état général du Droit dépend étroitement de l'idéologie dominante : selon que celle-ci interdit, tolère ou favorise l'intervention de l'Etat ou du "collectif social" dans les relations entre personnes privées, et particulièrement dans le champ des rapports professionnels, il y a production ou non-production du Droit Social et par là même, du droit de la formation professionnelle.

10 Par facteurs économiques nous entendons ici : l'organisation du mode de production dans l'entreprise, ses transformations; par facteurs sociaux, nous entendons aussi bien, le marché du travail, l'évolution de l'emploi et des qualifications, que les phénomènes démographiques, et l'exercice de responsabilités sociales à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise. Ces facteurs économiques et sociaux nous intéressent dans la mesure où ils sont porteurs de besoins objectifs de formation.

11 Le Droit est conditionné par l'économique : la multiplicité des contrats de travail est la traduction juridique de la précarité de l'emploi lié à la crise économique. Le Droit par ailleurs dirige le social, et l'économique par l'apport de sa logistique, par exemple la prise de responsabilité syndicale dans l'entreprise est un fait social porteur de besoins de formation. Ce fait social a trouvé sa consistance grâce à l'intervention du Droit reconnaissant l'existence légale des représentants du personnel dans leur entreprise avec une mission précise.

Enfin, pour peser sur la production du Droit les "idées" éducatives doivent atteindre un certain degré de décantation, d'organisation, et former des ensembles articulés en "propositions", des sortes de noyaux ou corps de doctrine tendant à s'imposer par eux-mêmes, et ayant un début d'officialité. Nous pensons aux "rapports" parlementaires ou extra-parlementaires, très nombreux en ce domaine, aux bilans éducatifs, et à un autre niveau aux orientations politiques de la formation professionnelle, telles qu'elles figurent à partir de 1945 dans les divers plans de développement économique et social.

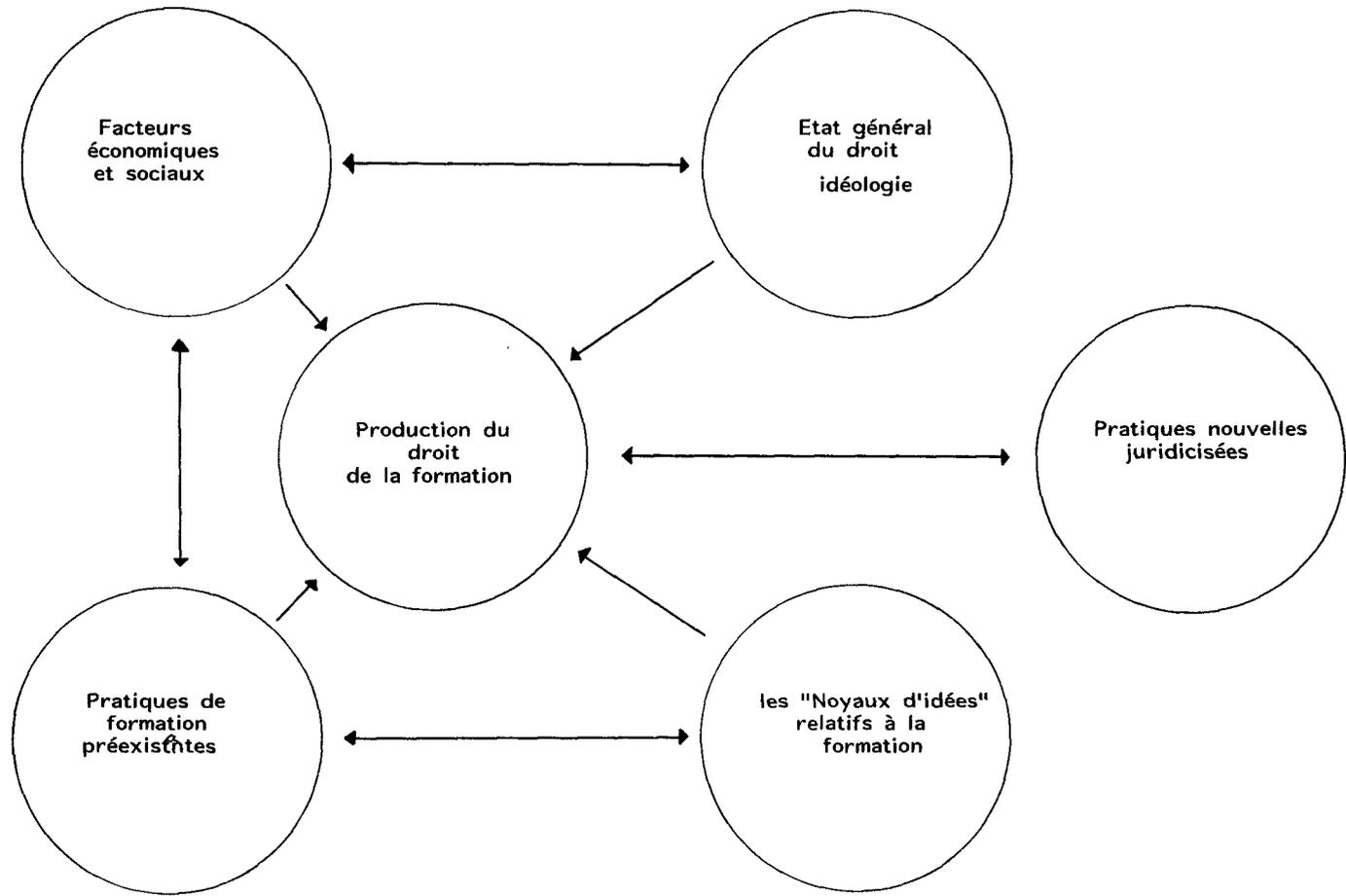
Il est entendu que les "noyaux d'idées" sont en interaction avec les pratiques de formation dont ils constituent le lieu d'analyse, comme aussi le centre d'impulsion.

Le Droit "produit" à travers ses applications concrètes est générateur de nouvelles pratiques "juridicisées"<sup>12</sup>, qui tendent à se substituer aux pratiques anciennes. Mais le Droit appelle le Droit. Mis à l'épreuve des faits qui en sont l'instance critique, il a tendance à se retourner sur lui-même, pour se reformuler, s'auto-reproduire mais aussi se dépasser jusqu'à trouver un point d'équilibre. A ce niveau, nous nous demandons s'il est possible de parler d'une sorte de dialectique systémique : le système de production du Droit aboutit à la production d'un système juridique articulé entre deux pôles : les personnes et les institutions ou les acteurs impliqués dans la formation. Ces deux pôles du reste, s'appellent l'un l'autre<sup>13</sup>. Il faudra vérifier comment le Droit produit se positionne par rapport aux deux extrémités de cet axe : Droit des personnes - Droit des institutions. Cela voudrait dire, que le Droit-formation déterminé, entre autres, par les pratiques de formation devient lui-même un déterminant de ces pratiques, dans la mesure où il s'auto-détermine par rapport aux composantes de base d'une situation de formation.

3) Ce serait une erreur de réduire l'élaboration du Droit à un jeu de déterminants si complexe soit-il. Le processus suppose l'intervention d'acteurs émanation des forces sociales et politiques. Or le Droit de la formation à ses acteurs officiels et désignés : le Parlement et le Gouvernement s'exprimant par la loi et le règlement, mais encore les partenaires sociaux artisans de la négociation sociale. Il faut poser la question : dans quelle mesure le processus de production du Droit longtemps conduit par le seul Etat, s'est trouvé renouvelé, par un partage des pouvoirs à un moment donné avec les acteurs sociaux.

<sup>12</sup> Nous empruntons l'expression à CARBONNIER, *Flexible droit*, LGDJ, 1983, p.14

<sup>13</sup> Le Droit des personnes en formation trouve son complément dans les institutions; et les mécanismes régulateurs d'une politique de formation; en revanche celle-ci est finalisée par le Droit des personnes en formation.



#### **4. Demarche et méthode**

Parce que liée à la dialectique, système de production - production d'un système, la démarche est double.

Dans un premier temps, il s'agit de suivre le flux de la production juridique dans le domaine de la formation, et de l'analyser en utilisant notre système d'hypothèses comme une grille d'observation. Nous ferons circuler l'essentiel des textes dans le cadre que nous nous sommes donné pour en dégager, par delà la charge juridique pure, le poids des déterminants extérieurs. C'est un travail de première approche : nous voulons vérifier le caractère opératoire de l'outil préconstitué, et exploiter les premiers résultats de l'analyse.

Dans un deuxième temps, nous nous interrogeons à chaque fois sur la ligne de structuration du Droit produit : ceci revient à le "qualifier" à le positionner sur l'axe que nous nous sommes donné : Droit des personnes ? ou Droit des institutions ?

La méthode est nécessairement interdisciplinaire. Elle comporte l'analyse d'un certain corpus formé d'une triple série d'éléments : d'une part les textes juridiques de base<sup>14</sup>, les rapports des commissions parlementaires qui entourent les lois. Ceux-ci sont un matériau privilégié pour reconstituer le contexte économique, social, éducatif, idéologique d'une élaboration juridique qui en est la reproduction. Les prises de position des divers "plans" de développement en matière de formation; celles-ci sont sous-jacentes aux rapports des commissions. Cette analyse ne pouvait être conduite efficacement sans s'insérer une investigation plus large concernant l'histoire du développement du Droit de la formation, l'histoire des idées et des pratiques de formation, et l'état de la situation économique et sociale aux différents moments de l'observation.

#### **5. Limites de l'étude**

Pris dans sa globalité, le système actuel de formation d'adultes est le point de convergence de trois mouvements éducatifs d'origine différente, porteurs de richesses et d'exigences propres : l'éducation ouvrière, ou formation syndicale, l'éducation populaire, enfin la formation professionnelle. Ces trois composantes ont reçu à un moment donné leur traduction juridique, et trouvent leur place aujourd'hui dans le Code du Travail, comme autant d'expressions de l'"Education Permanente". Notre analyse concerne cette triple dynamique, tout en privilégiant la formation professionnelle; c'est sur ce terrain que le Droit a poussé le plus loin ses développements.

<sup>14</sup> Par souci de commodité matérielle, nous laissons de côté la floraison des textes d'application (décrets, arrêtés), impossibles à analyser dans le cadre restreint de cette étude.

Pour des raisons matérielles, nous arrêtons l'investigation à la loi du 23 juillet 1971, première fixation d'un système global de formation, enrichi, remanié par la suite sans que l'économie d'ensemble soit bouleversée<sup>15</sup>.

Nous laissons donc de côté tous les dispositifs de formation en alternance qui se sont développés de 1975 à 1987, et qui par delà leur multiplicité, leur complexité, leur instabilité aussi forment aujourd'hui un système autonome exigeant une analyse spécifique<sup>16</sup>.

## 6. *Plan de la recherche*

Notre recherche se déroule en trois phases :

Après avoir montré le fait majeur de l'antériorité des pratiques de formation sur le Droit dans le contexte d'industrialisation du XIXème siècle, nous analyserons les premières activations des pratiques de formation par le Droit au cours de la première moitié du XXème siècle, marquée par les grandes secousses sociales et économiques liées aux deux guerres mondiales. Enfin, nous suivrons un processus de globalisation du Droit au sein de la globalité des pratiques de formation, durant la période 1958-1971 où s'opèrent des transformations importantes de l'appareil de production entraînant nécessairement des secousses sur le marché de l'emploi.

---

15 Lois postérieures : loi du 31 déc. 1975 sur le contrôle du financement, loi du 17 juillet 1978 relative au congé formation, loi du 24 février 1984 portant réforme.

16 Sur l'instabilité des dispositifs, on peut voir l'étude récente J. BICHOT, "Insertion professionnelle des jeunes : la valse des mesures", *Droit Social*, nov. 1987, p. 755.

## **1ERE PARTIE : DEVELOPPEMENT DES PRATIQUES DE FORMATION DANS UNE SPHERE DE NON-DROIT AU XIXEME SIECLE**

1. LE CHAMP DES PRATIQUES DE FORMATION D'ADULTES
  - 1) L'alphabétisation des adultes
  - 2) La formation professionnelle
  - 3) L'éducation ouvrière
2. XIXEME SIECLE : SPHERE DE NON-DROIT ?
  - 1) Cours d'adultes et droit
  - 2) Pratiques de formation et non-droit : tentative d'explication.

## **2EME PARTIE : LES PREMIERES ACTIVATIONS DES PRATIQUES FORMATIVES PAR LE DROIT : 1919 - 1959**

1. UN PROCESSUS A RETARDEMENT
  - 1) Cours de perfectionnement : un droit indéterminé et peu déterminant
  - 2) La "promotion ouvrière" matrice d'un droit auto-déterminé et déterminant
2. LA "DECLARATION D'URGENCE" DANS LES PRATIQUES DE FORMATION
  - 1) La formation mobilisée par le Droit contre le chômage
  - 2) La formation positionnée dans une stratégie de préparatifs de guerre par le Droit
  - 3) La formation accélérée par le Droit.

## **3EME PARTIE : GLOBALISATION DU DROIT DANS LA GLOBALITE DES PRATIQUES DE FORMATION**

1. LA MONTEE A LA VIE JURIDIQUE DE L'EDUCATION OUVRIERE ET POPULAIRE
  - 1) Education ouvrière et Droit
  - 2) Education populaire et Droit
- 2 LA MISE EN PLACE D'UN DROIT GLOBAL DE FORMATION PROFESSIONNELLE
  - 1) Production juridique de 1959
  - 2) Production juridique de 1963
  - 3) Production juridique de 1966
  - 4) Production juridique de 1968
  - 5) Production juridique de 1970
  - 6) Production juridique de 1971

## **CONCLUSION**

## PREMIERE PARTIE - DEVELOPPEMENT DES PRATIQUES DE FORMATION DANS UNE SPHERE DE NON-DROIT

Si nous faisons une relecture du XIXème siècle à travers la mise en relation des deux termes = pratiques de formation et production du Droit-formation, deux phénomènes majeurs attirent l'attention : d'une part l'extrême diversité des premières et d'autre part, la non intervention du Droit.

### 1. LE CHAMP DES PRATIQUES DE FORMATION D'ADULTES<sup>17</sup>

Les initiatives prises au cours du XIXème siècle en matière de formation d'adultes sont caractérisées par un vaste mouvement de lutte contre l'illettrisme des masses secondairement par des tentatives sporadiques de formation professionnelle, et en fin de siècle, par le démarrage d'un mouvement d'éducation ouvrière.

#### 1) *L'alphabétisation des adultes*

Les premières tentatives de formation de masse au XIXème siècle s'expriment dans la lutte contre l'illettrisme, mouvement diffusé par les fameux "cours d'adultes" lieu d'une pratique de formation parfois à géométrie variable, mais qui marquera durablement la société.

Ces cours apparaissent dès 1815, en marge de l'instruction officielle, fruit d'initiatives privées, d'inspiration humaniste ou socialiste. Après une croissance lente jusqu'à 1848, un moment de suspension par la droite réactionnaire qui les jugeait dangereux, ils sont rétablis timidement en 1850, pour trouver leur pleine explosion à partir de 1863 au moment où l'empire entre dans sa phase libérale et cherche des alliances avec le peuple; enfin ils connaissent leur déclin sous la 3ème République au moment où l'enseignement primaire est érigé en service public, la scolarisation progressive des jeunes leur faisant perdre progressivement leur raison d'être.

L'objectif déclaré est bien sûr l'alphabétisation des masses, mais sur cette dynamique de fond d'autres fonctions vont venir se greffer par le jeu des forces politiques. Finalité économique d'abord, en 1830, tant il est évident pour les dirigeants que le développement industriel rend particulièrement nécessaire l'acquisition par les ouvriers des connaissances élémen-

---

<sup>17</sup> Nous parlons ici uniquement de pratiques collectives de formation; nous laissons de côté les formes "d'autodidaxie" largement développées au XIXème siècle. Sur ce point, voir N. TERROT, *op. cit.*, p. 73

taires. Finalité politique aussi car l'ignorance rend "le peuple turbulent et féroce". Elle en fait un instrument à la disposition des factieux. A ce stade, la formation est perçue comme instrument de moralisation. Plus tard, sous la 2ème République, avec l'instauration du suffrage universel, c'est l'éducation républicaine qui doit passer par cette pratique de cours d'adultes, ce qui explique aussi leur suspension momentanée par la droite revenue aux affaires.

Au plus fort de leur croissance qui coïncide avec le développement de l'industrialisation et donc l'appel d'une forte main d'oeuvre qualifiée, on veut en faire le creuset d'une formation professionnelle, non dispensée par ailleurs; enfin sous la troisième République, au moment où ils vont décliner, ils ne sont plus que la copie conforme de l'école primaire dont ils reproduisent la structuration en cours élémentaire, cours complémentaire, et cours supérieur, et les programmes.

Quoi qu'il en soit, leur succès comme aussi le caractère positif de leurs résultats furent incontestables<sup>18</sup>.

Globalement, cette dynamique d'instruction de base pour adultes est portée par l'initiative privée en dehors de toute intervention significative du législateur, sinon en fin de siècle comme nous le verrons. La formation apparaît comme un fait social avant d'être un fait juridique : il y a donc antériorité de l'un sur l'autre.

## 2) *La formation professionnelle*

L'industrie naissante avant la révolution industrielle a surtout besoin de force de travail. Les ouvriers entrent à l'usine sans aucune formation, d'autant que l'apprentissage traditionnel a été sapé dans son support logistique par la suppression des corporations; il survit seulement dans certains secteurs non atteints par la production de masse. Le seul mode de formation professionnelle de masse est donc en voie de disparition. Formation sur le tas donc, pour l'essentiel. Seuls les cadres sont pourvus d'une solide formation par les grandes écoles, pivot d'un système de formation initiale et technique de haut niveau : Polytechnique, Ponts et Chaussées, C.N.A.M., c'est du reste la seule oeuvre des révolutionnaires en matière de formation professionnelle. La grande masse des salariés, illettrés, d'origine rurale est totalement tenue à l'écart des transformations économiques, sociales et culturelles.

Sous le Second Empire, à partir de 1860, le pays entre dans l'ère industrielle, par le développement du machinisme. Il faut de plus en plus d'ingénieurs, d'ouvriers qualifiés capables d'encadrer une main d'oeuvre de masse.

<sup>18</sup> Sur l'histoire, le développement, les objectifs et les résultats des cours d'adultes, voir N. TERROT, *op. cit.*, p. 63 suiv.; G. THUILLIER, *La promotion sociale*, QSJ. 1218, PUF, 1966, p. 13 suiv.; B. CARCERES, *Histoire de l'Education populaire*, Peuple et Culture, édit. du Seuil, 1964, p. 31.

Ce qui repose de façon aiguë le problème de la formation professionnelle. C'est l'initiative privée qui va tenter, à partir de la Restauration, d'apporter quelques réponses, par le canal des associations d'enseignement professionnel des adultes<sup>19</sup> et les "Ecoles de fabriques"<sup>20</sup>. Alors que les premières, par delà la diversité des cours ont une visée très large, les secondes sont réellement les écoles du patronat, mises en place pour remplacer l'apprentissage traditionnel. On y dispense en même temps que l'instruction primaire, des cours d'atelier, sous la conduite d'un contremaître; ce qui est recherché, c'est une formation professionnelle très spécialisée en fonction des impératifs immédiats de la production.

Au point où nous en sommes, nous ne pouvons dire que face à l'immensité des besoins de l'économie, aucune pratique de formation ne se déclenche; seulement les réalisations restent de portée très limitée : ou bien elles concernent une élite, ou bien elles sont professionnellement très localisées et singulièrement limitées dans leurs objectifs. Quelles qu'elles soient, l'important pour nous est leur caractère extra-juridique : elles se déroulent en dehors de la sphère du Droit, en marge de toute intervention du législateur<sup>21</sup>.

### 3) *L'éducation ouvrière*

La production éducative du XIXème siècle s'exprime enfin dans le vaste mouvement d'éducation ouvrière mené et développé en fin de siècle par des acteurs bien différents, eux-mêmes représentant des forces politiques et sociales bien typées.

Il n'est pas question d'analyser ici, les réalisations, quelques points de repères nous suffisent.

D'une part, la bourgeoisie républicaine, il s'agit, par delà l'oeuvre de Ferry, de prolonger l'action de l'école chez les jeunes par la création d'un réseau d'oeuvres post-scolaires<sup>22</sup>.

D'autre part, pour le christianisme social, animé par Albert de Mun et Marc Sangnier, l'important est de renouer avec la classe ouvrière, à travers des cercles d'études sociales, et de maintenir son influence auprès de la jeunesse. Par ailleurs, le mouvement des Universités Populaires, animé par de jeunes intellectuels venus à la vie politique à travers l'affaire Dreyfus, se fixent comme objectif la rencontre idéologique, intellectuelle et sociale avec

19 Citons : La société pour l'instruction primaire créée en 1815, l'Association Polytechnique (1830), l'Association pour l'instruction gratuite du peuple (1830), l'Association philotechnique (1848).

20 Par exemple les écoles SCHNEIDER (1839), DOLFUSS à Mulhouse.

21 Sur l'Etat, le développement, les limites des pratiques de formation professionnelle au XIXème siècle, voir Claude DUBAR, *La Formation professionnelle continue*, coll. Repères, édit. La découverte, 1985, p. 13-17; N. TERROT, *op. cit.*, p. 85-98; B. CHARLOT et M. FIGEAT, *Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984*, édit. Minerve 1985, p. 33-232

22 Telle la ligue de l'enseignement fondée par Jean Macé en 1894

les travailleurs manuels. Un mouvement qui connaît un développement rapide en 1899 et 1902, et reste une référence fondamentale dans le domaine de l'éducation populaire. Enfin les syndicats mènent leur action éducative à travers les "Bourses du Travail"<sup>23</sup>. Celles-ci, dépassant leur rôle officiel consistant à être un lieu où s'effectuent l'offre et la demande de travail, comme la bourse financière permet l'échange des valeurs, deviennent des centres de vie sociale, culturelle et politique, où des ouvriers se rencontrent pour recevoir sur le tas, à travers une dynamique d'échanges, une formation variée touchant au domaine général et au domaine professionnel. Ces lieux de formation sont la traduction d'un ouvrierisme qui entend se préserver de l'influence bourgeoise, et qui méfiant à l'égard de l'école officielle, aspire à une éducation autonome, mais du coup se replie sur lui-même et s'isole au sein de la société.

Ces quatre types d'actions composant le mouvement d'éducation ouvrière ne manquent pas de points communs. Ils visent un objectif idéologique; ils contribuent à lancer un débat d'une extrême vivacité et richesse sur la culture populaire et ses enjeux; ils s'adressent aux jeunes adultes du milieu populaire. Ils sont l'expression d'initiatives privées porteuses de projets éducatifs plus ou moins clairs, et qui se développent en dehors de toute intervention du législateur, ce qui ne veut pas dire en dehors de tout cadre institutionnel. Ce sont des pratiques sociales de formation qui ont leur propre régulation et qui ne montent pas encore à la vie juridique<sup>24</sup>.

Le trait commun des trois composantes de formation, alphabétisation, formation professionnelle, éducation ouvrière, tient en la personnalité de ses protagonistes. Sous des visages multiples groupes informels, confessionnels, professionnels, sociaux, l'initiative privée s'y déploie au maximum : celle-ci crée elle-même ses propres institutions, trouve elle-même sa propre régulation. Dans tous les domaines le fait précède le Droit. La formation est un fait social avant d'être un fait juridique. Est-ce à dire que le XIX<sup>e</sup> siècle soit une sphère de non-droit relativement à la formation d'adultes ? Si tel était le cas, il faudrait tenter de l'expliquer.

23 C'est Georges PELLOUTIER qui va être le premier animateur de ce mouvement culturel des Bourses.

24 Sur le développement et les résultats de l'éducation ouvrière, voir B. CARCERES, *op. cit.*; N. TERRROT, *op. cit.*, p. 95 suiv. Voir aussi M.C. VERNIERS "La qualification sociale, un nouveau besoin de formation ?"<sup>n</sup>, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, juin 85, n° 3

## 2. XIXÈME SIÈCLE : SPHERE DU NON-DROIT ?

Nous avons déjà remarqué que tant la formation professionnelle que l'éducation ouvrière au XIXème siècle se déploient dans un espace de non-droit<sup>25</sup>. Aucune intervention de l'Etat dans sa fonction législative ou réglementaire ne vient accompagner, voire décupler sinon transformer les pratiques préexistantes. Les cours d'adultes sont le seul point de contact entre droit et formation.

### 1) Cours d'adultes et droit

Le seul point d'entrée des pratiques de formation dans la sphère juridique consiste dans la prise en compte, en fin de siècle, par le législateur des fameux "cours d'adultes", encore faut-il bien s'entendre sur le moment, les modalités et la portée de cette "juridicisation".

En effet, dans le domaine éducatif, la production juridique concerne avant tout la mise en place de l'instruction de base pour les enfants. Par delà les tentatives inscrites dans les lois du 28 juin.1833, du 15 mars 1850<sup>26</sup>, du 28 juin 1873, l'objectif sera atteint sous la 3ème République par les lois FERRY, qui instaurent une école primaire laïque, gratuite et obligatoire pour les enfants de 6 à 13 ans<sup>27</sup>.

La formation d'adultes est atteinte par cette production, mais secondairement, par une sorte d'effet "ricochet" : de la formation initiale l'intervention du législateur rebondit sur la formation d'adultes pour retourner bien vite à la première<sup>28</sup>. De plus, le phénomène est assez tardif. Il est inexact de dire que chacun des textes qui de 1833 à 1886 scandent le mouvement législatif concernant l'école prennent en compte la pratique des cours d'adultes<sup>29</sup>. C'est une contre vérité. La loi de 1833 est muette sur ce point, comme aussi celle de 1881. La loi de 1850 consacre deux articles à ce sujet, l'un pour dire qu'il peut être créé des écoles primaires communales pour les adultes au dessus de 18 ans et qu'il ne peut être reçu des élèves des deux sexes<sup>30</sup>, l'autre pour prévoir l'inscription au budget du Ministre de l'Instruction Publique un crédit pour encourager entre autres "les écoles du dimanche"<sup>31</sup>. C'est ce texte que reprendra presque mot pour mot la Loi de 1886.

25 Sur le concept de "non-droit", voir CARBONNIER, *op. cit.*, p. 42

26 Loi FALLOUX, loi sur l'enseignement, J.O. 16 mars 1850, p. 52-102.

27 Loi du 16 juin 1881, "Loi établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques. J.O. 17 juin 1881 p. 3313-3314.

28 Nous nous appuyons ici sur les deux lois de 1850 et de 1886. La première comporte 85 articles dont 2 concernent la formation d'adultes. La seconde comporte 68 articles dont, également pour la formation d'adultes.

29 Comme le dit à tort N. TERROT., *op. cit.*, p.63

30 Articles 54 et 56

31 Articles 8 et 37

Ceci amène une triple remarque. d'une part ce droit qui atteint les pratiques de formation d'adultes "par ricochet" est très peu élaboré : il ne pose aucun principe, ne fixe aucun objectif spécifique à la formation; bref, c'est un droit non impératif : les cours d'adultes dans les écoles restent une simple possibilité. Peu déterminé par rapport à la formation, il est probable que cet embryon du droit-formation ait été peu déterminant sur les pratiques. D'autre part, et en contraste, il y a une sorte de "sous-droit" qui s'exprime par une voie "infra-juridique", c'est-à-dire par les circulaires et instructions émanant des ministres de l'Instruction ou de son administration. Documents extrêmement riches où se mêlent des considérations juridiques, philosophiques, politiques, mais où s'affirme un pouvoir : celui de l'administration qui entend de son propre chef rendre obligatoire les cours d'adultes que la loi considère comme une possibilité<sup>32</sup>. Enfin si l'alphabétisation est la seule pratique de formation à avoir rencontré le Droit, il reste à expliquer le phénomène général de la non-production du Droit au niveau de la formation d'adultes prise dans toutes ses composantes.

## 2) *Pratiques de formation et non-droit : tentative d'explication*

Trois éléments sont à prendre en compte à notre avis : l'état des idées sur la formation, le niveau de production du Droit en général, enfin le poids de l'idéologie dominante concernant la non-intervention de l'Etat. Cette tentative se réfère bien sûr au schéma théorique posé au départ : il peut servir à expliquer la production du Droit comme aussi sa non-production.

Ce serait une erreur de croire que le XIXème siècle soit dépourvu de toute idée, de tout projet, concernant une formation de masse. Les historiens des mouvements éducatifs ont suffisamment montré combien la pensée, les débats, et les projets des révolutionnaires étaient d'une richesse exceptionnelle et d'une actualité étonnante. d'une part s'explique sinon le concept du moins la notion d'"éducation permanente" couvrant nécessairement tous les âges de la vie<sup>33</sup>; d'autre part s'impose l'idée de formation "intégrale" saisissant la personne humaine dans toutes ses dimensions. Parmi bien d'autres, le rapport Condorcet<sup>34</sup> pose le principe d'une éducation qui doit s'adresser à tous, se dérouler sur toute la vie, comprendre une formation théorique, pratique et civique, visant à la fois l'entretien et le perfectionnement des connaissances, la prise de responsabilités sociales, le tout justifié par des raisons

32 Nous avons vérifié ce phénomène sur la période de 1830 et celle de 1863. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre et analyser les circulaires GUIZOT et les instructions de DURUY. Pour une analyse voir B. CARCERES, *op. cit.*, p. 31 suiv.; G. THUILLIER, *op. cit.*, p. 13-16

33 L'idée d'éducation permanente est cependant beaucoup plus ancienne; la pensée des révolutionnaires en ce domaine a subi bien évidemment l'influence de courants antérieurs, tels l'humanisme sous la renaissance, les vagues d'alphabétisation développées par la Réforme au XVIème siècle et relayées par l'Eglise catholique; enfin le mouvement des Encyclopédistes (1751-1771).

34 Pour une analyse, voir B. CARCERES, *op. cit.*, p. 15; N. TERROT, *op. cit.*, p.29 suiv.; G. THUILLIER, *op. cit.*, p.11

de justice sociale, d'évolution des techniques, d'apparition du travail parcellaire et de l'exercice nécessaire de la citoyenneté. Ce projet global d'éducation étonnamment moderne, contient tous les thèmes qui alimenteront les débats au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle. Les doctrines socialistes, et les syndicats qui très tôt se sont occupés des questions de formation, avec des accents différents préciseront leurs positions à l'intérieur de ces perspectives<sup>35</sup>.

Dès la révolution, donc, l'idée d'éducation des adultes, formation permanente et formation intégrale est affirmée tant dans son principe que dans ses justifications et ses finalités. Ce n'est qu'à la fin de la seconde guerre mondiale, dans les divers projets de réforme de l'enseignement qui du plan Langevin-Vallon au plan Billères jalonnent la 4<sup>ème</sup> République, qu'elle réapparaîtra avec autant de vigueur.

Incontestablement, ce poids des idées, ajouté à celui des pratiques existantes pouvait influencer sur la production juridique, mais ne pouvait à lui seul en déterminer l'apparition. Celle-ci a-t-elle ses propres lois ? Ceci nous amène à poser la question du climat favorable ou non à l'apparition du phénomène juridique, dans un secteur déterminé, le champ éducatif.

Sans parler de conditions nécessaires et suffisantes, ce qui serait tomber dans le déterminisme sociologique, nous pouvons au moins repérer des conditions à priori favorables. Nous en voyons au moins quatre :

- L'existence d'un courant d'idées ayant atteint un point de maturité, et se cristallisant en un certain nombre de propositions fondamentales suffisamment claires et précises pour se traduire en mesures concrètes.
- L'influence de groupes d'action, porteurs de projets et capables d'intervenir au sein des forces politiques dominantes.
- Un début, sinon de consensus, du moins de convergences de points de vue entre les différentes couches sociales, surtout dans celles où s'enracine le pouvoir politique censé légiférer au nom de l'intérêt général.
- La prise de conscience d'une certaine situation d'urgence au sein de laquelle les problèmes fondamentaux sont perçus comme "enjeu de société" et interpellant à ce titre les pouvoirs politiques.

---

<sup>35</sup> Parmi les doctrinaires socialistes, certains CABET, BUONAROTTI, attachent surtout leur attention à la formation civique des citoyens. SAINT-SIMON et PROUD'HON, au contraire, le premier prônant l'industrialisation, le second l'apprentissage continu du métier, se tourneront plus vers la formation professionnelle. Les syndicats, lors des premiers Congrès entre 1864-1870 consacrés à l'instruction ouvrière, défendront l'idée d'un enseignement intégral, liant formation théorique et formation pratique en vue de produire un ouvrier qui soit à la fois "un travailleur des bras, et un travailleur de la tête".

Bien évidemment, il n'est pas question ici de faire une vérification mathématique de la réalisation de ces conditions. Disons simplement ceci : la lutte contre l'illettrisme, inséparable du développement de la scolarité élémentaire, portée par des initiatives privées depuis plusieurs années, était suffisamment claire dans ses principes, ses réalisations, pour attirer l'attention des pouvoirs publics. Elle était perçue par la classe politique comme une nécessité pour le développement économique, un instrument de paix sociale, bref un enjeu de société, une sorte d'urgence dont la solution ne pouvait dans l'immédiat que profiter au pouvoir en place. En revanche nous ne pouvons en dire autant de la formation professionnelle des adultes dont les réalisations parcellaires échappent totalement au champ juridique. Ce phénomène n'est que le reflet d'un désintérêt général vis à vis de la formation professionnelle de la masse des travailleurs. Pour la plupart des dirigeants politiques de l'époque, le développement technique n'a besoin que de concepteurs, techniciens ou ingénieurs. Ce qui explique que sous la Révolution et pendant près d'un siècle, c'est l'enseignement technique supérieur et lui seul, qui est pris en compte.

Le non-droit de la formation est à interpréter également à la lumière de l'état du droit social à cette même époque. Intervenir dans la formation professionnelle par la voie législative, c'est toucher aux relations entre employeurs et salariés. L'opération est d'autant plus facile qu'il y a déjà eu passage du droit dans la vie de l'entreprise. Or, la production juridique de 1830 à 1880 manifeste une extrême pauvreté. Très peu de lois, et moins encore dans le domaine social que dans les autres. Le dispositif légal se ramène à trois lois, l'une relative au travail des enfants dans les manufactures<sup>36</sup>, une autre relative au contrat d'apprentissage<sup>37</sup>, enfin une troisième sur le travail des enfants et des filles mineures dans l'industrie<sup>38</sup>. En définitive, c'est une sorte de moignon juridique dont la fonctionnalité s'avère très limitée pour ne pas dire nulle<sup>39</sup>. Cette pratique de non-production juridique est parfaitement accordée à l'idéologie dominante : pour l'essentiel l'intervention de l'Etat dans le jeu économique est fondamentalement contre-nature; il peut seulement intervenir à la marge pour limiter les abus et les excès. Dans ce système de pensée, la non-production du Droit dans le domaine de la formation à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise est un phénomène sans surprise : au Droit intervenant à la marge des relations professionnelles correspondent des pratiques de formation en marge du Droit.

---

36 Loi du 22 mars 1841

37 Loi du 22 février 1851

38 Loi du 19 mai 1874.

39 Pour une analyse de ces lois, voir J. LE GOFF, "Du silence à la parole", *Droit du Travail, Société, Etat (1830-1985)*, La Digitale, 1985, p. 51, suiv.

## DEUXIEME PARTIE - LES PREMIERES ACTIVATIONS DES PRATIQUES DE FORMATION PAR LE DROIT

La première moitié du XXème siècle est marquée par les secousses sociales, politiques et économiques des deux guerres mondiales. C'est à l'occasion de ces fractures que le droit va s'insérer dans les pratiques de formation pour les orienter vers des objectifs perçus comme prioritaires à ce moment là : processus à retardement et en même temps réaction à des situations d'urgence : tels sont les deux traits de cette juridicisation.

### 1. UN PROCESSUS A RETARDEMENT

Durant les premières années du XXème siècle, la formation professionnelle reste abandonnée à l'initiative privée. Les réalisations, tout comme au siècle précédent, sont sporadiques et largement en deça des besoins économiques. Les organisations professionnelles, syndicats et employeurs, n'ont pas réussi à résoudre le problème. C'est le constat qui est fait au début du siècle et qui porte en creux un appel à une intervention de l'Etat.

Celle-ci se manifeste dans la production de la loi du 25 juillet 1919 dite Loi Astier relative à l'organisation de l'enseignement technique et industriel<sup>1</sup>. Les historiens ont raison d'en montrer l'importance : c'est l'entrée de la formation professionnelle dans la sphère du droit. Mais cette loi concerne avant tout les premières formations; en effet, elle met en place un système de formation technique initiale caractérisée par des cours professionnels obligatoires pour les jeunes apprentis afin de préparer un C.A.P. en 3 ans durant le temps de travail<sup>2</sup>. Composé de 52 articles organisés en 5 parties<sup>3</sup> le dispositif ne consacre que quelques lignes à la formation d'adultes pour lesquels sont prévus des "cours de perfectionnement" en dehors du temps de travail<sup>4</sup>.

1 J.O. du 27 juillet 1919. On trouvera une analyse de cette loi dans N. TERROT, *op. cit.*, p. 180.; B. CHARLOT et M. FIGEAT, *op. cit.*, p. 248.

2 L'essentiel de l'organisation repose sur les communes. Le financement sera assuré par la taxe d'apprentissage à partir de 1925.

3 Dispositions générales - autorités préposées à l'enseignement technique - des écoles publiques d'enseignement technique et des écoles de métiers - des écoles d'enseignement technique privées - des cours professionnels.

4 Art. 37. Ces cours sont destinés aux adultes désireux de bénéficier d'un complément de formation. Ils seront sanctionnés par la suite par un brevet professionnel préparé en deux ans permettant l'accès aux fonctions de techniciens et d'agents de maîtrise.

## 1) *Cours de perfectionnement : un droit indéterminé et peu déterminant*

Le pôle dominant est la formation initiale. La formation d'adultes est atteinte par le législateur secondairement comme par "ricochet". Nous retrouvons ici, la répétition sur un autre registre, du phénomène de 1850 et 1886 déjà analysé.

Comment cette production a-t-elle été possible à ce moment là ? Il ne nous est pas possible d'utiliser ici la matrice des travaux préparatoires. En effet, si elle a une longue histoire<sup>5</sup>, la loi Astier a été votée définitivement par les députés sans débat. Il nous faut donc reconstituer de l'extérieur le contexte de son élaboration pour repérer le jeu des déterminants.

Il est difficile de dire que les pratiques de formation préexistantes ont pesé directement. Tout au plus ont-elles eu une influence indirecte dans la mesure où elles étaient à l'époque l'objet de vives critiques, et où leurs insuffisances portaient en creux le besoin d'une réorganisation juridique.

Quatre déterminants sont à prendre en compte : le facteur économique, l'organisation des idées sur la formation professionnelle, l'état de l'idéologie, et l'état du droit existant.

L'après-guerre appelle un redressement économique<sup>6</sup>. La reconstitution du territoire exige une main d'oeuvre de masse et des ouvriers qualifiés pour l'encadrement. Complémentairement, l'accélération du nouveau processus de production caractérisé par le développement de la machine-outil, la concentration de la production en grandes usines, la standardisation de la production entraînent il est vrai, une déqualification du travail ouvrier, mais en sens inverse, amplifie le besoin d'une nouvelle main d'oeuvre qualifiée, adaptée aux nouvelles formes de la production<sup>7</sup>. Dans ce sens, la situation économique du moment pesait sur la nécessité d'un développement de la formation professionnelle. Dans quelle mesure cette réalité économique porteuse de besoins objectifs de formation a imprégné le texte de 1919 élaboré sous son influence ? Les traces sont indécises. Rien d'explicite sur l'articulation "formation-emploi", qui s'imposera plus tard dans la production juridique. Le terme "formation" est lui-même absent. Il est question d'"enseignement" de "cours professionnels" ou de "perfectionnement" dont la fonction est de répondre aux "besoins du commerce et de l'industrie"<sup>8</sup>. C'est en termes de secteurs de production "commerce et industrie" qu'est perçue l'économie. Le lieu de travail

5 Déposée au Sénat en 1913, adoptée le 30 juin 1916 elle fut transmise aux Députés en juillet 1916 et votée seulement le 4 juillet 1919.

6 Sur les conséquences économiques et démographiques de la première guerre mondiale, voir R. REMOND, *Introduction à l'Histoire de notre temps. 3. le XXème siècle*, Coll. Points, Le Seuil, 1974, p. 40 suiv.

7 Sur les besoins de main d'oeuvre qualifiée pour l'économie d'après-guerre, voir B. CHARLOT, et M. FIGEAT, *op. cit.*, p. 251.

8 Articles

est saisi de façon statique comme en photographie : "l'atelier", l'"établissement", "les magasins", "les bureaux". Le dynamisme de la production et de l'économie reste pour l'instant en marge du donné juridique. Par ailleurs, l'état des idées sur la formation professionnelle a atteint à ce moment un point d'équilibre, et pouvait constituer un déterminant. En effet, le vaste débat qui s'est ouvert sur la question de l'apprentissage depuis le début du siècle, les enquêtes et bilans réalisés en ce domaine, les projets de lois discutés, rejetés puis repris ont conduit employeurs, syndicats et Etat à un relatif consensus sur la nécessité d'une réorganisation des cours professionnels complétant l'initiation pratique en ateliers. Ce consensus pouvait s'exprimer sur un noyau d'idées-forces suffisamment précises et organisées pour jouer un rôle de déterminant<sup>9</sup>.

L'idéologie ambiante elle-même a bougé : la guerre a modifié le rôle de l'Etat. Celui-ci ne s'est pas cantonné dans les tâches traditionnelles dans lesquelles le confinait la philosophie libérale. Il est intervenu pendant la guerre pour prendre la direction de l'économie. Les dogmes libéraux sont entamés. Il en reste quelque chose dans la conception que l'on se fait des relations entre l'Etat et les initiatives privées<sup>10</sup>.

Aussi, son intervention dans l'entreprise pour pousser les employeurs à développer la formation professionnelle devint plus acceptable. Cela est d'autant plus vrai que le droit du Travail, à la faveur des agitations sociales et des mouvements de grève, s'est frayé un chemin dans les relations professionnelles à travers les lois sur le statut des conventions collectives<sup>11</sup> et sur la journée des huit heures<sup>12</sup>. Tel nous apparaît le repérage possible des déterminants au sein de cette production juridique.

Déterminé pour la formation initiale, ce droit produit reste très indéterminé pour la formation d'adultes. Il est dépourvu de toute ligne de structuration : droit des institutions ? droit des personnes ? Il ne pose aucune prescription, aucun principe d'organisation : les cours de perfectionnement restent une possibilité sans plus. Aussi, ce droit pouvait-il difficilement générer de nouvelles pratiques de formations<sup>13</sup>. Le processus restait en suspens sans effet significatif, du moins provisoirement, dans l'attente d'un nouvel élément capable de donner une fonctionnalité au dispositif annoncé.

9 Voir B. CHARLOT et M. FIGEAT, *op.cit.*, p. 237 suiv.

10 Sur ce point, R. REMOND, *op. cit.* p. 47 suiv.

11 Loi du 25 mars 1919.

12 Loi du 23 avril 1919.

13 Limités en ce qui concerne la formation initiale, les résultats furent presque nuls en formation d'adultes. Voir B. CHARLOT et M. FIGEAT, *op. cit.*, p. 247, N. TERROT, p. 182. C. DUBAR, p. 18

## 2) *La "promotion ouvrière" matrice d'un droit autodéterminé et déterminant*

Fort curieusement, la mise en oeuvre de cette loi intervient 30 ans plus tard à la faveur d'un arrêté du Ministre de l'Education Nationale pris en application de la loi Astier<sup>14</sup>. Cet arrêté, sorte de sous-norme inférieure à la loi et au décret, n'en prend que plus de signification. Historiquement, il est la première tentative de l'Education pour prendre en charge la formation d'adultes. A travers lui, ce qui nous intéresse, c'est le droit dans son mode de production et de structuration.

Influent le cours des choses, il a été pris lui-même sous influence, et élaboré dans les radiations d'un noyau idéologique reposant sur la thématique de la "promotion ouvrière" portée par les forces politiques dominantes de l'époque. La vague de grèves qui tout en paralysant l'économie et en menaçant le régime vient à peine de se terminer que se crée le R.P.F. dont un des thèmes clés de propagande en matière sociale consiste précisément en l'instauration de la "promotion ouvrière". Tout en concédant des augmentations de salaire, le gouvernement essaie de répondre aux revendications sociales par un projet politique de promotion. Beaucoup plus que les besoins en personnel qualifié pourtant important au lendemain de la Libération, ce sont les circonstances politiques de l'époque qui sont à l'origine de cette initiative entraînant la mise en place effective de cours de perfectionnement conduisant à la promotion ouvrière. D'ailleurs, ce thème à la fois politique et idéologique de promotion ouvrière est passé dans le domaine juridique. La présence de ce concept dans un texte juridique officiel n'est pas nouvelle puisque nous le retrouvons pour la première fois dans un décret de 1932 sur lequel nous reviendrons. Mais c'est la première fois qu'il est explicité. La promotion est ici "objectif" des cours de perfectionnement<sup>15</sup>. Elle consiste dans la possibilité de s'élever dans la hiérarchie professionnelle par l'acquisition des connaissances théoriques et pratiques et cela, quelle que soit la fonction ou la formation antérieure<sup>16</sup>.

Par ailleurs, le droit social existant à l'époque est tout occupé à déterminer au sein de l'entreprise, la classification des personnels en différentes catégories : manoeuvres, ouvriers spécialisés, ouvriers qualifiés, agents de maîtrise, techniciens, cadres. Les conventions collectives de l'époque reprennent cette classification type; l'arrêté est sous cette influence; il reprend à son compte ce système de repérage et le projette tel quel sur le public bénéficiaire des cours de perfectionnement, et l'associe bien évidemment à l'idée de promotion dans la hiérarchie professionnelle.

14 Arrêté du 15 avril 1946, jo. 17 avril 1946 p. 3763.

15 Dans les textes ultérieurs, il y aura souvent confusion entre "formation" et "promotion", celle-ci étant tantôt formation tantôt de la formation.

16 Article I

Ainsi déterminées, ces dispositions se structurent en un droit des institutions plus qu'en un droit des personnes<sup>17</sup>. Même s'il n'est pas prescriptif, les cours restent une possibilité, ce droit très déterminé sur les questions de base liées à la formation, sera très déterminant sur les pratiques nouvelles qui vont se développer à partir de 1946, et connaître un grand succès dans les années 1957-1958 et qui survivent encore aujourd'hui.

Ainsi, le mouvement de juridicisation de la formation professionnelle initiée par la Loi Astier se présente comme un processus à deux temps.

Dans un premier mouvement, sous l'aimantation du droit de la formation initiale en train de se mettre en place, et sous l'influence conjuguée des facteurs économiques, idéologiques et juridiques du moment, la formation professionnelle d'adultes reçoit une traduction juridique cristallisée dans le concept de "cours de perfectionnement" : une possibilité de formation soudée à la formation initiale elle-même obligatoire, mais contrairement à cette dernière sans effet dans la vie immédiate.

Dans un second temps, le concept neuf de "promotion ouvrière" rencontrant les aspirations des travailleurs de l'époque, fait éclater le concept peut-être un peu vieilli de "perfectionnement" dont les origines sont très anciennes et va constituer le noyau d'idées que les forces politiques de l'époque vont exploiter pour faire passer la Loi Astier du stade de formation initiale au stade de formation continue. Le fameux arrêté reste un dispositif sectoriel relié à un ministère : il n'empêche qu'il va ouvrir la voie à la mise en place d'un dispositif global de promotion à partir de 1959. Rarement une norme juridique "subalterne" fut à ce point génératrice de pratiques éducatives nouvelles.

## 2. LA "DECLARATION D'URGENCE" DANS LES PRATIQUES DE FORMATION

L'implication des Pouvoirs Publics durant cette période ne se limite pas au Ministère de l'Education. Le Ministre du Travail va développer sa dynamique visant à mettre en place des centres de formation professionnelle, à travers des dispositifs d'urgence dont les objectifs vont varier avec le temps.

---

<sup>17</sup> D'ailleurs, dans la construction des phrases, les "personnes" ne sont jamais en position de sujet, mais en position de complément d'attribution.

## 1) *La formation mobilisée par le droit contre le chômage*

D'abord, il s'agit de mobiliser la formation comme moyen de lutte contre le chômage en 1935; c'est l'objet de la production des décrets du 30 octobre 1935<sup>18</sup>. Le rapport des ministres au Président de la République, accompagnant ces textes est une source de premier ordre : il permet de reconstituer de l'intérieur le contexte de production. Cinq déterminants sont repérables : les facteurs économiques, les facteurs sociaux, l'idéologie, le droit en place, les pratiques de formation préexistantes.

L'on sait combien la crise d'octobre 1929 a bouleversé l'économie. Ouverte aux Etats-Unis, elle déferle sur l'Europe, atteint la France à partir de 1932 : crise de crédit, de confiance dans les valeurs boursières, elle s'étend de secteur en secteur par un mécanisme d'interdépendance, entraînant effondrement des cours, restriction de la production, faillite d'entreprises et d'établissements financiers<sup>19</sup>.

Cette crise, sous-jacente au texte du rapport, matrice des décrets, y est analysée surtout dans sa conséquence immédiate : le chômage. "La prolongation de la crise, et du chômage qu'elle entraîne, impose l'obligation de prendre des mesures en vue de vivifier et de coordonner les efforts déjà entrepris, afin de donner à certains chômeurs, un nouveau métier propre à leur assurer des ressources suffisantes... L'objet du présent décret est d'associer à une oeuvre commune de formation professionnelle des chômeurs, les différents ministères intéressés. Une oeuvre de cette nature mérite d'être encouragée par l'Etat, puisque le reclassement des chômeurs allège la charge que le paiement des allocations de chômage fait peser sur les collectivités publiques"<sup>20</sup>. Déclaration fort importante à plus d'un titre. La crise, la lutte contre le chômage entre autres, déterminent la production des décrets qui en sont imprégnés du reste. En effet, dans le texte juridique, les bénéficiaires de la formation sont "les chômeurs", le seul terme utilisé du reste, et c'est la première fois, comme aussi le terme "formation professionnelle" qui fait son apparition. A celle-ci, on assigne une fonction thérapeutique, puisqu'elle doit assurer "la rééducation professionnelle du chômeur"<sup>21</sup>, secondairement une fonction utilitariste puisqu'il s'agit d'alléger les charges de l'indemnisation du chômage qui pèsent sur la collectivité.

Par ailleurs, le rapport renvoie à des pratiques préexistantes en la matière, puisqu'il parle de coordonner les efforts déjà entrepris. De fait, avant l'intervention de l'Etat, dès 1934, des centres de formation professionnelle pour jeunes chômeurs étaient créés par des employeurs de certaines branches<sup>22</sup> ac-

18 Décrets "relatifs à la rééducation professionnelle des chômeurs" JO.O. du 31 octobre 1935 p. 11578.

19 Voir R. REMOND, *op. cit.*, p. 87 suiv.

20 Rapport, voir J.O. du 31 octobre 1935 p. 11577.

21 Article 1 du Décret. du reste, le terme figure dans le titre même du décret.

22 Ainsi, l'union des industries métallurgiques et minières. Voir B. CHARLOT, et M. FIGEAT, *op. cit.*, p. 281.

compagnées par la suite de mesures ponctuelles de l'Etat. Ce sont sans doute ces pratiques que le gouvernement entend développer et coordonner.

Enfin, le déterminant idéologique est à prendre en compte à travers la conception que l'Etat se fait de son rôle : il y a "obligation" pour lui d'intervenir. L'idéologie bouge. Les dogmes libéraux sont une nouvelle fois battus en brèche. C'est la reproduction du phénomène déjà constaté à l'occasion de la première guerre mondiale. Ils ne jouent plus le rôle de frein, et laissent place à une intervention de l'Etat dans le domaine économique mais aussi dans les relations professionnelles par la production d'un droit protecteur et mobilisateur de formations.

Complémentairement, l'état du droit social existant, particulièrement le système d'indemnisation des chômeurs vient conditionner à sa manière cette production. Depuis 1909, nous avons relevé pas moins de 30 décrets concernant l'organisation et le fonctionnement des caisses de chômage, auquel le rapport fait allusion. Le décret en est marqué puisqu'il fait état de "Droit des allocations que les chômeurs perçoivent des fonds publics de chômage"<sup>23</sup>.

Ainsi déterminé par ces facteurs, comment le droit produit s'autodétermine-t-il sur les problèmes de formation ?

C'est avant tout un droit institutionnel très élaboré et étonnamment moderne : le mode d'organisation des centres de formation par les acteurs potentiels<sup>24</sup>, la procédure d'agrément<sup>25</sup>, les dépenses à prendre en compte pour les subventions, les horaires, la durée et les programmes de formation, la procédure de contrôle sur les centres de formation, les formateurs appelés "professeurs et moniteurs"; rien n'est ignoré des composantes d'une situation de formation : que manque-t-il ?

Par contre, le droit des personnes est à peine effleuré puisque le principe est posé de la non-conciliation des allocations de chômage avec la formation<sup>26</sup>; quel est l'impact de ce droit sur les pratiques de formation ? Sans grands résultats disent certains<sup>27</sup>, résultats non négligeables disent d'autres<sup>28</sup>, quoi qu'il en soit, ce qui s'impose à travers cette juridicisation, c'est la prise en main énergique par l'Etat de la formation professionnelle dans un contexte de crise où l'intervention des Pouvoirs Publics est perçue non plus comme un mal nécessaire mais comme une obligation.

---

23 Article 7

24 Ces acteurs sont : les entreprises mais aussi les collectivités publiques, les institutions techniques, les organismes professionnels, les associations; tous les partenaires actuels sont là.

25 L'expression apparaît pour la première fois.

26 Pour celle-ci une indemnité sera prévue par la suite.

27 Voir N. TERROT, *op. cit.*, p.

28 Voir B. CHARLOT et M. FIGEAT, *op. cit.*, p. 296

## 2) *La formation positionnée dans une stratégie de préparatifs de guerre par le droit*

Sans cesser d'être un moyen de lutte contre le chômage, la formation professionnelle à partir de 1938 devient l'élément d'une stratégie de préparatifs de guerre : c'est l'objet du décret du 12 novembre 1938<sup>29</sup>.

Le contexte de production nous permet de saisir le jeu des déterminants. Par delà les pratiques de formation existantes et qui exercent leur influence<sup>30</sup>, cette production reste dominée par les acteurs économiques. De ce point de vue, le raisonnement sous-jacent est clair : le chômage persiste alors que la guerre est là; le développement des usines de la Défense Nationale est urgente, ce qui appelle une main d'oeuvre qualifiée. Pourquoi ne pas apprendre à des chômeurs un nouveau métier, là où il y a pénurie de main d'oeuvre ? D'autant que "toute incorporation et tout reclassement d'un ouvrier dans la main d'oeuvre qualifiée entraîne aussitôt le recrutement d'un ou plus souvent deux manoeuvres"<sup>31</sup>. Cette urgence économique dans un contexte politique menaçant, est inscrite dans le texte juridique lui-même : il s'agit du "développement des usines travaillant pour la Défense Nationale"<sup>32</sup>; la formation appelée pour la première fois "promotion ouvrière" doit opérer "un reclassement professionnel"<sup>33</sup> des chômeurs, mais surtout elle prend une fonction nouvelle : elle est pourvoyeuse de "la main d'oeuvre qualifiée ou spécialisée"<sup>34</sup> dont l'économie a besoin à la veille de la guerre. L'expression est nouvelle ici. Ainsi déterminé, ce décret en ses trois articles, reste dans la logique pure d'un droit Institutionnel axé sur le développement et le financement des centres de formation à des fins politiques précises.

## 3) *La "formation accélérée" par le droit*

Dans le contexte économique et politique nouveau et socialement bouleversé de l'après-guerre, va apparaître une nouvelle production du droit : le Décret du 9 novembre 1946 relatif aux centres de formation professionnelle<sup>35</sup>. Là encore, il s'agit de répondre à une forme d'urgence; non plus par des mesures ponctuelles, mais par un plan d'ensemble.

La reconstruction du territoire, la relance de l'économie implique le développement nécessaire des secteurs industriels de base, comme aussi la mo-

29 Décret relatif au reclassement professionnel des chômeurs et à la promotion ouvrière. J.O. 13 novembre 1938 p. 12870.

30 Le rapport accompagnant le décret fait état des effets positifs des pratiques induites par le décret du 30 octobre 1935. Il s'agit de les développer.

31 Voir rapport, J.O. 13 novembre 1938, p. 12870

32 Décret article 1

33 Il y a eu substitution du terme reclassement à "rééducation professionnelle" employé en 1935. Cette fonction thérapeutique de la formation est bien commentée dans le rapport : "un chômeur rééduqué ne retombe que fort rarement à la charge de la collectivité".

34 Article 1 du Décret

35 J.O. du 11 novembre 1946.

dernisation de l'agriculture<sup>36</sup>. Relever ce défi exige une utilisation optimale des ressources disponibles pour "accélérer la reconstruction"<sup>37</sup>. Les besoins de main d'oeuvre sont considérables comme aussi corrélativement les besoins de formation. A la reconstruction accélérée doit répondre "une formation accélérée", c'est-à-dire courte, efficace, immédiatement rentable. Telles étaient les contraintes économiques exercées sur les Pouvoirs Publics et donc sur la production du droit<sup>38</sup>. Ce poids d'une économie à reconstruire rapidement n'est pas directement lisible dans le texte juridique : par contre, celui-ci accueille un nouveau concept, celui "de formation accélérée" corrélatif de "reconstruction accélérée". Ce terme trouve son origine, son point d'attache dans le premier plan de modernisation et d'équipement lequel contient de fait un programme de formation professionnelle pour adultes<sup>39</sup>. Lieu d'un consensus Etat-Patronat-Syndicats, ce plan allait incontestablement jouer le rôle de catalyseur d'idées sur la formation articulée à l'emploi, et poser fortement sur la production juridique ultérieure.

Passé dans le texte juridique, le concept de "formation accélérée" y trouve une définition formelle; il s'agit "d'une formation directement liée à l'exercice d'un métier, permettant aussi l'adaptation à un nouveau métier, ou conduisant à une qualification professionnelle de niveau supérieur"<sup>40</sup>. On notera l'apparition de termes nouveaux dans le domaine juridique : "adaptation à l'emploi", "qualification professionnelle", qui se développeront dans les textes ultérieurs.

Si nous nous plaçons maintenant du côté des pratiques de formation pré-existantes, nous devons faire le constat d'un vide. Les actions diffusées par les centres de formation avant la guerre et un moment, pendant la guerre, sont désormais éteintes. Mais l'idée de pluralismes de centres de formation animés par une pluralité d'acteurs restait définitivement inscrite dans l'histoire de l'éducation des adultes.

Ainsi déterminé par les facteurs économiques, les corps d'idées - forces rassemblées dans le Premier Plan relatives à la formation, ce décret livre une construction équilibrée sur l'axe Droit des personnes - Droit des institutions.

D'un côté prolongeant la logique antérieure du Décret de 1935, il prend en compte les composantes d'une situation de formation : les centres, les acteurs, le financement, la procédure d'agrément, le contenu, la durée des stages, la sanction des acquis. L'élément nouveau est la mise en place d'une

36 Cela constituait les six secteurs clés pour la reconstruction définis par le 2ème Plan (1946-1953). Voir rapport général sur le 1er Plan de modernisation et d'équipement Paris Commissariat Général du Plan de Modernisation 1946. p. 28

37 L'expression est dans le rapport sur le Plan.

38 Pour cette question, voir B. CHARLOT, M. FIGEAT, *op. cit.*, p. 338

39 M.F. MOURIAUX, *op. cit.*, p. 36-37

40 Article 1 du décret.

structure de concertation nationale où se retrouvent Etat, Employeurs et Syndicats<sup>41</sup>.

D'un autre côté, il pose les bases d'un droit des personnes, et c'est bien la première fois. Certes, il ne reprend pas le principe d'un droit à la formation professionnelle pour tous que venait d'affirmer pour la première fois la constitution du 7 octobre 1946<sup>42</sup>, mais il jette les bases d'un statut des personnes; en cela il est en accord avec le nouveau droit Social de 1945 qui vise à garantir aux salariés un plan de couverture sociale aussi complet que possible<sup>43</sup>. En effet, les bénéficiaires de la formation appelés "stagiaires", terme nouveau dans un texte juridique, ont des droits et des obligations.

Droit à une rémunération, qu'ils soient salariés ou chômeurs<sup>44</sup>, obligation de suivre le stage jusqu'au bout; l'abandon sans motif légitime est lourdement sanctionnée<sup>45</sup>. Ainsi déterminé sur l'axe droit des institutions - droit des personnes, ce droit allait jouer un rôle déterminant sur les pratiques ultérieures, puisque les centres de formation ainsi organisés allaient constituer en 1966, ce que nous appelons depuis l'A.F.P.A., première institution de formation professionnelle. Ainsi juridicisée, la formation professionnelle revêt l'aspect d'une institution durable dont l'importance n'a cessé de se confirmer.

L'analyse de la production juridique au cours de cette première moitié du XXème siècle, à la lumière de nos hypothèses, révèle bien le poids des différents déterminants économiques, sociaux, idéologiques, juridiques, et éducatifs et l'influence des corps d'idées relatifs à la formation sur l'élaboration du droit. Il faut retenir un double processus de juridicisation. L'un lent, dominé d'abord par le problème de la formation technique initiale, qui trouve finalement un débouché dans la "promotion ouvrière". L'autre rapide, élaboré sous le coup de trois urgences : la lutte contre le chômage, les préparatifs de guerre, la reconstruction accélérée du territoire et qui aboutit à la mise en place d'un système de "formation accélérée" réponse à un programme de redressement "accéléré". Dans les deux cas, le droit institutionnel apparaît au premier plan, et il est étonnamment moderne : derrière la complexité des institutions, il fait émerger la pluralité d'acteurs que nous retrouvons par la suite, et prendre en compte la globalité de la situation de formation. Paradoxalement, le droit porteur de "promotion ouvrière" ignore le droit des personnes qui trouvera finalement un lieu d'accueil dans le droit de la formation professionnelle accélérée.

41 C'est le Comité National de formation professionnelle prévu du reste dans le programme du 1er Plan.

42 "La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction à la formation professionnelle et à la culture" Préambule.

43 Voir R. REMOND, *op. cit.*, p.189

44 Art. 9 et 19

45 Ceux qui abandonnent pour des motifs non reconnus valables, sont exclus du bénéfice des allocations de chômage pendant un an à compter du jour de leur départ.

## TROISIEME PARTIE - GLOBALISATION DU DROIT DANS LA GLOBALITE DES PRATIQUES DE FORMATION

De 1957 à 1971, les pratiques de formation sont atteintes dans leur globalité par le droit, puisque d'une part l'éducation ouvrière et l'éducation populaire accèdent à la vie juridique, et d'autre part, la production juridique au sein de la formation professionnelle se systématisent dans le dispositif global et fédérateur de 1971.

### 1. LA MONTEE A LA VIE JURIDIQUE DU MOUVEMENT DE L'EDUCATION OUVRIERE ET POPULAIRE

Qu'il s'agisse de l'éducation ouvrière ou populaire, la rencontre Droit et Formation se réalise selon un processus identique : accueil par le droit des pratiques préexistantes, et production d'un droit axé non sur les institutions mais sur les personnes.

#### *1) Education ouvrière et Droit*

De 1919 à 1957, l'éducation ouvrière connaît un développement sans précédent. Il ne s'agit plus de réalisations ponctuelles et dispersées, mais d'une activité d'ampleur nationale sur la base de structures permanentes.

Le mouvement s'articule sur deux composantes : formation politique et formation syndicale.

A partir de 1922, les écoles communistes en croissance jusqu'à 1937 se chargent de diffuser le marxisme par des enseignements liés aux exigences de l'action révolutionnaire. Complémentairement surgissent les "Universités nouvelles" en 1932 préfiguration des cercles d'études marxistes de Maurice Thorez. L'objectif dans tous les cas est une action culturelle de masse.

Par ailleurs, la première confédération syndicale apparaît en 1895, avec la C.G.T. Pourtant, la première tentative de formation syndicale sera tardive. En effet, ce n'est qu'en 1932 qu'est mise en place la première structure éducative avec les Instituts Supérieurs Ouvriers. Ces centres organisent des enseignements très divers, allant de l'Histoire au Droit en passant par l'Economie et les Lettres. Le but recherché est toujours la compréhension par les militants des grandes réalités économiques. Ils sont le lieu d'une activité intense, particulièrement sous le Front Populaire.

Pour la première fois, une action de formation au niveau national est mise en place par le mouvement syndical lui-même pour répondre à ses propres besoins. Mis en sommeil en 1939, les Instituts réapparaissent en 1945. A ce moment là, dans le sillage de la C.G.T., chacune des autres centrales syndicales se trouve dotée d'instances éducatives qui sont encore les siennes aujourd'hui. A partir de 1954, le mouvement syndical éducatif rencontre l'Université au sein des Instituts Supérieurs du Travail. Ceux-ci développent avant tout la recherche et la formation, non pour la masse, mais pour les responsables syndicaux, par des stages à temps plein, réalisés en collaboration étroite entre syndicalistes et universitaires. Grâce à ces instituts, le mouvement éducatif ouvrier retrouve son second souffle. A notre avis, ceux-ci apparaissent comme une sorte de "provocation" à l'égard du droit. Comment organiser des stages à temps plein dans le contexte de 1954 ? N'est-ce pas pousser les salariés à prendre sur leurs congés annuels ? Du même coup c'est poser brutalement la question d'une formation sur le temps de travail.

L'intervention du législateur par la loi du 23 juillet 1957 constitue le point d'entrée de l'éducation ouvrière dans la vie juridique<sup>1</sup>; étape très importante dans l'histoire de l'éducation.

L'élaboration de ce droit-formation est au coeur d'un système interactif formé de trois noyaux : pratiques de formation - pratiques sociales - état du Droit Social, qui agissent les uns sur les autres, tout en contribuant chacun à l'élaboration du droit.

Nous avons vu à quel niveau étaient montées les pratiques de formation avant 1957. Il faut dire que les besoins de formation étaient perçus comme immenses : les réponses insuffisantes. Les syndicalistes sentaient d'autant plus l'urgence d'un droit-formation, qu'ils siégeaient de plus en plus dans les instances économiques, sociales, tant au plan de l'entreprise qu'au niveau national ou même international. L'exercice de ces responsabilités devenait à la fois le révélateur des besoins, le déclencheur et la cible des actions formatives. Mais ces pratiques de responsabilités sociales, ne se déployaient pas hors champ juridique. Bien au contraire. Elles étaient régies par le Droit du Travail relatif au statut, au rôle, aux moyens d'actions des représentants du personnel : droit lui-même interrogé et poussé à l'évolution par les exigences inscrites dans ce travail quotidien des responsables syndicaux dans l'entreprise<sup>2</sup>.

Ainsi, les pratiques de formation antérieures la loi, ne sont compréhensibles qu'en réponse à des besoins de formation dont les plus vifs étaient ins-

1 Loi accordant des congés non rémunérés aux travailleurs en vue de favoriser l'éducation ouvrière. J.O. 24 juillet 1957 Pour l'analyse, voir N. TERROT, *op. cit.*, p. 207 suiv.

2 Le poids du travail préexistant concernant les représentants du personnel est lisible dans les rapports parlementaires qui précèdent celle loi.

crits dans les pratiques de responsabilités sociales dans l'entreprise, elles-mêmes régies par le Droit du Travail du moment.

Au carrefour de trois centres de forces centrifuges, la loi produite est significative sur deux points. Elle ne crée pas un droit objectif : elle ne met pas en place des structures organisées en un système institutionnel, assorties de mécanismes de régulation. Ici le droit accueille les pratiques de formation telles quelles, avec leur propre régulation. En effet, juridicisée, la formation ouvrière continuera à être ce qu'elle est, impulsée par des instances que les syndicats eux-mêmes ont mis en place. Le législateur renvoie la formation à ses origines, en quelque sorte, c'est-à-dire aux Instituts spécialisés, il se limite à un pouvoir d'agrément<sup>3</sup>.

Par contre, la loi produite crée un droit des personnes, en posant le principe que "les travailleurs ont droit sur leur demande à congé non rémunéré" pour une formation<sup>4</sup>. "Le bénéfice de ce congé est de droit"<sup>5</sup>. Innovation fondamentale : c'est la première fois que le droit inscrit une possibilité de formation à la demande des salariés dans leur temps de travail. Pour la première fois le terme "congé" est relié à une dynamique de formation<sup>6</sup>.

Par ailleurs, sans recevoir de définition, le concept "éducation ouvrière" fait son entrée dans le champ juridique, concurrentement avec celui de "formation syndicale"<sup>7</sup>.

Structuré en droit des personnes, et mettant en avant les concepts nouveaux de "congé-formation" "congé de droit", ce dispositif a un impact considérable souvent méconnu.

Mis en application, la loi de 1957 ouvre le champ à des pratiques de formation nouvelles, juridicisées. L'éducation ouvrière correspond désormais à l'exercice d'un droit garanti par un congé spécifique pris sur le temps de travail. Ces pratiques nouvelles de formation pendant le temps de travail, qui représentent incontestablement un plus, absorbent, sinon font disparaître les pratiques anciennes, formation pendant le temps de loisir.

Il faut aller plus loin. Les pratiques juridicisées vont agir en retour et générer un nouveau processus d'élaboration du droit-formation : le droit appelle le droit par l'intermédiaire des pratiques. De cette manière les pratiques déjà juridicisées conduisent à de nouvelles pratiques par l'intermédiaire d'un droit nouveau mis en application. En effet, concernant notre domaine, le congé

3 Dès 1957, furent agréés chacun des centres de formation des organisations syndicales, et les Instituts du Travail existant.

4 Art. 1

5 Art.2

6 La durée de ce congé est de 12 jours par an et ne s'impute pas sur les congés annuels. Remarquons que la loi de 1957 a été reprise et modifiée par la loi récente du 31 décembre 1985 consacrée au congé de formation économique, sociale et syndicale.

7 Art. 1 Du reste l'expression "éducation ouvrière" se trouve dans le titre même de la loi.

d'éducation ouvrière, mis en application connaîtra des extensions liées à l'exercice de nouvelles responsabilités sociales dans l'entreprise, par le jeu d'une nouvelle production du droit-formation. Ces prolongements sont d'abord un congé formation pour les membres du comité d'entreprise<sup>8</sup>, ensuite pour les membres du Comité d'Hygiène et Sécurité<sup>9</sup>, enfin pour les conseillers Prud'hommes<sup>10</sup>. Pratiques antérieures de formation - nouvelle production du droit-formation - nouvelles pratiques de formation juridiques : ce cycle se répète ainsi trois fois. Les pratiques de formation contribuent à l'élaboration d'un nouveau droit-formation relié à l'exercice d'un autre type de responsabilités sociales, elles-mêmes régies par un nouvel état du Droit du Travail.

Ainsi, l'élaboration d'un droit-formation par cycles sous l'influence de trois noyaux interactifs, est inscrite dans le mouvement même de l'éducation ouvrière. Le même processus est-il observable dans le mouvement d'éducation populaire ?

## 2) *Education populaire et droit*

Les initiatives privées, apparues au XIX<sup>ème</sup> siècle, en matière d'éducation populaire se poursuivent au cours du XX<sup>ème</sup> siècle, grâce à deux protagonistes : l'Eglise et ses mouvements de jeunesse, d'autre part, les Instituteurs et la ligue de l'enseignement qui, à la veille de la seconde guerre mondiale, constituent la plus grande organisation culturelle française.

A partir de 1932, surgissent par ailleurs des associations dont l'objectif est clairement affirmé : la sensibilisation au spectre du fascisme. En fait, ce mouvement associatif va remplir une double fonction : d'une part, il va contribuer à sa manière au rassemblement du Front Populaire, d'autre part, il développera une culture de masse. Cette seconde dynamique prendra appui sur les deux piliers posés par le Parti Communiste : l'Association des Ecrivains et Artistes Révolutionnaires (1931), les Maisons de la Culture à partir de 1935. Dans ce contexte apparaît un jaillissement d'idées et d'initiatives en matière théâtrale, musicale, cinématographique, et dans le domaine des publications. Le Front Populaire marque une volonté gouvernementale de développement culturel traduite dans la mise en place de structures officielles, et l'ouverture d'un espace-loisirs pour les travailleurs, avec le droit aux congés payés. Aussi une dynamique puissante va se développer pour se briser apparemment sur la cruelle réalité de la guerre. Cette politique réduite un moment au silence, se manifesterà à nouveau à la Libération, à travers la

8 Loi du 28 octobre 1982. Formation pendant le temps de travail et prise en charge par le Comité.

9 Loi du 23 décembre 1982. Formation pendant le temps de travail et prise en charge par l'employeur dans la plupart des cas.

10 Loi du 23 décembre 1982. Formation pendant le temps de travail et prise en charge par l'employeur dans la plupart des cas.

création de nombreuses associations populaires<sup>11</sup>, où le problème de formation des animateurs devient une préoccupation majeure.

Par ailleurs, le mouvement impulsé par l'initiative privée s'accompagne d'un effort officiel pour définir un cadre politique. En 1945 est créée une Direction des Mouvements de Jeunes et d'Education Populaire, remplacée plus tard par une Direction Générale de la Jeunesse et des Sports. De cette manière, l'éducation populaire va apparaître, à partir de cette époque, comme l'une des composantes de l'ensemble des actions de formation s'adressant aux adultes. Le champ des pratiques éducatives sera considérable avant l'élaboration en son sein d'une production juridique spécifique.

L'éducation populaire fait son entrée dans la vie juridique par la loi du 29 décembre 1961<sup>12</sup>. Celle-ci est extrêmement proche de celle du 23 juillet 1957 dans sa production et sa structuration. En effet, elle prend acte des pratiques existantes en matière d'éducation populaire et de formation d'animateurs par les associations concernées.

Antérieurement à la loi, le mouvement avait produit un corps d'animateurs. L'exercice des responsabilités d'animation et d'encadrement portait en lui-même le besoin de formation et finalisait en même temps les efforts de formation.

Les pratiques d'animation et de formation d'animateurs ont sans doute pesé dans la production de la loi. D'ailleurs, le rapport accompagnateur fait explicitement référence non seulement au mouvement d'éducation populaire à ses structures, à son encadrement, mais aussi aux nécessités de sa formation<sup>13</sup>. De son côté, la loi elle-même fait état des "activités des organisations de jeunes et d'éducation populaire" préexistantes<sup>14</sup>.

De plus, l'état antérieur du droit en matière de formation favorisait cette nouvelle production juridique. Le principe d'un congé formation posé 4 ans avant pour l'éducation ouvrière, indiquait une direction et facilitait une nouvelle substitution de la "formation-temps de travail" à la "formation-loisir". D'ailleurs, la loi fait explicitement référence à celle de 1957. De cette manière, pratiques éducatives préexistantes, pratiques sociales de responsabilités, état du droit, sont des facteurs interdépendants qui ont pesé sur l'élaboration de ce droit-formation. Identique à celui de 1957 dans sa production, ce dispositif l'est aussi dans sa structuration.

11 Ainsi *Peuple et Culture*, *Tourisme et Travail*

12 "Loi accordant des congés non rémunérés aux travailleurs salariés et apprentis en vue de favoriser la formation des cadres et animateurs pour la jeunesse. J.O. déc. 1961 p. 12172-3

13 Rapport J.O. 12.12.1961 p. 5521. "Comment aider la jeunesse à se diriger elle-même et par elle-même ? Il faut que les organisations de jeunes à qui nous demandons cette responsabilité puissent former des cadres et animateurs dont elle a besoin".

14 Article 1

Il ne crée rien au niveau institutionnel. Il accueille ce qui existe déjà : les stages de formation restent organisés par les associations mises en place spontanément, l'Etat se réservant là encore un pouvoir d'agrément. Par contre, il instaure un droit des personnes : c'est une nouvelle affirmation d'un droit-congé dont l'exercice doit s'harmoniser avec les autres droits déjà acquis<sup>15</sup>. Tout comme la loi de 1957, celle-ci accorde aux travailleurs un congé non rémunéré pour leur permettre de s'absenter et de participer à des formations organisées par les mouvements dans lesquels ils assument des responsabilités.

Le concept ancien d'"éducation populaire" passe également dans le texte juridique sans recevoir de définition précise. Celle-ci s'adresse "aux travailleurs salariés et apprentis des deux sexes"<sup>16</sup>. Sa fonction est la préparation, la formation et le perfectionnement de cadres et animateurs<sup>17</sup>.

Ainsi structuré, ce droit est le point de départ de nouvelles pratiques de formation juridicisées. Celles-ci, par contre n'ont pas eu de contre-effet sur le droit-formation. En définitive, si nous retrouvons ici le schéma de production du droit relatif à l'éducation ouvrière, force est de constater qu'on ne peut parler de "cycle de production" comme plus haut. Tout simplement le champ de production juridique s'arrête là : la loi de 1961 marque un début et une fin. Sa mise en application n'a eu aucun effet de déclenchement d'autres productions juridiques<sup>18</sup>.

## 2. LA MISE EN PLACE D'UN DROIT GLOBAL DE FORMATION PROFESSIONNELLE

La période de 1959 à 1971 est caractérisée par trois phénomènes étroitement liés : l'accélération, la régularité de la production juridique et l'alternance de deux types de lois; l'un tendant à poser un programme général de formation, l'autre visant plus modestement à résoudre des problèmes importants, certes, mais ponctuels, tel le financement de l'opération.

---

15 Art. 1

16 La durée de congé est de 6 jours; ils ne s'imputent pas sur les congés payés, et est assimilé à un travail effectif.

17 Article 11.

18 La pratique posait le problème du financement du congé avec acuité, et aurait dû normalement conduire à une progression du droit en ce domaine, il n'en fut rien. Alors que le financement du congé-éducation ouvrière fut résolu par la voie législative (loi du 28 déc. 1959), celui du congé cadre jeunesse le fut par la voie "infra-juridique". C'est par une simple lettre relative à des crédits de subvention, que le Ministère informait les présidents du mouvement d'un quelconque financement. Engagement fragile sur lequel les Pouvoirs Publics ne tarderaient pas à revenir, en 1969.

Ce rythme est d'une régularité étonnante, comme l'illustre le schéma :

1959	1963	1966	1968	1970-1971
PROGRAMME	FINANCEMENT	PROGRAMME	FINANCEMENT	PROGRAMME

Comment expliquer ce cycle ? De plus y a-t-il dans ce retour régulier de lois d'ensemble, rupture ou discontinuité ? Nous ne pouvons répondre à ces deux questions qu'en analysant les mécanismes de production et de structuration du droit.

### 1) *La production juridique de 1959*

On a accordé beaucoup d'importance à la législation de 1959 relative à la promotion sociale. Habituellement, on la voit comme l'aboutissement d'une évolution qui, à travers des mesures dispersées, tend vers une cohérence d'ensemble, et comme le point de départ d'une nouvelle étape orientée vers la mise en place d'un dispositif plus global encore.

Si nous replaçons ce droit à l'intérieur du cadre théorique posé au départ, il révèle trois traits fondamentaux. Tout en réassumant les réalisations antérieures et le droit préexistant en matière de formation, il reçoit la double influence d'un noyau doctrinal relatif à la formation et celle des facteurs économiques du moment. Autrement dit, le système de production s'articule entre 4 pôles : état du droit préexistant - pratiques de formations antérieures - corps de doctrine liée à la formation - besoins de formations inscrits dans l'économie. Ces 4 pôles sont facilement lisibles dans le rapport accompagnateur. Rassembler et codifier le droit préexistant dans des dispositions éparses, c'est une des fonctions de cette production<sup>19</sup>; la seconde étant la coordination des pratiques de formation existantes et déjà juridicisées par les lois antérieures qui dans le rapport font l'objet d'analyse, de critique et deviennent ainsi un des ressorts d'une nouvelle production<sup>20</sup>. Mais beaucoup plus déterminants sont les facteurs économiques et doctrinaux.

La doctrine sociale du Gaullisme à l'aube de la 5ème République est trop connue pour qu'il soit nécessaire de s'y arrêter longuement. Elle constitue un noyau où se mêlent idées et idéologie, noyau porteur d'un projet de formation. L'idée-force repose sur la liaison travail-capital, génératrice de paix sociale, moyen d'intégration de la classe ouvrière dans la société. Tout comme la participation des salariés aux fruits de l'entreprise, l'accès de tous à la for-

<sup>19</sup> Rapport, J.O. 30 juin 1959, p. 1179 suiv.

<sup>20</sup> Ce sont les pratiques du CNAM, des C.F.A., des Instituts Supérieurs du travail qui sont analysées. "Les efforts ont déjà été développés, mais ils sont à la fois dispersés et insuffisants, contrôlés à la fois par le Ministère du Travail et le Ministère de l'Education Nationale, mais aussi dûs à l'initiative privée. S'ils sont peut-être très ouverts dans la même voie, ils le sont en quelque sorte en éclatement et sans coordination".

mation doit en être une expression majeure. Sur ce fond d'humanisme vient se greffer un projet global de formation concernant la totalité des travailleurs, salariés, artisans, agriculteurs, répondant à la totalité de leurs besoins. l'ensemble est construit autour du concept globalisateur de "promotion sociale", portée par les forces politiques du moment, et relié à deux objectifs : la promotion de l'individu, le développement des responsabilités syndicales et sociales. Les vertus unificatrices de la "promotion", ainsi conçues, sont abondamment développées dans les discours officiels de Michel Debré, alors Premier Ministre, qui accompagnent la discussion du projet<sup>21</sup>, et elles affluent dans le rapport de la Commission Parlementaire<sup>22</sup>.

Fort curieusement, le concept globalisant de "promotion sociale", fut un échec juridique, en ce sens qu'il ne fut défini nulle part, contrairement à celui de "promotion ouvrière" ou de "formation accélérée". Toutes les propositions faites dans ce sens furent rejetées<sup>23</sup>. Neuf ans plus tard, une commission était mise en place pour tenter de le circonscrire, alors que la pratique éducative, sans attendre, s'était frayée un chemin<sup>24</sup>. Ainsi on mesure l'extrême sensibilité du droit pour accueillir les concepts ambiants portés par les forces politiques dominantes, mais aussi parfois son incapacité à le définir avant de le traduire en mesures normatives.

De fait, la loi de 1959 reprend le terme<sup>25</sup>. Elle ne le définit pas. Pire, elle le vide d'une partie de son contenu de départ pour le réduire à l'idée de formation professionnelle<sup>26</sup>. De plus, le texte juridique entretient une large ambiguïté sur le terme "promotion" : tantôt il constitue la formation en elle-même<sup>27</sup>, tantôt il est objectif de formation<sup>28</sup> ou système de formation<sup>29</sup>. Si la promotion a été ramenée à l'idée de "formation professionnelle", c'est d'après nous, parce que les facteurs économiques ambiants ont réalisé un jeu d'interférences sur les facteurs doctrinaux.

Les premières années de la 5ème République correspondent à une période d'expansion économique des entreprises, de mutations industrielles,

21 Voir N. TERROT, *op. cit.*, p. 229 suiv.

22 "Tout devrait être tenté pour rétablir l'unité du pays. Ce tout peut se résumer en un mot : la promotion". Rapport.

23 Une tentative significative : "la promotion sociale peut donc se définir comme étant le résultat de la promotion individuelle que constituent la promotion du travail et la promotion collective". A lire cette définition, on mesure les ambiguïtés. Voir Rapport J.O. du 30 juin 1959, p. 1180.

24 Commission Chenet 1964, qui propose la définition suivante : Elle (la promotion) intéresse trois domaines : les activités professionnelles, les activités sociales et civiques, les activités de loisirs". Voir N. TERROT, *op. cit.*, p. 246 suiv.

25 Il figure dans le titre et les sous-titres de la loi.

26 L'aspect collectif de la promotion, a trouvé une traduction juridique dans la loi du 28 décembre 1959, consacrée au financement de la formation syndicale, et celle du 29 décembre 1961 concernant l'éducation populaire. Ces deux lois sont sorties du cadre doctrinal de la promotion.

27 Articles 2, 3, 4

28 Articles 1, 3, 4

29 Articles 3, 4

d'accélération de l'évolution scientifique et technique favorable au développement de la formation<sup>30</sup>.

De ce fait, la structure de l'emploi s'en trouve transformée : il y a des besoins nouveaux qui apparaissent. Précisément, le rapport qui accompagne la loi de 1959 se trouve polarisé par ces nouveaux besoins de main d'oeuvre, particulièrement en ouvriers spécialisés, en techniciens, en ingénieurs<sup>31</sup>.

Rédigé sous cette influence, le texte juridique, hermétique d'une certaine manière aux données économiques du moment, s'ouvre largement par contre aux problèmes de l'emploi qui en découlent. Il en livre une vision très pyramidale : "ingénieurs, techniciens supérieurs, techniciens hautement qualifiés"<sup>32</sup>, "postes d'encadrement technique", "agents techniques"<sup>33</sup>, "travailleurs spécialisés ou qualifiés"<sup>34</sup>.

A cette vision très hiérarchisée de l'emploi, reproductrice des besoins de l'économie du moment, va correspondre par un jeu d'adaptation mécaniciste, un système de formation très hiérarchisée à trois degrés : promotion du 1er degré pour les travailleurs spécialisés ou qualifiés, promotion du 2ème degré pour les techniciens et agents techniques, promotion supérieure pour les ingénieurs, techniciens supérieurs, cadres. Ce que l'on attend de la "formation" exprimée dans un vocabulaire très instable mais où domine toutefois le terme "promotion"<sup>35</sup>, c'est avant tout une fonction de qualification généralisée et différenciée<sup>36</sup> pour la totalité de la population active<sup>37</sup>. Discours maximaliste en terme de qualification et de public.

Fruit de ce système à quatre pôles, le droit se structure lui-même en un système tout entier polarisé par "l'institutionnel" . Il s'agit avant tout de mettre en place un système; aucune place n'est faite au "droit des personnes"

30 Le Troisième Plan fait état de forts progrès techniques qui entraînent une transformation de la structure de l'emploi, et de ce fait, la nécessité de réadaptation de certains travailleurs 3ème Plan de modernisation et d'équipement. J.O. Paris 1959 n° 1129 p. 79-80

31 Le rapport fait état surtout de deux phénomènes : "la France souffre d'une pénurie sensible de techniciens et d'ingénieurs. Le rythme de formation des nouveaux ingénieurs est beaucoup plus lent que le rythme de leur départ". D'autre part, ce phénomène "est aggravé par l'insuffisance du nombre de techniciens, l'ingénieur doit être assisté de deux ou trois techniciens" Rapport, J.O., p. 1180. De son côté, le 3ème Plan (1958-1961) comme les précédents, prévoit un accroissement des besoins de main d'oeuvre mais à la différence du premier qui, dans une économie de redressement s'orientait vers une utilisation intensive de main d'oeuvre qualifiée par la formation accélérée, et du 2ème Plan qui, dans le cadre d'un décollage économique faisait apparaître avant tout des besoins quantitatifs et qualitatifs en O.S., le 3ème Plan fait état non seulement d'une expansion des O.S., mais aussi des ouvriers qualifiés et un accroissement des effectifs de techniciens, ingénieurs et cadres. Sur cette question, voir B. CHARLOT, et M. FIGEAT, op. cit. 380-382

32 Articles 7 et 8

33 Article 2

34 Article 2

35 Termes utilisés : "formation, formation professionnelle, cours de perfectionnement, formation et perfectionnement, promotion sociale, promotion professionnelle, promotion du travail, promotion supérieure du travail; les quatre derniers termes sont nouveaux dans un texte juridique.

36 "Accès à un poste supérieur" (art.1), "formation des travailleurs spécialisés ou qualifiés" (art.2), accès à un emploi de qualification supérieure (art.6), formation de techniciens hautement qualifiés" (art.8)

37 Le public de la formation est porté par un vocabulaire très fluide : les travailleurs familiaux, le exploitants, les salariés, les artisans, les jeunes travailleurs, les adultes, les salariés agricoles.

comme tel. Rien n'est dit sur le droit des personnes à la promotion, à la formation<sup>38</sup>. S'il faut parler de statut, celui-ci ne concerne pas les stagiaires, mais la promotion sociale elle-même personnifiée en quelque sorte : tout se passe comme si le droit se mettait au service d'une grande idée, d'une philosophie, d'un système préétabli<sup>39</sup>. En effet, si l'on fait une analyse de contenu de la loi elle-même, les stagiaires ne sont jamais en position de sujet, dans aucune des phrases; s'ils sont visés, c'est toujours en indirect. La dynamique textuelle est toujours reliée à la promotion sociale posée comme sujet, point de départ de tout développement. Il est difficile d'aller plus loin dans le sens d'une systématisation, d'une institutionnalisation<sup>40</sup>.

A la différence de la production de 1957 axée sur le droit des personnes, le social, élaboré au creux de la formation ouvrière, et exerçant une emprise sur le facteur "temps de travail" comme lieu de formation, celle de 1959 est polarisée par l'économique, et livre une sorte de maquette de formations structurées en filières professionnalisantes sanctionnées par des diplômes précis, en réponse aux besoins de l'économie du moment.

L'impact de ce système sur le développement des pratiques de formation déjà amorcé à partir de 1946, fut important à en juger la progression à partir de 1959<sup>41</sup>.

## 2) *La production de 1963*

Quatre ans après la loi sur la promotion sociale, la production juridique va reprendre de façon continue pour approfondir le modèle posé en 1959. Chacune des initiatives prises en 1963, 66, 68 constituent les étapes successives d'une évolution dont le terme ultime sera la loi du 16 juillet 1971 qui, d'une part, empruntera à chacune des lois antérieures, l'essentiel de son contenu, et d'autre part constituera un point de stabilisation.

La loi du 18 décembre 1963 crée le Fonds National pour l'Emploi destiné à financer des opérations de reconversion dans les secteurs en crise<sup>42</sup>.

---

38 Sinon qu'un règlement ultérieur fixera les conditions de prise en charge et de rémunération des travailleurs.

39 D'ailleurs le rapport de la commission fait état de la promotion-institution : "nécessité de coordonner les différents efforts en vue de permettre à la promotion sociale de devenir l'institution qu'elle doit constituer rapidement".

40 Dans la logique du décret de 1946, ce système prend appui sur les institutions existantes et animées par les différents acteurs déjà rencontrés : entreprises, associations, organisations professionnelles, établissements publics. Par ailleurs il prévoit un comité de coordination au niveau national, comme le décret du 9 novembre 1946.

41 Sur les premiers développements et les résultats de la promotion sociale, voir P. DEMONDION, *La promotion sociale*, Berger-Levrault, 1966, p. 79 et p. 90. Sur l'évolution des aides par Ministères voir C. THUILLIER, *La Promotion sociale*, Q.S.J., n° 1218, 1966, p. 48

42 Loi relative au F.N.E. J.O. du 20 décembre 1963 p. 11331.

Dans quelle mesure, selon quel poids, les facteurs économiques ou sociaux, les pratiques éducatives, le développement des idées, voire l'idéologie, l'état du droit existant sont intervenus dans cette production ?

La thèse que nous pouvons soutenir est la suivante : quatre facteurs ont agi conjointement : les facteurs économiques et sociaux, l'état du droit existant, le corps d'idées du 4ème plan relatif à la formation, et un certain noyau idéologique basé sur le "méritorat des travailleurs".

Le rapport parlementaire qui précède cette loi livre une analyse fine de la situation économique en elle-même et dans ses répercussions sur le marché de l'emploi : une économie en pleine transformation au niveau des structures, des techniques, sous le coup du progrès et de la concurrence internationale, avec des secousses inévitables sur le marché du travail. Celui-ci se caractérise par "un plein emploi apparent" cachant des déséquilibres sectoriels et géographiques. Ces déséquilibres sont sources de tensions dans le rythme de production. Il faut donc une adaptation de l'emploi pour éviter des ruptures dans le rythme d'expansion<sup>43</sup>. Les réalités économiques et sociales imprègnent en profondeur le donné juridique puisqu'il les reproduit. En effet, la loi se réfère à la "transformation" au "développement économique" à l'"évolution technique", aux "modifications des conditions de production"<sup>44</sup>. Il en est de même de l'état du marché du travail caractérisé par une mobilité professionnelle et géographique. Il s'agit "de quitter une région de sous-emploi constaté ou prévu pour occuper un emploi dans une région où existent des besoins de main d'oeuvre"<sup>45</sup>. D'autre part, il est question des "régions" et des "professions atteintes ou menacées d'un grave déséquilibre de l'emploi"<sup>46</sup>.

Il est étonnant, et c'est la première fois, de rencontrer dans un texte juridique, un discours à ce point chargé d'éléments relevant de l'analyse économique et de la politique de l'emploi. Dans ce contexte, la formation professionnelle<sup>47</sup> a des fonctions précises : reclassement<sup>48</sup>, adaptation à des emplois nouveaux<sup>49</sup>, conversion et reconversion professionnelle. Ces deux derniers termes sont nouveaux dans un texte juridique, et particulièrement révélateurs d'une mobilité professionnelle et géographique rendue nécessaire par les transformations économiques et les déséquilibres du marché de l'emploi.

Les bénéficiaires de cette formation sont les travailleurs, non les travailleurs en général, mais les travailleurs "privés d'emploi" ou "les travailleurs âgés de plus de 60 ans"<sup>50</sup>.

43 Rapport J.O. du 28 novembre 1963 p. 7533.

44 Art. 1

45 Article 2

46 Article 3

47 C'est le seul terme employé. Par ailleurs, l'expression "stage de formation professionnelle" apparaît pour la première fois.

48 Terme figurant déjà dans le texte de 1938

49 Terme figurant dans le texte de 1945.

50 Article 1.

L'influence du corps d'idées constitué par le 4ème Plan est facilement repérable au niveau des fonctions attendues de la formation. C'est là que trouve sa source toute la problématique reconversion - mobilité professionnelle - adaptation - équilibre régional de l'emploi, sur laquelle s'appuie le donné juridique<sup>51</sup>.

Par ailleurs, l'état du droit existant en matière de financement de la formation, est venu peser sur cette production. Dès 1954, 3 fonds avaient été ouverts<sup>52</sup>, regroupés en 1955 dans le F.D.E.S.<sup>53</sup>. Précisément sa mission en matière de formation professionnelle va être transférée au F.N.E. créé ici par le législateur.

Enfin, même s'il n'y a pas trace dans le texte lui-même, nous pensons qu'un noyau idéologique est venu influencer cette production, c'est le « méritorat des travailleurs », « à qui on doit beaucoup », dit le rapport; « ils sont un élément principal de tout un mécanisme de production », enfin, « ceux dont l'effort est la première fonction de l'accroissement de la production n'ont pas à être les premières victimes des transformations industrielles ou commerciales »<sup>54</sup> : une approche du chômage bien différente de celle de 1938<sup>55</sup> où à l'équité se mêle un paternalisme teinté de réalisme.

Quel est la ligne de structuration de ce droit ?

Le résultat final de cette loi ponctuelle formée de cinq articles, n'est pas la reconnaissance d'un droit des personnes, ni la mise en place d'un système ou itinéraire de formation comme en 1959, mais celle d'un organisme de financement rattaché au Ministère du Travail destiné à favoriser des mesures d'aide à l'emploi.

La première réponse du droit en matière de formation, à une époque de crise conjoncturelle de l'emploi, est la mise en place d'un dispositif d'urgence consistant non plus en l'ouverture de centres de formation pour chômeurs, comme en 1932, mais dans un système d'indemnisation pour les victimes de licenciement et de financement d'actions de formation temporaires destinées à permettre une reconversion des travailleurs, dans les régions connaissant une crise importante de l'emploi. Ce faisant, le droit relie fortement la formation à l'emploi et pose le processus non "hors du temps de travail" non "pendant le temps de travail" mais pendant le "temps de non-travail".

---

51 IVème Plan, p. 118

52 Les décrets du 14 septembre 1954 et du 30 juin 1955 avaient créé trois fonds : Fonds de Conversion de l'Industrie, Fonds de Reclassement de la Main d'Oeuvre et Fonds de Décentralisation Industrielle.

53 Fonds de Développement Economique et Social.

54 Rapport J.O. 28 novembre 1963 p. 7533.

55 Chômage = poids financier pour la collectivité dont il faut se défaire.

### 3) *La production de 1966*

Par son titre "orientation et programme de formation professionnelle", la loi du 3 décembre 1966 prend une portée générale qui la situe de suite dans dynamique de 1959<sup>56</sup>. Une lecture comparative révèle d'emblée non une rupture, mais une continuité en développement : c'est toujours la formation professionnelle qui est visée par le législateur<sup>57</sup>. De plus, sur de nombreux points, la loi de 1966 ne fait que reprendre, en les approfondissant, les mesures posées par les dispositifs antérieurs<sup>58</sup>.

Si nous revenons à notre schéma théorique, nous pensons que pour expliquer ce type de production, il faut s'attacher à l'axe : production du droit - pratiques juridicisées - production du droit, sans oublier bien sûr l'influence des facteurs économiques sociaux et "des corps d'idées" qu'il reste à caractériser. Ce que nous voulons dire essentiellement, c'est qu'à un certain seuil de développement, le droit appelle le droit à travers ses mises en application, qui en sont une sorte d'instance critique. Celles-ci en révèlent la cohérence ou la non-cohérence, l'efficacité ou les insuffisances, et deviennent elles-mêmes, dès lors qu'elles sont analysées quelque part, un déterminant pour une nouvelle production du droit.

En s'appliquant, le droit tend à se retourner sur lui-même non pour s'auto-détruire, mais se réassumer, se dépasser en se modifiant sous la contrainte des faits.

C'est à notre avis, ce qui s'est passé ici. A une large échelle, le développement des faits éducatifs déclenchés ou régis par la loi de 1959, a posé très vite au moins un problème de fond, celui de la coordination de la politique et du financement, qui devait tôt ou tard trouver une réponse juridique.

Comment mettre sur pied des instances responsables capables de permettre une meilleure impulsion de la politique de formation professionnelle ? Au plan financier, comment regrouper l'ensemble des crédits de formation en une instance unique pour un meilleur contrôle, et une plus grande cohérence des actions ? Sur toutes ces questions, la loi de 1966 a apporté une réponse solide et quasi définitive<sup>59</sup>.

---

56 J.O. du 4 décembre 1966.

57 Rappelons qu'en dépit de son titre la loi de 1959 ne concerne que la formation professionnelle.

58 Ainsi : la coordination, l'aide de l'Etat, les conventions de financement, les indemnités versées aux stagiaires.

59 Alors que la loi de 1959 est quasi muette sur ce point, celle de 66 met sur pied pour la coordination politique, un comité interministériel et un groupe permanent de hauts fonctionnaires, instances assistées par un comité national de la formation regroupant des représentants des ministères, des employeurs et des salariés, avec des relais au plan régional. Pour la coordination financière, alors que la loi de 1959 ne prévoit rien, la nouvelle réglementation crée un fonds de la formation professionnelle : autant de structures qui passeront dans la loi de 1971 et qui agissent toujours à l'heure actuelle.

Ce qui nous intéresse, c'est la manière dont les choses se sont produites et le poids des faits sur le processus de production.

S'il y a une logique, elle semble avoir été la suivante : accueil des faits antérieurs - analyse - constat d'échec, reprise du droit antérieur par le droit rénové pour une nouvelle pratique. "Coordonner, accélérer, compléter les actions entreprises", tel est le triple objet de la loi dans l'exposé des motifs". Pour nous, l'expression essentielle ici est "actions entreprises". Les réalisations antérieures, ne sont donc pas extérieures au processus de production de la loi. Elles sont là. Mais par elles-mêmes, elles ne pèsent pas sur lui tant qu'elles ne sont pas l'objet d'une analyse lucide quelque en soient les résultats. Or, cette analyse a été faite en commission, dans les débats parlementaires et conclut à l'échec du système de coordination des actions lancées à partir de 1959<sup>60</sup>. L'avis des observateurs et des membres du gouvernement sur ce point a été unanime<sup>61</sup>.

De cette manière là, les pratiques ambiantes, par leur charge négative pourrions-nous dire, ont pesé de tout leur poids sur la reprise du droit antérieur par un nouveau droit. D'une certaine façon, la cause de la réglementation de 1966 qui reste dans une logique de droit institutionnel, réside dans les insuffisances de la loi de 1959 démasquées par l'épreuve des faits.

Cette reprise du droit par le droit sous la pression des faits ne s'est pas opérée en dehors de l'influence d'un "noyau d'idées" relatif à la formation et contenu dans le 5ème Plan (1966-1970). D'ailleurs, le rapport de la commission parlementaire y fait constamment référence<sup>62</sup>. Or l'idée de base est que la formation professionnelle est un déterminant de l'expansion économique<sup>63</sup>. Dans un contexte de transformation, de mobilité professionnelle, de développement des emplois qualifiés, d'arrivée massive de jeunes sur le marché du travail, il faut développer une pratique active de l'emploi et en même temps une politique de formation des hommes<sup>64</sup>. Cette articulation formation-économie posée dans le 5ème Plan, se retrouve dans la loi elle-même. Pour la première fois, l'économie est posée comme un "en-soi" qui finalise le développement de la formation. En effet, celle-ci doit "assurer le progrès économique et social"<sup>65</sup> et répondre "aux besoins de l'économie"<sup>66</sup>. Les expressions sont nouvelles. Complémentairement, et dans la logique du 5ème Plan, la formation est vue à partir du problème de l'emploi. Surtout elle devient une "obligation nationale" au même titre que l'instruction primaire sous la

60 Sur ce point, voir G. THUILLIER, Loi du 31.12.1966. Sur la formation professionnelle, *Droit Social*, juillet-août 1967, p. 406

61 Sur les causes de cet échec, voir N. TERROT, *op.cit.*, p. 244 suiv.

62 J.O. du 5 octobre 1966. Débats parlementaires p. 3139.

63 "L'amélioration de la qualification des travailleurs est un des facteurs principaux de la croissance". 5ème Plan de Développement Economique et Social, Tome I, p. 34

64 *Ibidem*, p. 34

65 Article I

66 Article 2

3ème République<sup>67</sup>. L'expression passera dans tous les textes postérieurs. La formation concerne "les jeunes et les adultes"<sup>68</sup> et elle est diversifiée dans ces fonctions : "qualification" "perfectionnement", "reconversion", "adaptation", termes anciens bien connus<sup>69</sup> qui figurent du reste tels quels dans le 5ème Plan<sup>70</sup>. Le concept neuf est celui de "réinsertion"<sup>71</sup> qui aura un brillant avenir dans les textes juridiques en période de crise économique. Mais la nouveauté majeure dans cette production est la liaison permanente entre "développement culturel et développement de la qualification professionnelle"<sup>72</sup>. Pour la première fois, au niveau du droit, le "culturel" fait son entrée explicitement dans le champ de la formation professionnelle : il y restera définitivement.

Ainsi déterminée, cette production s'organise en une logique d'institution. Cependant pour la première fois, dans le domaine de la formation professionnelle, nous voyons s'élaborer un "droit des personnes". Certes, la formation n'est pas affirmée solennellement comme un droit parmi d'autres. Mais il est dit que les travailleurs ont droit au bénéfice "d'un congé-formation". Le concept n'est pas neuf puisqu'il est apparu plusieurs années avant dans l'éducation ouvrière et populaire. L'innovation, ici peut paraître importante cinq ans avant la loi de 1971, cependant elle reste sans grande portée. En effet, ce congé ne s'accompagne d'aucune mesure financière prévoyant un maintien même partiel du salaire pendant le temps de formation<sup>73</sup>.

Le droit au "congé-formation" affirmé dans d'autres domaines a donc immigré dans le secteur de la formation professionnelle mais sans recevoir de garanties sérieuses.

<sup>67</sup> L'expression vient de Michel DEBRÉ qui fait référence à l'instruction primaire. Voir rapport de la commission. J.O. du 5 octobre 1966 p. 3139. Par ailleurs, contrairement à la loi de 63, la formation est désignée ici habituellement par l'expression "formation professionnelle et promotion sociale (articles 1.2.3.7), ce qui est la synthèse des expressions de 59 et 63. Enfin, l'expression "action de formation" fait son apparition (art.2) après celle de "stage de formation" (63).

<sup>68</sup> C'est de cette manière que le texte désigne habituellement les bénéficiaires de la formation : on retrouve l'influence du 5ème Plan accordant une large place aux jeunes.

<sup>69</sup> En effet, qualification : 1946, reconversion 1963, adaptation 1946, perfectionnement 1919.

<sup>70</sup> "Adaptation, promotion, spécialisation, qualification, conversions (p. 28). Par ailleurs, le terme "formation permanente" figure également dans le 5ème Plan (p. 28) comme aussi l'expression "système d'éducation permanente" (p. 36)

<sup>71</sup> Article 9

<sup>72</sup> "Favoriser l'accès des jeunes et des adultes aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle" (articles 1 et 2).

<sup>73</sup> Il est même prévu que le congé n'ouvre par droit à la rémunération. En fait, à défaut d'un décret d'application ce droit au congé ne sera pas mis en oeuvre.

#### 4) *La production juridique de 1968*

Par son titre "loi relative à la rémunération des stagiaires de la formation professionnelle", la réglementation du 31 décembre 1968 apparaît tournée vers un objectif ponctuel<sup>74</sup>. Par là elle reproduit mais sur un autre registre, la dynamique de financement impulsée par la loi de 1963. De plus elle vient combler le vide de la législation de 1966 loquace certes sur le financement des actions de formation, mais muette sur la rémunération des stagiaires, comme si ce problème, complexe du reste, devait être traité par ailleurs.

Quelle rémunération pour quels stagiaires ? Payée par qui ? A quelles conditions ? C'est à ce type de questions que la production présente apporte une réponse systématique et quasi-définitive. En effet, à partir d'une typologie de stages ouvrant droit à rémunération, elle construit tout un système d'interventions de l'Etat, en complément de celles d'autres acteurs, pour assurer aux stagiaires une rémunération de remplacement.

Nous pouvons repérer trois déterminants dans cette production juridique : le facteur économique, la politique volontariste impulsée par la loi de 1966, et l'état du droit existant alors en matière de rémunération des stagiaires.

L'économie est en transformation, on le sait. La modernisation des entreprises induit des nouvelles qualifications, menace les fonctions anciennes, entraîne une mobilité de main d'oeuvre, voire des licenciements économiques.

Si nous lisons le texte de loi à travers une certaine grille allant de l'économie à la position des travailleurs, en passant par la situation de l'emploi et les fonctions attribuées à la formation, nous voyons combien la nouvelle loi, conditionnée par le poids des exigences de l'économie en est la reproduction fidèle.

En effet, il est question explicitement de l'"évolution des techniques, de la modernisation et de l'implantation de structures nouvelles"; cette mutation entraîne la création d'emplois exigeant une qualification différente", ouvre le champ à "de nouvelles activités professionnelles"<sup>75</sup>. Sur ce fond de transformation, la "formation professionnelle" seul terme du reste employé ici<sup>76</sup> pour traduire le concept de formation, doit se relier à une politique active de l'emploi défendue par le 5ème Plan. Parce que les opérations de modernisation rendent caduques certaines qualifications, ou insuffisantes, elles représentent une menace à court ou moyen terme pour d'autres, ou manifestent cruelle-

74 J.O. du 3 janvier 1969. Pour une analyse, voir Notes et Etudes documentaires, la Documentation Française, La formation professionnelle continue et la promotion sociale en France, 3 mars 1972, p. 10 suiv. N. TERROT, *op. cit.*, p. 270; C. DUBAR, *op. cit.*, p. 24

75 Article 2 de la loi.

76 On retrouve ici la même sensibilité du droit aux problèmes économiques et sociaux, que dans le texte de 63.

ment l'inadaptation de la formation technique initiale, la formation doit remplir une diversité de fonctions : "conversion, adaptation, promotion professionnelle" entretien et perfectionnement des connaissances" tous ces termes sont anciens et toujours actuels. A côté des expressions nouvelles apparaissent : "prévention, préformation, préparation à la vie professionnelle". Ce fonds de vocabulaire représente les noeuds d'articulation entre "formation et emploi"; s'il n'est pas spécifiquement juridique, le droit s'en saisit habilement en leur donnant un contenu précis.

Face à ces fonctions attendues ou espérées de la formation, les bénéficiaires sont désignés par le droit, le plus souvent comme "travailleurs salariés" ou "travailleurs dont le contrat est rompu ou qui sont menacés de licenciement collectif"<sup>77</sup>.

Une seule fois on parle de "travailleurs sans emploi"<sup>78</sup>. Tous ces termes renvoient à une crise conjoncturelle de l'emploi, liée à la modernisation, crise concrétisée par un chômage de courte durée certes, mais surtout par une mutation au sein des qualifications, et une mobilité professionnelle.

Nous avons vu combien la loi de 1966 était axée sur la coordination de la formation au plan politique et financier, et sur le développement des centres de formation. Il est vraisemblable que sa mise en application ait déclenché un nouveau dynamisme au sein des pratiques éducatives. Mais celles-ci ont eu au moins 3 contre-effets :

- la manifestation de la non-rémunération des stagiaires comme un frein réel au développement quantitatif et qualitatif de la formation;
- le constat d'une pièce manquante dans l'édifice juridique de 1966, prévoyant seulement un congé mais excluant l'indemnisation;
- le retour sur l'état du droit en matière de rémunération des stagiaires, notamment la loi de 63 à laquelle la réglementation de 66 fait souvent référence. Or ce dispositif, créant le F.N.E. n'envisageait que des situations d'urgence; il y avait donc un passage à faire, des opérations ponctuelles aux opérations habituelles, en matière de financement, c'est ce pas qui est franchi ici.

De la sorte, nous pouvons ramener le processus d'élaboration de la loi à un jeu d'influences émanant de trois pôles : les données économiques qui transparaissent du reste dans le donné juridique, les pratiques juridicisées en 1966 agissant comme un révélateur d'un besoin non satisfait, enfin l'état du droit existant en matière de financement.

Compte-tenu de ce que nous savons, nous pourrions nous attendre ici, à l'élaboration d'un "réel droit des personnes" en matière de formation, en

---

<sup>77</sup> Article 2.

<sup>78</sup> Article 1 de la loi. Le mot "stagiaire" revient lorsqu'il s'agit du statut de protection sociale des bénéficiaires de la formation.

contraste avec les mouvements précédents privilégiant le droit des institutions.

En fait, c'est un droit mixte qui oscille entre les deux pôles : institutions - personnes en formation. C'est autant un droit institutionnel qu'un droit des personnes.

En effet, nulle part il n'est dit que les stagiaires ont droit à une rémunération, mais seulement qu'ils reçoivent une rémunération dans des conditions déterminées. Est-ce le même résultat ? Pas exactement. D'une part la rémunération versée est le résultat du concours de plusieurs organismes, dont l'Etat, ce qui la rend aléatoire; de plus l'intervention de l'Etat s'analyse non en termes des versements d'une rémunération, mais de contributions à une rémunération; enfin, elle n'est pas de droit, elle reste une éventualité.

Paradoxalement, il ressort que ce sont les stages eux-mêmes qui, recevant un statut, donnent droit à une rémunération<sup>79</sup>. En contrepartie, dans le détail des régimes de rémunération, ce droit et c'est son deuxième aspect, fait une large place aux travailleurs considérés en eux-mêmes, ou en liaison avec la rémunération qu'ils sont susceptibles de recevoir, ou avec leur statut d'assurés sociaux<sup>80</sup>. Une telle profusion d'articles, consacrés directement aux stagiaires, toujours mis en position de sujet dans la construction des phrases, est une innovation, signe d'une maturation au sein de la production juridique.

### 5) *La production juridique de 1970*

Avec l'accord interprofessionnel du 9 juillet 1970, fort connu comme préfiguration, sur nombre de points, de la loi de 1971, nous sommes en face d'une production à visée globale, puisqu'il s'agit "de la formation et du perfectionnement professionnels"<sup>81</sup>.

Le point d'origine est nouveau : pour la première fois, les partenaires sociaux se constituent acteurs-producteurs du droit en formation : partage des rôles, non seulement dans l'organisation de la politique de la formation mais également dans la production juridique nécessaire. Comment, suite à la contestation du statut du pouvoir et du savoir dans la société globale, qui s'est affirmée dans la crise de 1968, définir une politique propre à donner à la formation les moyens d'un rapide développement ? C'était la question que se posaient les négociateurs à laquelle ils apportent des réponses nouvelles et définitives. En effet, à partir d'une vision d'ensemble du "processus éduca-

<sup>79</sup> Il y a reproduction du phénomène de 59 consistant à personnifier la "formation".

<sup>80</sup> Articles 8, 9 et 13.

<sup>81</sup> Pour le texte, voir la revue *Le droit Ouvrier*, 1970, p. 223-229. Pour une analyse, voir *Notes et Etudes Documentaires*, 3 mars 1972, "La formation professionnelle continue et la promotion sociale en France", doc. française, p. 12-13; N. TERROT, *op. cit.*, p. 273 suiv.; C. DUBAR, *op. cit.*, p. 25.

tif", ils formulent des souhaits pour la rénovation de l'enseignement technique initial et prennent des décisions normatives concernant le développement de la formation des salariés.

Nous observons l'interaction de quatre déterminants sur cette production : le facteur économique, les pratiques éducatives existantes, l'état du droit, le corps d'idées sous-jacent au mouvement de 1968.

Nous avons déjà caractérisé le contexte économique de la fin de la décennie de 1960. Dans quelle mesure l'accord en est la reproduction ?

Les entreprises "connaissent des opérations de fusion, de concentration ou de restructuration"<sup>82</sup>. Ce qui entraîne des mouvements de "changement d'emploi" ou de "réemploi"<sup>83</sup>. La sécurité de l'emploi est en cause<sup>84</sup> par un processus de "licenciement collectif"<sup>85</sup>. Dans cette dynamique de mutation, la formation reçoit un statut. Elle est une composante de l'ensemble du processus éducatif qu'il faut revoir<sup>86</sup>. La liaison avec la formation initiale est explicite ici : alors que l'adjectif "professionnelle" n'apparaît nulle part, le terme "complémentaire" relié à la formation revient très souvent. Dans son aspect organisationnel, la formation est vue sous forme de stages, cours, sessions, ou cycles<sup>87</sup>. Sous l'angle des décideurs de l'acte de formation, pour la première fois, apparaît le clivage : formation à l'initiative du salarié - formation à la demande de l'employeur<sup>88</sup>; ce qui induit déjà un mode de structuration du droit.

Ainsi positionnée, la formation remplit des fonctions très ambitieuses. Elle est "facteur de progrès social, du développement technique et de la croissance économique"<sup>89</sup>. Cette réconciliation de l'économique et du social symbolise bien la phase de consensus minimum qui a suivi les revendications de mai 68 marquées par un éclatement entre les deux termes<sup>90</sup>. De plus, la formation répond aux besoins de l'entreprise et permet aux individus d'y trouver la satisfaction de leurs aspirations<sup>91</sup>.

C'est du reste le motif de la négociation; là encore les antagonismes sont sinon dépassés, du moins cachés : l'individu et l'entreprise ont des intérêts communs dans le développement de la formation; telle est l'idée qui s'impose.

---

82 Article 23.

83 Article 23.

84 Article 1.

85 Article 15.

86 Préambule 2.

87 Articles 15, 23, 34.

88 L'article 15 dit que tout salarié licencié peut suivre une formation de son choix; l'article 34 parle de formation organisée à l'initiative de l'entreprise.

89 Article 2.

90 La loi de 1966 faisait déjà l'unité entre progrès économique et social

91 Préambule article 7.

L'articulation "formation-emploi" reçoit une traduction juridique claire, mais elle est portée cette fois très haut, au niveau politique, en effet, ce sont les commissions paritaires pour l'emploi, créées par l'accord de janvier 1969, qui sont chargées de "mettre en oeuvre des politiques conjointes de l'emploi et de la formation".

Les bénéficiaires de la formation sont désignés comme "les travailleurs", c'est le terme dominant<sup>92</sup>. Non les travailleurs pris dans leur généralité, mais confrontés aux problèmes de l'emploi : "les travailleurs faisant l'objet d'un licenciement collectif" "les travailleurs en activité" "les travailleurs ayant changé d'emploi"<sup>93</sup>. Cette terminologie est significative à la fois d'une rotation de main d'oeuvre, et d'une exclusion temporaire mais collective du marché de l'emploi. Nous voyons donc, en allant de l'économique au travailleur en passant par l'emploi et les fonctions attendues de la formation, combien le droit se laisse pénétrer par la réalité d'une économie en mutation génératrice de conflits dans les relations du travail.

D'un autre côté, le terme "formation complémentaire" renvoie aux formations techniques initiales, et donc aux pratiques éducatives. De fait, celles-ci ont pesé dans l'élaboration de cet accord, dans la mesure où elles font l'objet d'une critique faisant apparaître "la gravité des problèmes posés par les retards scolaires, les conditions mauvaises de l'orientation, l'importance du nombre de jeunes qui chaque année, quittent le système scolaire sans formation, le manque de cohérence et de continuité au sein du processus éducatif".

Par ailleurs, il ne faut pas oublier que ce texte a été négocié par des syndicats dont la présence dans l'entreprise venait d'être reconnue par la loi du 30 décembre 1968. Il faudra donc s'attendre à une certaine pression du droit relatif aux représentants du personnel sur ce processus de production. Elle est du reste reconnaissable dans le texte; en effet, l'accord fait deux rappels : l'un concernant les attributions déjà confiées au comité d'entreprise en matière de formation professionnelle<sup>94</sup>, l'autre concernant l'obligation de constituer les commissions de formation professionnelle dans toutes les entreprises de plus de 300 salariés<sup>95</sup>. De plus, en s'appuyant sur les attributions anciennes des délégués du personnel dont le rôle est de présenter les réclamations individuelles des salariés, pour la première fois, le droit leur reconnaît un pouvoir de réclamation en matière de formation dans le cadre d'une demande de congé formation<sup>96</sup>.

---

92 Autres termes : salariés; salariés licenciés; le demandeur (de formation) le bénéficiaire (de l'autorisation d'absence).

93 Article 23.

94 Décret du 2 novembre 1945.

95 Aujourd'hui : 200 salariés.

96 Article 31.

Cependant, l'influence de ces trois déterminants, facteur économique, pratiques éducatives, état du droit, reste incompréhensible si on ne les relie pas au mouvement social de mai 68, aux revendications globales sous-jacentes et au corps d'idées qui en est sorti<sup>97</sup>. Derrière la remise en cause d'une société globale, d'un type de pouvoir, dont le pouvoir patronal, d'un type de savoir, dont le savoir dispensé par le système éducatif, s'affirment en positif, les idées de redistribution du pouvoir, d'une démocratisation du savoir dans tous les domaines. Pour les salariés, la question se pose en terme "d'expression, de participation de contrôle sur l'entreprise, de redéfinition de la relation au travail". Pour cela, il faut un moteur et un chemin. L'introduction récente du syndicat dans l'entreprise va jouer un rôle moteur. Le chemin, c'est la négociation imposée de force à l'employeur, voie juridique bien rodée depuis 1919<sup>98</sup>, pour aboutir à la conclusion d'accords ayant force de loi entre les signataires. L'on sait combien le mouvement social a trouvé un prolongement direct dans un vaste mouvement de négociation, avec des résultats appréciables dans certains domaines, les salaires, la mise à jour des conventions collectives, le SMIC. Cette dynamique devait s'étendre au champ de la formation professionnelle<sup>99</sup>.

Bien évidemment, les syndicats sont allés à la négociation avec des revendications précises : globalement ils ont obtenu **satisfaction sauf** sur deux points révélateurs des enjeux de pouvoir liés à la formation : la possibilité de siéger dans les conseils d'administration des centres de formation inter-entreprise; la garantie d'une rémunération et d'une classification correspondant aux qualifications nouvelles acquises par les travailleurs à l'issue de la formation.

Ainsi le conditionnement de cette production juridique se relie à quatre types d'influence où la mise en oeuvre d'un noyau d'idées à travers la négociation imposée, rejoint le poids de l'économique, la double pression du droit et les pratiques éducatives.

En termes d'acteurs, nous assistons en même temps à une prise de responsabilité conjointe des partenaires sociaux, dans le domaine de la formation, à un partage du pouvoir effectif au niveau de la production du droit entre le législateur et les organisations professionnelles. C'est un tournant décisif : jusqu'à maintenant, le droit a été l'expression de l'Etat, désormais, il se fera par le chemin de l'accord et celui de la loi, avec une double articulation : l'accord précédant la loi, et celle-ci perfectionnant et étendant les effets de celui-là; un processus qui par la suite, se répètera trois fois jusqu'à nos

97 Concernant le poids de Mai 68 sur l'accord de 1969, voir R. VATIER, "Le choc de mai 68 et l'accord de 1970", *Actualités de la formation professionnelle*, n° 33 1978 p. 52-54.

98 La loi du 25 mars 1919 a institué pour la première fois, le régime des conventions collectives. Dans le prolongement de la loi de 1864 sur le droit de grève, de celle de 1884 sur la reconnaissance syndicale, cette loi fait du "collectif social" un des grands acteurs du jeu sociétal. Voir J. LEGOFF, *op. cit.*, p. 98.

99 De fait, le "constat de Grenelle" en son sixième point, prévoyait bien qu'une négociation s'ouvrirait sur la formation professionnelle".

jours<sup>100</sup>. Processus extrêmement fécond au niveau de la rapidité et de l'intensité de la production juridique; c'est une première redistribution du pouvoir; le processus sera transfiguré par une deuxième redistribution du pouvoir : le passage de la négociation imposé par les syndicats à l'employeur à la négociation obligatoire établie par la loi de 1984, impossible à analyser ici.

Compte-tenu du rôle actif des syndicats dans cette production, au niveau des résultats, nous pouvons nous attendre à un droit structuré autour des "personnes, des travailleurs". De fait, le pôle dominant c'est bien le "droit des personnes" en matière de formation, bien que non exclusif<sup>101</sup>. D'ailleurs les "travailleurs" sont la clé de voûte de cette architecture : ils sont en première position dans le titre même des deux premiers chapitres; très souvent, ils occupent la place de sujet de phrase dans de nombreux articles. En profondeur, se fait jour une nouveauté essentielle. Pour la première fois, était reconnu à tout salarié relevant de l'accord, le droit de suivre, à côté des formations organisées par l'entreprise, une formation de son choix pendant le temps de travail, sans perte de salaire ni charge financière pour frais de stage. C'est la reconnaissance effective du droit à la formation pour tous. Le congé formation dont les bases avaient été posées depuis 1966 reçoit, moyennant le respect d'une certaine procédure, les garanties d'un exercice réel.

Désormais, au niveau de la production juridique et des nouvelles pratiques, le stagiaire n'est plus dissimulé derrière les acteurs, les institutions, les mécanismes de régulation; il existe à part entière; il est, au niveau du droit, acteur de sa propre formation, ou tout au moins il en a la possibilité.

## 6) *La production de 1971*

Votée au lendemain de l'adoption du 6ème Plan et en même temps que deux autres lois concernant la formation technique initiale, la loi de 1971 reste un paradoxe<sup>102</sup>. C'est le texte le plus connu alors qu'il n'innove en rien, sinon dans un domaine : l'obligation de participation financière des employeurs au développement de la formation. Globalement, c'est la reprise, légèrement modifiée des dispositions apparues au fil des années depuis 1959.

Sans doute, les besoins auxquels répond cette loi expliquent son retentissement.

Sans vouloir minimiser la pression des faits économiques ambiants, nous pensons que le mécanisme de production de cette loi s'explique par l'état du droit existant en matière de formation : celui-ci comportait un triple besoin :

<sup>100</sup> Avenant eu 9 juillet 1976 - Loi du 17 juillet 1978. Avenant du 21 septembre 1982 et Accord du 26 mars 1983 - Loi du 24 février 1984.

<sup>101</sup> L'accord comporte une dimension institutionnelle, sur les organisations paritaires.

<sup>102</sup> Loi portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente. J.O. du 17 juillet 1971. Pour une analyse, voir Notes et Etudes documentaires, la Formation professionnelle continue p. 13, N. TERROT, *op. cit.*, p. 279.; C. DUBAR, *op. cit.*, p. 18.

un besoin d'achèvement, de réponse aux négociateurs de l'accord de 1970, enfin un besoin de codification.

De fait, le dispositif de 1971 représente d'abord un point d'achèvement : l'aboutissement d'une longue évolution amorcée en 1959 qui semblait avoir trouvé son point de stabilisation en 1968, mais que le mouvement social et syndical de l'époque a relancé pour lui donner son orientation définitive. Ensuite, il répond à l'appel lancé par les négociateurs de 1970 en direction des pouvoirs publics pour l'élaboration d'une solution globale au problème du financement par les entreprises<sup>103</sup>. Ceci est lisible dans le rapport qui accompagne cette loi<sup>104</sup>. Le législateur a répondu en reprenant, parmi d'autres, les dispositions de l'accord de 1970, mais surtout en créant l'obligation de participation des employeurs au financement de la formation.

Ainsi, les producteurs du droit s'appellent et se répondent en 1971 : une démarche qui se renouvellera régulièrement par la suite. Enfin, cette loi répond à un besoin de codification. D'ailleurs, l'intention des auteurs avait été claire à l'origine : le titre du projet était bien "projet de loi codifiant et complétant les dispositions relatives à la formation professionnelle permanente"<sup>105</sup>. La loi réalise cette fonction de codification en reprenant les dispositifs antérieurs et les mesures de l'accord de 1970 pour l'étendre à l'ensemble des salariés.

En définitive, cette loi unique, synthèse qui supprime en les réassumant les lois antérieures, intégrée actuellement dans le code du Travail, constitue l'armature de base du système français de formation professionnelle : au-delà des modifications importantes qui surgiront par la suite, impossibles à analyser ici, la base n'en sera pas bouleversée.

Par ailleurs, dans la mesure où cette loi est à la confluence des apports antérieurs, elle en reproduit le système de rapports à l'économique, à l'emploi, aux fonctions attendues de la formation. En effet, l'économie est caractérisée, dans ce donné juridique, par "le changement des techniques"<sup>106</sup>, avec répercussion "sur les conditions de travail"<sup>107</sup>, l'"évolution des structures des entreprises"<sup>108</sup>. Dans cette économie mouvante, sur laquelle revient du reste

---

<sup>103</sup> En effet, aux termes du préambule de l'accord de 1970, les organisations signataires souhaitaient que les Pouvoirs Publics acceptent d'engager avec elles des discussions en vue de rechercher, en commun, des solutions d'ensemble à l'important problème du financement de la formation dont la solution ne dépendait pas d'elles seules (art. IX).

<sup>104</sup> "Les partenaires sociaux se sont engagés, l'Etat sait qu'il n'est plus seul pour supporter la charge. Rapport .O. Débats parlementaires. A.N. 7 juin 1971 p. 2420.

<sup>105</sup> Le rapport de la commission revient souvent sur cette idée de synthèse : il résume les lois antérieures, comme aussi les pratiques; et dit bien que le projet reprend, après expérience, l'essentiel des lois antérieures, intègre les mesures de l'accord de 1970. Rapport J.O. débats parlementaires, 7 juin 1971 p. 2419-20.

<sup>106</sup> "Evolution des techniques" disait la loi de 1968.

<sup>107</sup> "Modification des conditions de production" disait la loi de 1963.

<sup>108</sup> "Implantation des structures nouvelles" (loi de 1968).

le rapport accompagnateur<sup>109</sup>, la situation des emplois évolue; en effet, ils "exigent une qualification différente"<sup>110</sup>, il y a "risque d'inadaptation des qualifications à l'évolution des techniques et des structures d'entreprises", il faut s'attendre "à des mutations d'activités".

Sur ce fond assez stéréotypé, il faut le dire, que devient l'idée de "formation" ? La multiplicité des concepts relatifs aux activités de formation est un fait frappant : à côté d'une série de termes anciens tels "formation professionnelle"<sup>111</sup>, "promotion professionnelle"<sup>112</sup>, "promotion sociale", figurent des concepts récents : "formation initiale", "formation ultérieure"<sup>113</sup>, et apparaissent des expressions franchement nouvelles dont certaines figuraient déjà dans le 5ème Plan et le rapport accompagnant la loi de 1966 : "formation professionnelle continue", "formation professionnelle permanente"<sup>114</sup>, "éducation permanente"<sup>115</sup>. La plupart de ces termes, concentrés en un seul et même article, ne reçoivent aucune définition. Cependant, une tentative de clarification concerne la formation professionnelle permanente : elle comprend la formation initiale et les formations ultérieures destinées aux jeunes et adultes déjà engagés dans la vie active. Par ailleurs, la formation professionnelle continue est à situer dans le cadre de l'éducation permanente. Cette dernière expression est une nouveauté dans les textes juridiques. Elle a été introduite un peu par hasard, par un amendement du Sénat, sans recevoir de définition précise. Sans doute, comme son aînée "promotion sociale" elle correspond à une volonté de saisir la globalité de la formation des adultes dont la formation professionnelle et une des composantes, à côté de l'éducation populaire et de la formation syndicale, elle n'en représente pas moins une ambiguïté vite levée par les faits<sup>116</sup>. Nous pensons que ce concept, comme celui de promotion sociale, destiné "à l'origine à dépasser le cadre de la formation professionnelle" a subi l'influence des faits économiques et financiers, s'est rétréci dans sa compréhension, et n'a pas réussi à se démarquer de l'idée de formation professionnelle<sup>117</sup>.

Quoi qu'il en soit, deux expressions dominantes, mais non exclusives, traduisent les opérations de formation : "formation professionnelle et "pro-

---

109 Plus que les précédents, le rapport fait état des "disparitions d'entreprises" et "des signes préoccupants dans le domaine de l'emploi, et notamment l'inadaptation de la demande à l'offre", Rapport, p. 2420.

110 L'expression est reprise de la loi de 1968.

111 Terme apparu dès 1935 et constant par la suite.

112 Le terme promotion apparaît dès 1938. Promotion professionnelle et sociale sont de 1959.

113 L'accord de 1970 disait : "premières formations" et "formations complémentaires".

114 "Formation permanente", figure dans le 5ème Plan. Voir 5ème Plan p. 28. "Education permanente" se trouve dans le rapport accompagnant la loi de 1966, voir rapport p. 3139.

115 Article 1 de la loi.

116 Les mouvements de jeunesse et d'éducation populaire et plus largement toutes les associations situées dans la mouvance éducative tirèrent grand espoir de l'introduction de ce concept. Déception s'en suivit, parce que les financements prévus furent essentiellement consacrés à la formation professionnelle.

117 D'ailleurs, nous ne retrouvons plus l'expression dans les textes ultérieurs.

motion sociale" dont il est dit par ailleurs qu'elles font l'objet d'une politique coordonnée et concertée<sup>118</sup>.

D'autre part, "formation professionnelle continue"; celle-ci fondamentalement nouvelle dans un texte juridique, reçoit par contre une définition dans ses objectifs, dans une démarche très proche du reste de celle de 1966; alliant le développement culturel au développement professionnel.

Ainsi positionnée, la formation reçoit une pluralité de fonctions qui se ramènent souvent à une problématique de résolution du problème de l'emploi. Les unes sont générales : "contribuer au développement économique, culturel et social", "répondre aux exigences de la promotion sociale", permettre "aux travailleurs l'accès aux différents niveaux de qualification et de culture"<sup>119</sup>. Les autres sont très spécifiques et soudées à la typologie posée en 1968 : favoriser "la conversion", la "prévention", l'"adaptation", la "promotion professionnelle", la "spécialisation". Toutes les soudures "formation-emploi" formalisées en 1968 se retrouvent ici intactes.

D'un autre côté, les bénéficiaires de la formation sont les travailleurs, les travailleurs salariés, les travailleurs non salariés, "les travailleurs dont le contrat est rompu", "les travailleurs menacés de licenciement". Plus concrètement, les jeunes gens, les mères de famille, les femmes célibataires, les femmes ayant élevé trois enfants. Comme en 1968, l'approche des publics se fait de façon de plus en plus concrète, en lien avec les situations sociales précises. Le terme "stagiaire" n'est employé que pour envisager la situation de protection sociale des bénéficiaires de la formation.

Ainsi, cette production juridique, conditionnée par les productions antérieures, en reproduit la trame : économie - emploi - formation - fonctions de la formation - désignation des bénéficiaires de la formation. L'on relève seulement l'apparition de trois concepts nouveaux liés au domaine éducatif : "formation professionnelle continue", "éducation permanente", et "formation professionnelle permanente", dont seul le premier reçoit une définition en termes d'objectifs.

Elaborée dans le dynamisme de la négociation de 1970, qui du reste faisait appel à l'intervention du législateur, cette production est fondamentalement le résultat des exigences internes du droit lui-même. Celui-ci appelle le droit pour sa propre synthèse. A un certain stade de développement, le droit exprimé en des lois éparses, produit à des moments différents, mis à l'épreuve à travers des pratiques différentes, aspire à sa propre synthèse en un dispositif unique; tout se passe comme si, élaboré et éprouvé au creux des pratiques éducatives, il se retournait sur lui-même pour se systématiser et se codifier; c'est cette fonction de codification qui est assurée par la loi de 1971.

<sup>118</sup> L'expression est une reprise de la loi de 1968.

<sup>119</sup> Reprise de la loi de 1966.

Dispositif le plus élaboré qui soit, laissant apparaître une construction qui a atteint sa pleine stature. Au-delà des mécanismes régulateurs, ce sont non seulement toutes les composantes d'une situation de formation qui sont désormais montées à la vie juridique : les opérateurs de formation, les financeurs, les acteurs et institutions, impulseurs d'une politique de formation, les stages eux-mêmes définis en termes d'objectifs, mais aussi et surtout le stagiaire lui-même avec ses droits personnels à la formation assortis d'un système de garanties d'exercice. De 1959 à 1971, la continuité est parfaite : droit des institutions et droit des personnes se rencontrent dans une synthèse équilibrée.

## CONCLUSION

Au terme de cette large investigation, il est nécessaire de dégager les acquisitions essentielles.

Nous pensons avoir vérifié la pertinence de l'outil théorique que nous nous sommes donné au départ pour conduire l'analyse des inter-relations droit-formation et pratiques de formation. Cinq données majeures s'imposent désormais et de façon irréversible.

1. L'antériorité absolue des pratiques sur la production du droit-formation, et cela dans toutes les composantes de la formation d'adultes : éducation ouvrière, éducation populaire, formation professionnelle qui, à travers des manifestations variées et animées par un système de régulation propre, accèdent progressivement, en des moments différents, à la vie juridique.
2. Il y a interaction, c'est-à-dire, action réciproque, entre la pratique de formation et la production du droit-formation : la première conditionne la seconde laquelle rétro-agit sur la pratique pour l'organiser et la fonctionnaliser selon sa logique propre, dont les deux pôles sont droit des institutions, des acteurs et droit des personnes engagées dans le processus de formation.
3. Cependant, la production du droit, pas plus que le développement de la pratique de formation ne se réduit à cette simple articulation. Bien au contraire, elle est la résultante d'un système formé de "noyaux interactifs" reliés les uns aux autres dont chacun concourt de façon spécifique à l'élaboration des normes juridiques. Ainsi, nous avons pu vérifier le poids des pratiques de formation préexistantes, des facteurs économiques et sociaux, comme aussi l'influence de l'idéologie, de l'état du droit so-

cial existant, et des noyaux d'idées-forces concernant la formation d'adultes.

4. Nous pensons que le concept "système de production" pour désigner la manière dont le droit-formation s'élabore est légitime, comme aussi celui de production de système pour repérer la manière dont le droit-formation produit s'organise et se structure. A ce niveau, nous retenons définitivement l'axe : droit des institutions - droit des personnes comme schéma explicatif : deux pôles apparemment antagonistes, comme si le droit s'intéressait d'autant moins aux personnes en formation qu'il se trouve polarisé par l'institutionnel et vice-versa. La logique de juridicisation de l'éducation ouvrière et populaire construite sur le droit des personnes est bien différente de celle de la formation professionnelle, dominée d'abord par le droit des institutions, occultant du reste les personnes en formation, jusqu'à ce qu'un équilibre soit trouvé dans le système global de 1970-1971.
5. Nous pensons pouvoir répondre désormais à la question : en quel sens le droit est-il un déterminant au sein des pratiques de formation ?

Il fallait se défaire d'une conception mystificatrice selon laquelle le droit, extérieur aux pratiques, détaché de l'économique et du social, serait un déterminant "venu d'ailleurs", imposé soudainement par cet être neutre qu'est le Législateur, pour réguler, sinon transformer les pratiques sociales de formation.

En fait, le "droit-déterminant" ne se comprend qu'à l'intérieur du système de production que nous avons posé : déterminé lui-même par les déterminants auxquels il se relie, il s'auto-détermine, le moment venu, par rapport à ce que nous avons appelé "les composantes d'une situation de formation" et par rapport aux personnes bénéficiaires de la formation. Il devient un déterminant sur les pratiques ; c'est donc un déterminant déterminé et auto-déterminé.

Nous pensons que cette lecture "diachronique" du droit en train de naître et de s'organiser était indispensable pour ouvrir un dialogue avec les sciences de l'Éducation. Dès lors, cinq points de rencontre, ou axes d'échanges peuvent être repérés :

- les liens d'inter-dépendance entre la production du droit-formation et le développement des pratiques formatives;
- l'analyse des pratiques de formation comme faits sociaux et faits juridiques;

- les composantes d'une situation de formation sont également un domaine commun : nous avons montré la plasticité du droit pour prendre en compte très vite la globalité de ces composantes;
- la dialectique : institutions de formation et personnes en formation est également un territoire de cohabitation. Nous avons vu comment le droit, oscillant entre ces deux pôles a trouvé un équilibre en enracinant le droit à la formation dans le temps de travail par le jeu du congé-formation ; quelles représentations les personnes ont-elles de leur droit à la formation lorsque celle-ci se déploie obligatoirement dans un espace de loisirs ou de non-travail ? C'est une question;
- enfin la fonctionnalité de la formation est également une préoccupation commune. Nous avons montré comment le droit a construit un système de fonctionnalité axée très vite sur le problème de la résolution du chômage, et bien illustré par le champ lexical : "rééducation, réadaptation, insertion, reconversion, adaptation, insertion, réinsertion, prévention, conversion, reconversion..."  
 Cette fonctionnalité s'impose-t-elle ? On peut certes discuter de cette représentation de la formation thérapeutique du non emploi. Il n'empêche que le discours juridique pèse sur les situations de formation et risque de générer des tensions dont les effets se feront sentir sur la relation pédagogique. Tels sont les premiers sujets de dialogue : il en est d'autres certainement...

## BIBLIOGRAPHIE

### 1. Ouvrages

- BESNARD P. et LIETARD, *La formation continue*, Coll. Q.S.J. ? PUF., 2ème Edition 1982.
- CARBONNIER, *Flexible Droit*, Texte pour une sociologie du droit sans rigueur, L.G.D.J., 1983.
- CARCERES B., *Histoire de l'éducation populaire*, Edit. du Seuil, 1964.
- DEMONDION P., *La promotion sociale*, Berger-Levrault, 1966.
- DUBARC C., *La formation professionnelle continue*, L.G.D.J., 1978.
- LE GOFF J., *Du silence à la parole*, Droit du travail. Société. Etat, 1830-1965, La Digitale, 1985.
- LESNE M., *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Edilco, 1984.
- LUTTRINGER J.M., *Le droit de la formation continue*, Dalloz, 1986.
- MIALARET G., *Les Sciences de l'Education*, Coll. Q.S.J. ?, PUF, 1979.
- MIALARET G., *Vocabulaire de l'Education*, PUF, 1979.
- MOURIAUX M.F., *L'emploi en France depuis 1945*, A. Colin, 1972.
- REMOND M.F., *Introduction à l'histoire de notre temps*, 3., le XXème Siècle, Coll. Points, Le Seuil, 1974.
- TERROT N., *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Edilio, 1983.
- THUILLIER G., *La promotion sociale*, Coll. Q.S.J. ?, PUF, 1966.
- VERSPIEREN M.R., "Les acquis professionnels en licence de Sciences de l'Education", *Les cahiers d'études du C.U.E.E.P.*, Décembre 1985.
- VERNIERS M.C., "La qualification sociale, un nouveau besoin de formation ?" *Les cahiers d'études du C.U.E.E.P.*, Juin 1985.

### 2. Revues

*Actualités de la formation professionnelle*  
*Droit Ouvrier*

### 3. Périodiques

*Journal officiel* - Décrets et lois  
*Journal officiel* - Débats parlementaires - Assemblée Nationale  
*Journal officiel* - Rapports  
JOURNAL OFFICIEL - RAPPORTS

#### **4. Divers**

- I. Plan (1946-1953), Commissariat au Plan, Paris, 1946.
- III. Plan de modernisation et d'équipement, J.O., No. 1159, Paris, 1959.
- IV. Plan de développement économique et social, J.O., No. 12220, Paris, 1962
- V. Plan de développement économique et social 1966-1970, J.O., No. 1278, Paris, 1965.

## BON DE COMMANDE

à renvoyer à

CAHIERS D'ETUDES DU C.U.E.E.P.

11, rue Angellier - 59046 Lille Cedex (tél. : 20/52.54.24)

Nos.	F.F.	Nombre d'exemplaires
1. L'éducation populaire en Grèce. Essai d'évaluation, janvier 1984	70	<input type="text"/>
2. Un programme de développement local intégré dans le Bassin Minier du Pas-de-Calais, juin 1984	70	<input type="text"/>
3. La qualification sociale, un nouveau besoin de formation ? juin 1985	70	<input type="text"/>
4. Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociales des jeunes : Une idée neuve ? Un dispositif des années 80 ? octobre 1985	70	<input type="text"/>
5. Les pratiques de formation et les acquis professionnels en licence de sciences de l'éducation, décembre 1985	70	<input type="text"/>
6. Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique pédagogique au CUEEP, janvier 1986	70	<input type="text"/>
7. Lecture et outil informatique : enjeux pédagogiques, décembre 1986	70	<input type="text"/>
8. Espaces de paroles, espace de choix ? De la communication en collège, septembre 1987	70	<input type="text"/>
9. Recherche-action : Méthodes et stratégies, décembre 1987		<input type="text"/>
10. Droit : discours et pratiques des formateurs, avril 1988	70	<input type="text"/>
Abonnement valable pour six livraisons, prenant cours à partir du no. ....	300	<input type="text"/>

Veillez préciser :

- votre nom et adresse complète
- le numéro à partir duquel vous souhaitez voir prendre cours votre abonnement.

Veillez joindre à votre commande, un chèque libellé au nom du C.U.E.E.P.

Par commande groupée de six exemplaires au moins, le prix est de 300 FF.



C.U.E.E.P. : Centre Université. Economie d'Education Permanente.  
U.S.T.L. : Université des Sciences et Techniques de Lille. Flandres. Artois.

*Une étude du laboratoire de recherche Trigone : Formation, technologies nouvelles et développement.*

Toute correspondance est à envoyer aux : Cahiers d'études du C.U.E.E.P.  
9 et 11 rue Angellier 59046 Lille Cedex Tél. : 20 52 54 24