

LES CAHIERS  
D'ETUDES  
DU C.U.E.E.P

**TROIS DECENNIES DE  
FORMATION CONTINUE :**  
**DE L'EDUCATION PERMANENTE  
A LA FORMATION  
TOUT AU LONG DE LA VIE**

Coordination :

Malik MEBARKI, Pascal ROQUET

mai  
2003

U.S.T.L.  
C.U.E.E.P.

N° 52

## LES CAHIERS D'ETUDES DU CUEEP

---

### Membres fondateurs

Joseph Losfeld  
Paul Demunter

### Comité de Direction

les Membres fondateurs  
le Directeur du **CUEEP-USTL**  
le Directeur du Laboratoire TRIGONE  
le Secrétaire de Rédaction

### Directeur de la Publication

Le Directeur du **CUEEP-USTL**

### Comité de Lecture

P. Astier	C. D'Halluin	P. Demunter	V. Leclercq
E. Charlon	D. Delache	D. Forestier	M. Mébarki
J. Clénet	J.N. Demol	D. Poisson	P. Roquet
R. Coulon	A. Derycke	G. Leclercq	A. Tarby

### Secrétaire de Rédaction

Jean-Noël Demol

### Conception, Gestion et Diffusion

Jean-Noël Demol  
Isabelle Logez  
Nathalie Masclef

### Commande et courrier à adresser à :

Mme Isabelle Logez  
Cahiers d'Etudes du CUEEP  
Cité Scientifique - Bât. B6  
59655 VILLENEUVE D'ASCQ CEDEX

Tél. : 03 20 43 32 70 – Fax : 03 20 43 32 79  
e-mail : [isabelle.logez@univ-lille1.fr](mailto:isabelle.logez@univ-lille1.fr)

N° ISSN : 0999-8659  
Editeur : CUEEP, 11 rue Angellier – 59046 Lille Cedex



LES CAHIERS  
D'ETUDES  
DU C.U.E.E.P

**TROIS DECENNIES DE  
FORMATION CONTINUE :**

**DE L'EDUCATION PERMANENTE  
A LA FORMATION TOUT AU LONG  
DE LA VIE**

Coordination :

Malik MEBARKI, Pascal ROQUET

mai  
2003

U.S.T.L.  
C.U.E.E.P.

N° 52



## S O M M A I R E

<b>AVANT-PROPOS - Malik Mébarki, Pascal Roquet</b>	p. 3
<b>INTRODUCTION - Malik Mébarki, Pascal Roquet</b>	p. 5
<b>1<sup>E</sup> PARTIE : PERSPECTIVES DE LA FORMATION CONTINUE DANS LA DEMARCHE DE FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE</b>	p. 9
Le terme "Education Permanente" : Naissance, Fortune et Actualité par Noël Terrot	p. 11
1. L'apparition du terme	p. 13
2. La fortune du terme	p. 15
3. L'actualité du projet	p. 17
La Formation tout au long de la vie : Vieille idée, idée neuve par Claude Dubar	p. 19
1. Le système français de la "formation professionnelle continue" : origines et spécificités	p. 20
2. La formation tout au long de la vie : reprise de la vieille idée d'éducation permanente ?	p. 23
3. Formation tout au long de la vie et reconnaissance des expériences acquises dans la vie sociale : une idée neuve ?	p. 25
L'apprenance : Rapport au savoir et société cognitive par Philippe Carré	p. 31
1. L'économie du savoir	p. 32
2. Des incertitudes de la société éducative aux risques de la société cognitive	p. 34
3. La montée des investissements dans l'intelligence	p. 36
4. Triomphe de l'organisation "apprenante"	p. 38
5. Du travailleur du savoir au sujet social apprenant	p. 39
6. La société cognitive et la subjectivation de l'apprendre	p. 41
7. L'apprenance : une transformation du rapport au savoir	p. 43
8. Six modes d'expression de l'apprenance	p. 45
Les évolutions récentes de la formation professionnelle par Paul Santelmann	p. 51
1. Deux périodes typiques des deux modèles	p. 53
2. Une rupture avec les transformations du travail	p. 54
3. Le vieillissement des actifs	p. 57

<b>2<sup>E</sup> PARTIE : PROBLEMATIQUES ET ECLAIRAGES PARTICULIERS</b>	p. 61
Marché ou marchandisation de la formation continue ? par Malik Mébarki	p. 63
1. Le marché de la formation continue : une définition administrative	p. 65
2. Les segments du "marché" de la formation continue	p. 70
Faut-il maintenir le seuil légal de participation au développement de la formation professionnelle continue ? par Elodie Leignel-Boidin	p. 79
1. Panorama du développement de la FPC et résultats chiffrés	p. 80
2. Une remise en question de l'uniformité du seuil légal	p. 86
Formation en alternance et formation continue divergences et complémentarités par Alexandre Léné	p. 95
1. Des usages différenciés de la formation en alternance	p. 97
2. De nouveaux enjeux pour l'alternance : articuler la formation initiale aux dispositifs qualifiants de formation continue	p.104
La reconversion professionnelle volontaire : Un projet de formation construit par l'acteur par Catherine Négroni	p.111
1. Des reconversions industrielles aux reconversions professionnelles volontaires	p.112
2. Une dynamique de projet	p.116
3. Une conception nouvelle "de la seconde chance"	p.120
Temporalités et Formation : Le passage technicien/ingénieur par Pascal Roquet	p.127
1. La construction d'une filière de formation et d'emploi : du recrutement au retour dans l'entreprise	p.130
2. L'articulation avec les temporalités biographiques : l'expression de "trois mondes vécus de la promotion"	p.132
La Formation des formateurs adultes : La chaire de formation des adultes du CNAM par Emmanuelle Pottier	p.137

## AVANT-PROPOS

Par Malik MEBARKI, Pascal ROQUET

La formation continue a fêté ses trente ans d'existence en 2001. De la loi du 16 juillet 1971 à nos jours, la formation continue a vu évoluer son rôle et ses missions sous la contrainte de changements permanents. Mutations économiques et sociales, changements organisationnels, évolution du système éducatif et montée en niveau, évolution technologique et exigence de la formation tout au long de la vie incitent les partenaires sociaux et les pouvoirs publics à redéfinir les contenus et les orientations de la formation continue ainsi qu'à revisiter le concept d'éducation permanente.

Les années 2000 et 2001 furent consacrées aux débats relatifs aux aménagements qui seront inscrits dans la loi sur la formation continue. Aussi, un état des lieux concernant les missions et les enjeux de la formation continue à l'aube du troisième millénaire s'impose. Le bilan mitigé qu'elle présente, et les perspectives d'évolution qu'elle offre, nous permettent-ils d'affirmer que la formation tout au long de la vie est une nouvelle chance pour l'avenir de la formation ? Demain plus que jamais, la formation continue sera interpellée pour accompagner les mutations toujours en cours. Déjà, la compétence, l'individualisation, la construction des identités professionnelles, les motivations et le rapport à la formation ainsi que les nouveaux courants andragogiques interrogent le champ de la formation continue. Par ailleurs, la validation des acquis d'expériences, comme modalité particulière de la certification, nous incitera à interpellier inéluctablement le système éducatif, tant dans son organisation que dans la construction des contenus de formation.

La formation continue se trouve au carrefour des transformations du système éducatif et du système productif, et s'inscrit certainement dans de nouveaux rapports à l'éducation, aux savoirs et au travail.

Pour débattre de toutes ces questions et d'autres, le CUEEP (Centre Université-Economie d'Education Permanente) et le laboratoire TRIGONE de l'Université des sciences et technologies de Lille avec l'aide du C2RP (Centre Régional de Ressources Pédagogiques) Nord Pas-de-Calais ont organisé, le 15 mai, 2002 une journée d'échanges autour d'interventions de plusieurs personnalités connues pour leurs travaux et la pertinence de leur réflexion portant sur la formation professionnelle continue.

Ces personnalités sont **Philippe Carré, Claude Dubar, Paul Santelmann, Noël Terrot.**

Ce numéro spécial des "Cahiers d'Etudes du CUEEP" a pour objet de rendre compte de leurs interventions, et d'accueillir les contributions de quelques chercheurs travaillant sur les problématiques économiques et sociologiques dans le champ de la formation continue. Les organisateurs respectent ainsi l'engagement, pris alors, de publier les interventions faites par ces différentes personnalités ainsi que les contributions d'autres auteurs sur des enjeux actuels de la formation continue.



## INTRODUCTION

Par Malik MEBARKI, Pascal ROQUET

La célébration d'un anniversaire est souvent le moment où l'on tire des bilans et où l'on dégager des perspectives. Comme nous l'avons souligné dans l'avant-propos, nous voulions surtout, profitant de cet événement, débattre, sans souci d'exhaustivité, de thèmes aujourd'hui majeurs dans les transformations de la formation continue. Cependant, des éléments de bilan seront avancés par les différents intervenants qui, poursuivant leur analyse, dégageront un certain nombre de perspectives d'évolution de la formation continue, souhaitées ou redoutées.

La formation continue a fait l'objet, ces dernières années de nombreux rapports et études qui, pour des raisons diverses aboutissent tous à la pertinence de sa réforme. Ce numéro des Cahiers d'Etudes n'a pas cette ambition. Plus précisément il se propose de donner la parole à des chercheurs, de différents statuts, afin qu'ils puissent s'exprimer sur des thèmes et problématiques de recherche qui leur sont spécifiques. L'hétérogénéité des niveaux d'intervention reflète la diversité des postures adoptées par les auteurs des contributions. Certaines se situent à un niveau général, et proposent des réflexions sociétales sur l'évolution de la formation continue. D'autres abordent des questions plus "contextualisées", articulant les enjeux de la formation à des objets de recherche spécifiques. Leur complémentarité réside dans cette pluralité au détriment, peut-être, d'une certaine homogénéité des articles. Ainsi les différentes contributions peuvent être considérées comme autant d'éclairages venant enrichir le débat sur l'évolution de la formation continue.

Deux parties composeront donc ce Cahier d'Etudes.

- La première que nous avons intitulée **Perspectives de la Formation Continue (FC) dans la démarche de Formation Tout au Long de La Vie (FTLLV)**, se veut plus globale et situe les éléments des débats actuels sur la formation continue ainsi que les enjeux et les perspectives de son évolution. Elle s'appuie sur les quatre contributions présentées le 15 mai 2002 au CUEEP.
- La seconde partie, **Problématiques et éclairages particuliers**, traite de quelques questions permettant de mettre en valeur le rôle de la formation continue à partir d'approches économiques et sociologiques. Ce sont des perspectives de questionnement qui renouvellent les champs de recherche sur la formation continue.

## **PERSPECTIVES DE LA FORMATION CONTINUE (FC) DANS LA DEMARCHE DE FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE (FTLLV)**

Nous avons pensé qu'un retour historique aux sources de l'éducation permanente permettrait de mieux situer les enjeux de la formation tout au long de la vie. Ce sera l'objet des deux premières contributions de la première partie.

Dans la première **Noël Terrot, "Le terme "éducation permanente" : naissance, fortune et actualité"**, rappelle la genèse de ce terme polysémique devenu un dénominateur commun pour l'ensemble des acteurs de l'éducation des adultes en France depuis plusieurs décennies. Rénové et actualisé, il nous permettra d'entrer dans la démarche de la formation tout au long de la vie.

Dans la seconde contribution **Claude Dubar, "La formation tout au long de la vie : vieille idée, idée neuve ?"**, revisite trente années de formation professionnelle continue autour d'un double processus : la modernisation des rapports sociaux et l'individualisation de la relation d'emploi et du rapport à la formation. La formation tout au long de la vie ne s'envisage donc pas comme un retour aux formes anciennes de l'éducation populaire. Elle sera ce que les salariés et autres adultes de demain inventeront pour faire face aux défis du marché du travail et de la citoyenneté.

Les troisième et quatrième contributions ont des visées plus prospectives. C'est ainsi que **Philippe Carré, "L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive"**, avance l'hypothèse d'un changement de paradigme. La formation, l'éducation ou encore la pédagogie, piliers de l'éducation permanente se transforment en de nouvelles formes d'apprenance : l'apprentissage, la cognition et l'autoformation. Cette nouvelle posture introduit de nouveaux rapports au savoir qui restent à promouvoir.

Dans la quatrième contribution **Paul Santelmann, "Les évolutions récentes de la formation professionnelle"**, déduit que la formation tout au long de la vie, en combinant le modèle pédagogique académique de l'école et le modèle de la formation continue régénérée où cesse l'opposition entre formation continue et éducation permanente, offre des perspectives élargies à d'autres dimensions de la connaissance et de l'activité humaine.

## PROBLEMATIQUES ET ECLAIRAGES PARTICULIERS

Cette seconde partie est consacrée d'une part à des analyses ciblées sur les enjeux des modes de financement de la formation continue en France et d'autre part, à la construction de cadres d'analyse sociologique liant la formation à des problématiques de recherche plus larges.

Les trois premières contributions abordent des questions économiques au centre des enjeux du système national de la formation continue et de ses modes de régulation. C'est ainsi que dans "**Marché ou marchandisation de la FC ?**", **Malik Mébarki** se demande si derrière la question du marché il n'y aurait pas une volonté de soumettre la FC aux principes utopiques d'un marché autorégulé. Ne conviendrait-il pas mieux, selon lui, de parler d'un processus de marchandisation progressive du système national de formation fortement institutionnalisé ?

**Elodie Leignel-Boidin**, "**Faut-il maintenir le seuil légal de participation au développement de la FPC ?**", évalue les objectifs du système institutionnalisé de la FC, mis en place en France en 1971. Si l'objectif de développement est atteint, il n'en est pas de même pour l'objectif de réduction des écarts de participation entre les différentes catégories d'entreprises. Se pose alors la question du maintien du seuil légal de participation tel qu'il est conçu par la loi du 16/07/1971 ?

**Alexandre Léné**, dans "**Formation en alternance et formation continue : divergences et complémentarités**", constate que les mécanismes de sélection mis en œuvre au sein de ces deux systèmes s'articulent et se renforcent dans la constitution des inégalités d'accès à la formation. La complémentarité des dispositifs de formation en alternance et de FC mettrait fin aux logiques inégalitaires de fonctionnement qui régissent ces deux dispositifs.

Les deux contributions suivantes interrogent les usages, les apports incontestables de la formation continue dans des processus de reconversion professionnelle volontaire et des dispositifs promotionnels de passage technicien/ingénieur. Enfin la dernière contribution renvoie à la question de la professionnalisation des formateurs, au moment même où paradoxalement les formations de formateurs d'adultes n'ont probablement jamais été aussi nombreuses. Dans "**La reconversion professionnelle volontaire : un projet de formation construit par l'acteur**", **Catherine Négroni** met en perspective la reconversion professionnelle volontaire et le rapport de l'individu à la formation. Au lieu d'être subie comme dans les reconversions professionnelles industrielles, la formation, dans la reconversion professionnelle volontaire devient réellement porteuse d'un projet dynamique et renvoie à une nouvelle conception de "la seconde chance".

**Pascal Roquet**, "**Temporalités et Formation : le passage technicien/ingénieur**" étudie le passage promotionnel comme espace d'articulations entre des parcours individuels, biographiques, de techniciens devenant ingénieurs et des filières de formation, des filières d'emploi, permettant l'accès de ces techniciens à des fonctions d'ingénieurs. Deux temporalités sont alors questionnées : les temporalités institutionnelles et les

temporalités biographiques qui permettent conjointement la réussite du passage promotionnel.

Dans "**La formation des formateurs d'adultes**", **Emmanuelle Pottier** traite la question de la professionnalisation des formateurs d'adultes du CNAM au regard des origines différenciées de leurs univers professionnels. Ceux-ci renvoient à l'hétérogénéité sociale et identitaire du groupe des formateurs, à leurs pratiques professionnelles, et à la construction du champ de la formation continue au travers des structures institutionnelles, des courants idéologiques et politiques.

Ce numéro des Cahiers d'Etudes du CUEEP, nous l'avons déjà signalé, n'a donc pas pour objet d'établir un bilan exhaustif de plus de trois décennies de formation continue instituées par la loi du 16/07/1971. Il s'agit, par les contributions présentées, d'ouvrir des pistes de réflexions et de présenter un certain nombre de questionnements actuels sur la formation continue.

**1<sup>E</sup> PARTIE :**

**PERSPECTIVES DE LA FORMATION CONTINUE  
DANS LA DEMARCHE DE  
FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE**



## LE TERME "EDUCATION PERMANENTE" : NAISSANCE, FORTUNE ET ACTUALITE

Par Noël TERROT<sup>1</sup>

Lorsque l'on m'a demandé de traiter d'éducation permanente, j'ai souhaité adopter le titre le plus modeste qui soit préférant "terme" à concept et même notion, car il y eut tant de choses de dites à ce propos et sur un ton souvent dithyrambique que cette attitude me semblait la plus adaptée pour aborder une question qui aujourd'hui encore suscite de nombreux débats et questionnements.

Apparu en 1955, et je vais avoir l'occasion de revenir là-dessus, le terme est en quelconque consacré par un article dans l'édition de 1968 de "l'Encyclopédie Universalis" de Joffre Dumazedier.

Joffre Dumazedier met en avant l'extrême difficulté pour tenter, dit-il "de décrire expliquer ce fait nouveau aux frontières incertaines", et le terme frontières incertaines me semble bien approprié. Il poursuit en montrant les limites de la sociologie de l'éducation pour l'explicitier, lui préférant la sociologie du développement culturel. Au même moment dans son ouvrage "l'éducation des adultes" publié en 1971, Philippe Fritsch s'interroge également à ce propos et montre "compte tenu de la position particulière de ce mode d'éducation situé entre l'école et la production, combien la sociologie du travail est limitée pour aborder ce type d'interrogation". Et 30 ans plus tard dans son introduction à une "Sociologie de la formation" Yves Palazzeschi reprend ces interrogations et annonce et s'y emploie dans son livre, la naissance d'une sociologie de la formation, qui a bien du mal, précise-t-il, à s'affirmer entre les sociologies de l'éducation, du développement culturel et du travail. Comme la formation, ajoute-t-il a du mal à affirmer son identité comme pratique sociale originelle entre les pratiques éducatives et les pratiques productives".

Sans aller plus loin dans ce débat, je suis en parfait accord avec Joffre Dumazedier lorsqu'il parle de difficultés pour définir et expliquer ce terme d'Education Permanente. Et pour ma part, j'ajouterai que la difficulté qu'il met en avant est encore renforcée par une double confusion, confusion sur le terme et confusion sur le temps. La confusion sur le terme dans la mesure ou trop souvent, dans les débats ou articles traitant d'Education Permanente, on voit apparaître des appellations proches peut-être mais en tout cas très diverses telles que Formation Permanente, Formation Continue, Education récurrente... et j'en passe. A l'inverse et curieusement en 1995 et 1996, J. Delors lors d'une conférence à Sciences Po Paris sur "l'Education tout au long de la vie" après avoir annoncé son titre n'employait plus ce terme là, parlant tout au long de son exposé d'Education Permanente. Il y a donc là, au niveau de la terminologie un certain nombre de questions à se poser. Confusion dans le temps,

<sup>1</sup> Praticien-chercheur. A dirigé le Centre universitaire de recherche, d'information et de documentation des universités de Grenoble (CUIDEP)

anachronisme même lorsque sous le terme d'Education Permanente sont décrites des pratiques de formation intéressant aussi bien le XIX<sup>e</sup> siècle que l'entre-deux guerres, alors que le terme, lui, n'apparaît que bien plus tard, et c'est particulièrement vrai en ce qui concerne Condorcet, même si certains des thèmes qu'il aborde dans son projet ont une résonance qui nous est familière (en particulier lorsqu'il lie éducation et travail) mais le contexte dans lequel il les présente est évidemment bien différent.

C'est pour l'ensemble de ces raisons que j'ai été immédiatement d'accord pour essayer d'approcher cette notion d'Education Permanente, en introduction à cette journée, lorsqu'on me l'a proposé, et c'est en réaction à cette surenchère verbale que j'ai choisi un titre modeste : "Le terme Education Permanente" et un contenu limité à sa naissance, et son essor pour m'interroger en conclusion sur son actualité, aujourd'hui, par rapport au projet de formation tout au long de la vie, dont nous débattons ensuite.

## 1. L'APPARITION DU TERME

Le terme apparaît pour la première fois en avril 1955 dans un texte de Paul Arents à destination du Comité d'Etudes de la Réforme de l'Enseignement. De quoi s'agit-il ? Il s'agit d'une vieille histoire et d'une histoire répétitive puisque entre 1946 et 1958, début de la V<sup>ème</sup> république, il y eut quelques 14 projets ou avant projets de réformes de l'enseignement et dans chacun de ces avants-projets il y avait un titre qui était consacré à ce que l'on appelait alors "l'éducation post-scolaire". Terminologie qui datait de la fin XIX<sup>e</sup> siècle et des cours du soir mis en œuvre par les instituteurs, et que l'on retrouve à la libération dans les propositions du plan Langevin-Wallon. Le projet de réforme est préparé par Jean Bertoin, député de l'Isère et ministre de l'éducation nationale. Bertoin a confié au recteur Sarrhail le soin de présider ce comité d'études du projet de réforme de l'enseignement. Paul Arents, membre du comité, dépose un document, jamais publié, que Yves Palazzeschi est allé exhumer dans les archives de ce comité, et dont nous citons l'entrée en matière : "Tous les systèmes de réforme de l'enseignement ne peuvent être de quelque efficacité, s'ils ne laissent l'école ouverte à tous et à tous âges c'est-à-dire s'ils ne supposent et prévoient l'éducation permanente de la nation. Le temps n'est plus où l'on croyait devoir en matière d'éducation borner les devoirs de la nation envers les enfants, afin de leur apprendre à lire, écrire et compter". C'est là une proposition inspirée de ce qui a précédé : les cours du soir, l'éducation populaire de 36, enrichie à la libération du plan Langevin-Wallon mais qui est faite sur un ton et avec une terminologie plus précise quant au contenu lui-même. Je n'en ai cité qu'une phrase, mais ce sont en fait deux pages que recouvre ce texte.

Jean Bertoin ne trouve pas l'expression opportune et dans le texte déposé le 1<sup>er</sup> août 1955 il le remplace par "Education Culturelle" ce que considéra Paul Arents comme un échec. Cependant la Ligue de l'enseignement dont P. Arents est adhérent va reprendre à son compte l'idée et le terme. Paul Arents vient présenter son projet à une réunion de direction, début 1956, et le projet séduit l'ensemble des cadres de la Ligue qui va alors mener campagne à ce propos. On est véritablement là dans le monde scolaire et dans le prolongement du projet Langevin-Wallon qui prévoyait que chaque école soit un foyer de culture, de développement et de formation post-scolaire. Plus tard, la Ligue va intervenir auprès de René Billères, ministre socialiste de l'éducation nationale du gouvernement de Guy Mollet et proche de la Ligue de l'enseignement et celui-ci dans un nouveau projet de réforme de l'enseignement et de prolongation de la scolarité obligatoire déposé en août 1956 reprend à son compte et le terme et l'idée qui est développée dans l'article 17 du projet : "l'éducation permanente organisée par l'Etat a pour mission de prolonger, entretenir et compléter dans ces divers aspects l'œuvre d'éducation entreprise au cours de la scolarité, de maintenir et développer les connaissances professionnelles aux différents niveaux, de permettre aux travailleurs de s'élever dans la hiérarchie professionnelle et sociale, et de donner aux plus aptes les moyens de suivre les cours d'enseignement supérieur, de faciliter l'adaptation et le reclassement des adultes appelés à changer de profession en raison notamment des circonstances économiques et des progrès techniques. En fait ce texte à forte finalité professionnelle préfigure

l'idée de "promotion sociale" qui sera développée dans la loi Debré de 1959, et esquisse celle d'actualisation des connaissances apparue en 1966 et 1971, même si l'aspect culturel, cher à la ligue, apparaît bien dans l'exposé des motifs à travers les développements consacrés aux outils culturels (théâtre, musées...) à créer ou à développer. Mais le gouvernement Mollet a d'autres chats à fouetter, il y a la guerre d'Algérie et le projet de réforme ne sera jamais débattu. Il sera évidemment abandonné après 1958 même si la loi de 1959 premier texte important de la période gaulliste va reprendre en partie un certain nombre de ses éléments.

Il est abandonné mais néanmoins le terme a connu sa première consécration officielle avant de connaître dix ans plus tard sa consécration législative, dans la loi E. Faure, sur l'Université, en 1968 et dans la loi du 16 de juillet 1971, sur la formation professionnelle.

Quelle est alors la place de ce projet dans l'histoire de l'éducation des adultes en France et comment se situe-t-il dans les débats d'alors ?

A ce propos, il est intéressant de remarquer que la même année (1955) apparaît l'idée de "fonction formation" mise en avant par Guy Husson dans l'ouvrage qu'il consacre à "La formation dans l'entreprise et ses problèmes". Guy Husson va jouer un rôle important dans la création des structures de regroupement des formateurs d'entreprises (G.A.R.F., A.F.R.E.F.) se situe dans le courant de pensée qui aussi bien dans les commissions du Plan que dans certaines associations telles que l'Association pour l'expansion de l'enseignement et de la recherche scientifique (A.E.E.R.S.) créée elle-même en 1955, vont préparer l'avènement de la loi de 1971.

Et il n'est pas étrange que ces deux termes apparaissent la même année. En effet, on en a terminé avec la phase de reconstruction du pays entamée en 1946 et on va entrer dans une phase de transformation rapide, dont la décennie 60, en matière d'éducation des adultes, et pas seulement dans ce domaine, marque un temps essentiel.

A ce propos on doit remarquer que la loi de 1971 n'a fait que reprendre à son compte en les approfondissant, les contenus de la loi de 1959 sur la promotion sociale, de celle de 1963 sur le Fond national de l'emploi et de 1966 sur l'organisation de la formation professionnelle continue.

Les deux termes, les deux idées apparaissent donc à un moment où l'éducation des adultes sous la contrainte de l'évolution économique sociale et culturelle va prendre un tour nouveau, mais ils se situent aussi dans une tradition déjà ancienne d'éducation des adultes et complexe car elle épouse, depuis la révolution de 1789 et la révolution industrielle des débuts du 19<sup>ème</sup> siècle, les contours de l'histoire économique sociale et culturelle de notre pays. C'est de cette histoire que sont nées les trois composantes qui, à partir de l'entre-deux-guerres, avaient regroupé les activités d'éducation populaire d'éducation ouvrière et de formation professionnelle, chacune de ses composantes étant constituée elles-mêmes d'initiatives et de courants très divers.

## 2. LA FORTUNE DU TERME

Apparu en 1955, le terme va connaître durant les années 60, un succès certain auprès des responsables de l'éducation des adultes et une double consécration législative à la fin de la décennie. Son adoption tient certainement au fait que le "milieu" est à la recherche d'un concept permettant d'englober l'ensemble des activités apparues au fil de l'histoire dans le champ de l'éducation des adultes. Certes, le terme de "promotion sociale" proposé par la loi de 1959 dans un pareil but d'unification a pu jouer pour quelque temps ce rôle et dans le prolongement de la loi, fut créé en 1964 par le gouvernement une commission, connue sous l'appellation de "Commission Chenot" du nom de son président, qui est chargée de le définir et de préciser les activités qu'il recouvre. Mais le terme de "promotion" était trop connoté dans l'opinion publique comme la manière de s'élever dans la hiérarchie professionnelle au moyen de cours du soir pour englober l'ensemble des activités. Et l'opposition faite par la loi entre "promotion du travail" (formation professionnelle) et "promotion collective" (éducation populaire, civique et syndicale) en compliquait encore le sens. Le terme d'éducation permanente convenait à tous et chacun va s'employer à lui donner le sens qui lui convient.

La fortune du terme, l'intérêt qu'il suscite apparaît d'abord à travers les critiques que subit le projet de loi Bertoin, dans lequel il est précisé que l'éducation permanente est organisée par l'Etat. Cela entraîne une protestation des autres mouvements d'éducation populaire et pas seulement des mouvements confessionnels, car au-delà de l'emprise de l'état, ils y voient un moyen de faire de la Ligue l'outil de cette politique gouvernementale. Cette crainte, cette méfiance apparaissent bien dans un texte de novembre 1957 paru sous la signature d'un des responsables de la fédération des M.J.C. et qui a pour titre "Education Permanente et étatisation de la jeunesse" dans lequel il s'insurge sur le rôle que lui semble devoir jouer dans cette étatisation le corps des inspecteurs de la jeunesse et des sports, très favorable au projet. Mais la critique vient également des milieux de la formation professionnelle.

C'est ainsi que André Coquet dans la revue "L'éducateur" manifeste son étonnement non pas du texte lui-même mais de l'intérêt soudain que manifeste pour ce sujet l'Education Nationale car au-delà de la Ligue ou de la Jeunesse et des sports c'est bien le rôle du Ministère de l'Education Nationale qui est en débat et qui occupera le premier plan lorsque dans la mise en œuvre des lois de 1966, puis de 1971, il s'agira de déterminer à quelle structure ministérielle doivent être confiées ces activités de formation permanente. Il ne sera pas donné satisfaction aux demandes pressantes de l'éducation nationale forte des activités des universités du C.N.A.M. et de l'enseignement professionnel de prendre en charge ce domaine. Ces activités ne seront pas non plus confiées au Ministère du Travail mais sera créée une structure interministérielle "ad hoc" : la Délégation à la formation professionnelle chargée d'impulser et de coordonner pour le premier ministre l'ensemble de cette politique et rattachée directement à celui-ci.

Le succès du thème apparaît aussi à travers les colloques, débats, articles qu'il provoque. Nous avons déjà évoqué l'article de Joffre Dumazedier, et la thèse de Philippe Fritsch, à quoi il faut ajouter les colloques ou projets de l'U.N.E.S.C.O., de l'O.C.D.E. ou du Conseil de l'Europe et les ouvrages de

Pierre Lengrand et Henri Janne publiés dans le cadre de ces organisations. On doit aussi signaler la création de la revue "Education Permanente" en 1969 par Bertrand Schwartz et les colloques organisés sur ce thème par l'Association pour l'expansion de l'enseignement et de la recherche scientifique en 1966 et 1970. C'est enfin la consécration du terme par les deux lois de 1968 et 1971.

C'est d'abord la loi Edgar Faure de novembre 1968, d'orientation de l'enseignement supérieur qui dans son article 1, fixant les missions des nouvelles universités introduit le terme. Il est en effet précisé qu'à côté de leurs missions traditionnelles en formation initiale et recherche : "les universités doivent concourir... à l'éducation permanente à l'usage de toutes les catégories de la population et à toutes fins qu'elle peut comporter. Par ailleurs en continuité avec ce qui précède, l'article fixe à l'enseignement supérieur une mission de promotion supérieure de la société et par là même de chaque individu et c'est ce versant le plus humaniste qui est exposé par M. Edgar Faure devant le parlement. Mais le terme et la présentation qui en est faite est si générale que chacun va y inscrire les contenus qui lui conviennent. Trois ans plus tard, lorsque Olivier Guichard, qui a succédé à Edgar Faure, va préciser par une circulaire du 26 avril 1972 les fonctions des universités en ce domaine, la mission d'éducation permanente est à peine évoquée : il s'agit avant tout de s'inscrire dans le "marché de la formation" créé par la loi du 16 juillet 1971 qui dans son titre même : "De la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente" et dans son article 1<sup>er</sup> : "la formation professionnelle continue fait partie de l'éducation permanente" consacre à nouveau le terme, à la demande expresse des sénateurs toujours humanistes. Mais cette prise en compte n'aura pas grand effet dans la mise en œuvre de la loi.

Au tournant des années 70, quinze ans après l'apparition du terme, celui-ci a donc connu une fortune certaine. Au-delà de sa prise en compte par la loi et dans les organismes internationaux il est devenu une sorte de dénominateur commun à l'ensemble des acteurs de l'éducation des adultes en France et aussi bien de ceux qui relèvent de l'éducation populaire que de la formation en entreprise.

Mais que revêt cette unanimité à l'époque qu'en fût-il ensuite et quelle leçon en tirer aujourd'hui ?

### 3. L'ACTUALITE DU PROJET

Tel qu'il est présenté à l'époque, le terme d'éducation permanente revêt trois aspects :

- On apprend à tous les âges de la vie et sans discontinuité aucune entre les temps de formation.
- Pour satisfaire la totalité des besoins : professionnels, culturels, civiques...
- Par tous les moyens : formels et informels, institutionnels ou pas, individuels ou collectifs...

Ce trois fois "tout" a l'assentiment à l'époque de l'ensemble des acteurs dans chacune des composantes de l'éducation des adultes apparues au fil de l'histoire, mais au-delà de cette unanimité de façade à travers cette recherche d'un dénominateur commun deux attentes distinctes se font jour.

Il y a une attente culturelle portée en particulier par les milieux de l'éducation populaire. C'est au départ le projet de la Ligue, bien sûr, mais, et malgré les différences, celui de Peuple et Culture, Vie Nouvelle... On va au peuple pour l'éduquer, pour l'aider à prendre conscience de sa culture propre, et on est là dans le sillage des universités populaires de la fin du 19<sup>ème</sup> siècle. Il y a aussi le versant certes différent dans son organisation et ses objectifs mais proche dans ses attentes de l'éducation ouvrière.

Il y a l'attitude utilitaire et en tous cas professionnelle située sur le versant de l'entreprise pour laquelle la formation est d'abord productrice de compétences, attente formulée autour de l'idée de "Fonction formation" elle-même également apparue en 1955. Les porteurs vont en être les associations regroupant les responsables de formation en entreprise (G.A.R.F., A.F.R.E.F.) des organismes tels que le C.E.S.I., les I.A.E., la C.E.G.O.S. et beaucoup des participants aux réunions et colloques de l'Association pour l'expansion de l'enseignement et de la recherche scientifique, et qui attendent beaucoup de sa mise en œuvre par la loi de 1971. Ces deux courants ne se rejoindront pas et s'opposeront lorsque sous l'effet de la crise économique la dérive utilitariste de la loi de 1971 va s'accroître.

Jacques Delors aurait pu établir la synthèse car il était par ses origines et des amitiés, familier des deux courants mais il ne le fera pas et n'aura d'ailleurs pas le temps de le faire.

Bertrand Schwartz a tenté cette synthèse et a pu montrer la richesse de la notion à travers certaines des actions qu'il a conduites ou initiées au C.U.C.E.S. de Nancy, de 1960 à 1973, au ministère et plus tard à la tête de l'association "Moderniser sans exclure". Pour lui, comme il l'énonce dans son rapport au Conseil de l'Europe, en 1969, "l'éducation permanente... c'est se former à la fois à apprendre par soi-même et à transformer son vécu, son expérience en savoir". C'est donc d'abord une méthodologie et c'est à partir de celle-ci qu'il va constamment allier recherche et expérimentation. Comme le dit si justement Yves Palazzeschi dans son ouvrage "L'introduction à une sociologie de la formation (p. 246, vol. I) "le concept de l'éducation permanente est au centre de la réflexion de Bertrand Schwartz mais alors que l'éducation permanente dans sa définition originale formalisée par Joffre Dumazedier part du "hors travail" pour rejoindre éventuellement le travail, chez Bertrand Schwartz, l'éducation permanente au contraire part du travail". Ceci explique l'attention qu'a toujours

porté Bertrand Schwartz à la formation en situation de travail. Celle-ci, pour lui, ne se borne pas à la seule formation professionnelle, mais constitue un moyen réaliste d'enclencher une action éducative à finalité plus large, et ceci aussi bien pour les salariés qualifiés que pour ceux qui ne le sont pas.

Le débat qui au tournant des années 70 s'est instauré autour du terme "éducation permanente" reste ouvert et il est plus que jamais d'actualité.

La notion d'éducation permanente tend à effacer des frontières qui étaient avant tout des repères mais qui se sont progressivement transformées en rupture : frontière entre la formation, le travail et les activités sociales, frontière entre promotion individuelle et plan de formation de l'entreprise, frontière entre savoirs théoriques nés de l'expérience et la pratique... frontières enfin entre chacune des trois composantes de l'éducation des adultes apparues au cours de notre histoire : éducation populaire, formation professionnelle et éducation ouvrière.

Surmonter ces ruptures, effacer ces frontières n'est certes pas dans notre tradition de pensée cartésienne, mais il nous faut surmonter ces habitudes pour dépasser ces frontières devenues des obstacles à l'évolution de la formation.

Reprendre le projet, l'actualiser, nous permettra d'entrer dans la démarche de "formation tout au long de la vie" dans laquelle on nous demande de nous engager.

C'est en cela que "l'éducation permanente" est aujourd'hui encore d'actualité.

## LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE : VIEILLE IDEE, IDEE NEUVE ?

Par Claude DUBAR<sup>2</sup>

Je voudrais essayer de répondre à la question sans pour autant masquer les difficultés de cette réponse. Personne ne sait, au juste, ce que recouvre ce slogan "*Lifelong Learning*" (LLL) proposé par la Commission Européenne dans son livre blanc intitulé "Vers la société cognitive" (UE, 1995). On peut, certes, en trouver plusieurs antécédents et des correspondances avec d'autres textes anciens (du projet Condorcet qui date de 1791 à la loi Debré qui date de 1959) ou récents (émanant de l'OCDE par exemple). Mais ceux proposés par l'Union Européenne restent très abstraits ou, si l'on veut, programmatiques. Ce qu'on voit mal, spécialement en France, c'est ce qu'ils supposent et impliquent comme inflexions par rapport aux **politiques et pratiques de formation continue** telles qu'elles se sont développées dans le cadre juridique et institutionnel du système de la FPC "à la française". C'est la raison pour laquelle je tenterai de relier les deux (LLL et FPC) en montrant à quel point le retour sur l'histoire est utile pour comprendre à la fois certaines similitudes mais aussi le hiatus existant entre le slogan européen et les pratiques hexagonales. Je procéderai en trois temps. D'abord rappeler le contexte et les objectifs de la "formation professionnelle continue" à la française : accords de 1970 et lois de 1971 qui achèvent la construction du système de formation continue "à la française". Formation continue et pas "éducation permanente" ce qui se traduit par l'inscription des lois dans le **code du travail** et non dans le code civil, le lien "formation-emploi" et non "éducation-citoyenneté". Ensuite retracer la dynamique de la rupture entre FPC et "éducation permanente" qui, depuis trente ans, n'a fait que s'approfondir et a été légitimé par les institutions et les acteurs, les discours et les pratiques. Enfin, éclairer les enjeux actuels, issus de la "rencontre" de cette FPC avec deux dynamiques récentes : celle de la validation des acquis de l'expérience récemment introduite dans la législation française mais aussi de la dynamique du "modèle de la compétence" issue des stratégies managériales. Ces dynamiques rejoignent-elles celle de l'Europe et de son appel à la "société cognitive" impliquant la pratique de la "*Lifelong Learning*" ? S'agit-il de la même dynamique, sous des appellations différentes ? S'agit-il de deux orientations distinctes ? Peut-être, en fait, peut-on répondre oui à ces deux dernières questions...

---

<sup>2</sup> Professeur des Universités, Laboratoire Printemps - UVSQ

## 1. LE SYSTEME FRANÇAIS DE LA "FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE" : ORIGINES ET SPECIFICITES

Beaucoup de choses ont été écrites sur ce point. Ce n'est pas le lieu de retracer le mouvement qui mène des lois de 1959 (Debré) sur la "promotion sociale" aux lois de 1971 (Delors) sur la "formation professionnelle continue" (FPC). Ni de retracer tous les antécédents historiques de cette législation (Terrot, 1997). Ce qui me semble important c'est de comprendre comment et pourquoi cette législation s'est inscrite dans le champ du travail (et de son droit) et non dans celui de l'éducation (et de ses institutions) ou dans celui de la citoyenneté (et de ses associations). C'est l'entreprise et les "partenaires sociaux" qui ont été les nouveaux dépositaires des questions de formation continue dans le contexte de l'époque. Mais c'est l'Etat qui a inscrit cette législation dans le cadre des politiques de l'emploi et du travail. Ce n'est pas le Ministère de l'Education qui est moteur, ni les acteurs de l'Ecole (ce ne sont pas non plus les acteurs locaux et associatifs), c'est le Ministère du travail et les partenaires sociaux, et notamment le CNPF de l'époque. Les conséquences de cet état de fait ont été, de fait, considérables.

Dans son recueil de textes sur la "formation", Yves Palazzeschi (1998) retrace le moment clé (1957) où l'expression "promotion sociale" a été préférée à celle "d'éducation permanente", puis celui (1966) où "formation professionnelle continue" a remplacé celui de "promotion sociale". Tout est donc déjà joué au moment de la loi de 1971. L'impulsion législative n'est pas venue des acteurs du système scolaire, ni de ceux de l'éducation populaire, mais de la conjonction, au cours des années 60, entre des "réformateurs" de l'entreprise, et notamment des chefs de personnel convaincus de la nécessité du "perfectionnement des cadres" (titre d'un livre important de Raymond Vatier) et des "hauts fonctionnaires" soucieux de faire évoluer le "dialogue social" et de permettre une "**modernisation des rapports sociaux** dans l'entreprise" (cf. les témoignages de Jacques Delors). Seul, peut-être, Bertrand Schwartz est porteur d'un projet pédagogique qu'il explicitera plus tard (cf. "Une autre école", livre paru en 1977) et qui touche à l'ensemble du système éducatif. Mais, l'expérience du CUCES et des "formations collectives" ne seront pas au cœur de la loi de 71. Même si elles ne seront pas sans effets (Tanguy, 1999).

Ce qui paraît, rétrospectivement, le mieux caractériser l'esprit du "système français", c'est le projet de faire de **l'entreprise** une véritable "institution formative" en obligeant les employeurs à dépenser pour la formation de leurs salariés. Le bilan n'est pas simple à dresser. Car s'il est vrai que la formation des salariés est devenue, en trente ans, une réalité, du moins dans les grandes entreprises qui se sont effectivement modernisées, surtout à partir du milieu des années 80, c'est surtout la compétitivité économique qui a accompagné l'essor de la formation (Podevin, Verdier, 1989). L'école n'a certes plus le monopole de "la formation" mais l'entreprise a mis en œuvre une pratique spécifique de cette fonction-formation : celle qui favorise la mobilisation productive des salariés, la "bataille de la compétence" (Cannac, 1984) qui fut l'œuvre des organisations patronales.

Les organismes de formation continue, publics et privés, se sont multipliés et ont progressivement imposé une autre conception de la formation que celle qui sous-tend la "forme scolaire". Les liens entre **travail et formation** se sont renforcés. L'alternance a conquis ses lettres de noblesse. La validation des acquis professionnels a fait doucement son chemin. La toute puissance du diplôme acquis en formation initiale et déterminant toute la carrière future a été remise en question, surtout dans les textes. Mais, il est vrai que la pédagogie scolaire a évolué, sous l'influence de la formation continue : la loi d'orientation de l'enseignement de 1989 en porte la marque.

Le point faible de ces "innovations" est sans doute le faible poids exercé par les **syndicats** sur le fonctionnement de ce "système", du moins au niveau central. Il y aurait beaucoup à dire sur ce point. Je pense qu'il mériterait un vrai programme de recherche, tant on sait, en fait, peu de choses sur les **expériences** qui ont vu le jour dans les entreprises, les branches ou les collectivités territoriales, souvent avec la participation, plus ou moins critique, des syndicats et de leurs militants. Mon hypothèse est qu'il y a eu beaucoup plus de négociations, d'initiatives salariales et de réalisations "en bas" (notamment dans certaines Régions comme le Nord Pas-de-Calais), que de discussions abouties "au sommet". La spécificité française est aussi là. En faisant de l'entreprise, un espace stratégique de la mise en œuvre de la formation continue, le législateur a pris le risque d'un éclatement des pratiques, d'une diversification extrême des situations, d'une opacité aussi des dynamiques à l'œuvre. Et c'est bien ce qui s'est passé. Les inégalités ont été et sont encore très fortes entre branches, entreprises, secteurs selon l'existence ou non d'acteurs faisant de la formation un élément-clé des stratégies d'emploi et d'organisation du travail (Méhaut et Alii, 1989).

Je vais aller jusqu'au bout de ma pensée sur ce point. La FPC "à la française" a constitué un élément important de la modernisation des rapports sociaux, en même temps que de **l'individualisation**, positive et négative, de la relation d'emploi et du rapport à la formation. Elle a contribué à rendre de nombreux salariés acteurs de leur vie de travail. Elle leur a ouvert des perspectives autres que celle d'un mythique "grand soir" de moins en moins crédible et désirable. La formation tout au long de la vie, c'est d'abord cela : l'ouverture possible de **perspectives d'avenir** pour ceux qui n'ont pas eu la chance de sortir de l'école avec une "carrière toute tracée". Dire cela n'est pas tombé dans le discours béat sur "la seconde chance". C'est tout simplement mesurer la distance entre un monde où "tout est joué" à l'entrée au travail et un autre où il devient possible de "s'en sortir" en devenant acteur de sa situation de travail, de son entreprise et de sa formation. Cela ne signifie pas que la "promotion sociale" ait connu un essor massif durant ces dernières trente années (Dubar et Gadéa, 1999). Il est vrai que le Congé Individuel de Formation qui constitue une incontestable innovation (dans le sens de la LLL) a toujours été *marginal* (88 000 en 74 soit 5 % des formations financées et 28 700 en 98 soit 0,5 %). Cela veut dire que certaines catégories d'acteurs, surtout les travailleurs des grandes entreprises actives en matière de "gestion du personnel", ont eu de nouveaux moyens de contribuer à la "réussite" de leur vie de travail alors que d'autres (salariés des PME, notamment) restaient complètement à l'écart. En ce sens, la FPC à la française a accompagné **deux processus** majeurs de ces 30

dernières années qui ne se sont pas déroulés de manière linéaire et surtout pas sans crise : 1/ la segmentation du salariat, la "fracture" interne entre ceux qui sont sur le "marché primaire du travail" et ceux qui ne le sont pas, l'accroissement des inégalités entre eux, mais aussi 2/ la mutation des identités professionnelles, l'accroissement de l'autonomie dans le travail, de l'émancipation des cadres "communautaires", le primat du modèle de la compétence et des relations de type "sociétaire" (Dubar, 2000). La formation continue a joué un rôle dans ces deux processus.

## 2. LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE : REPRISE DE LA VIEILLE IDÉE D'ÉDUCATION PERMANENTE ?

Il me paraît évident que, d'un premier point de vue, la LLL est la reprise, actualisée dans le cadre européen des années 90, de la vieille idée d'éducation permanente, ou mieux **récurrente**, mise en avant, dès la Révolution Française par le projet de loi de Condorcet, durant tout le XIX<sup>e</sup> siècle par les expériences et doctrines de l'éducation populaire (des cours d'adultes à la formation mutuelle), et, après la Deuxième Guerre mondiale, par les grands organismes internationaux (UNESCO ou OCDE). On attribue parfois à Olaf *Pålme*, ancien Premier Ministre suédois, l'action décisive consistant à faire adopter, à la fin des années 60, ce terme d'éducation récurrente, c'est-à-dire d'apprentissage "tout au long de la vie", dans le vocabulaire des Organismes internationaux, fort de l'expérience suédoise (celle des "cercles d'études") particulièrement ancienne et prestigieuse (Dubar et Gadéa, 1999).

L'enjeu de cette adoption, c'est un nouveau **rapport au temps**. Une nouvelle conception du cycle de vie adaptée à la société post-industrielle. Il s'agit, en fait, d'un renversement de la relation entre "transmission" et "construction" des savoirs, entre "école" et "vie active", entre "enfance" et "âge adulte". Si la réussite scolaire constitue, en France (et, peut-être aussi, à ce point, au Japon) la variable la plus corrélée à toutes les caractéristiques socio-économiques des individus adultes : le revenu, la carrière, l'espérance de vie, le patrimoine, la propriété etc., il n'en est pas de même, aussi fortement, partout. D'ailleurs, même en France, il y a un seul "bémol" : c'est plus vrai pour les hommes, moins pour les femmes. La corrélation entre "niveau de diplôme initial" et "position socio-économique à 40 ans" est plus faible pour les femmes parce qu'elles accèdent beaucoup moins aux positions les plus élevées même lorsqu'elles sont très diplômées (c'est le célèbre "plafond de verre"). Cela dit, cette corrélation "diplôme initial/position ultérieure" est beaucoup plus forte pour les hommes français que pour les allemands, les britanniques, les suédois etc. Et ceci, depuis très longtemps. Quand on sait que la réussite scolaire est, en France, fortement corrélée à l'origine sociale, on comprend à quel point la formule "école conservatrice" ou "reproductrice" a pu faire les beaux jours de la sociologie française de l'éducation. Mais est-ce inéluctable ?

Si le fait, pour des adultes, de prendre l'initiative de "se former", de revenir à l'université, de "se donner un programme de formation", de passer des épreuves, de "se perfectionner" ou de "se convertir" est beaucoup plus répandu dans des pays comme la Suède, le Danemark, la Finlande (ou le Royaume-Uni, le Canada et les USA) qu'en France ou dans les pays du sud de l'Europe, ce n'est pas une fatalité. C'est certes une expression qui appartient à l'expérience collective (d'origine protestante) des "cercles d'études", des "universités populaires" ou des *Open Universities* suivis par les travailleurs des pays scandinaves ou germaniques dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et par les adultes des pays anglophones dès les années 50. Dans cet univers culturel, chacun doit se perfectionner sans cesse, suivre un "chemin vocationnel" tout au long duquel rien n'est joué d'avance. Bref, se faire l'acteur de son cycle de vie, à l'épreuve des événements de son existence.

Cette "vieille" idée d'éducation permanente impliquant un rééquilibrage entre formation initiale et formations post-scolaires a toujours buté, en France, sur la question des financements de ces formations mais aussi sur leur **reconnaissance** salariale. Par exemple, l'opposition entre l'entrée dans les fonctions d'ingénieur ou cadre par la "grande porte" (celle des grandes écoles) et par la "petite porte" (celle de la promotion interne) est ancienne et tenace. La multiplication des filières de formation continue devant assurer ce "passage cadre", sur un autre modèle, n'a pas profondément modifié la situation (Roquet, 2000). C'est une des raisons pour lesquelles l'idée d'éducation permanente, en France, est souvent restée cantonnée à la sphère du hors-travail, des loisirs, de la culture et, parfois, de la citoyenneté. Non pas que ces champs de l'activité sociale soient secondaires, en soi, mais parce qu'ils impliquent plus rarement des reconnaissances salariales et qu'ils échappent à la négociation sociale, ils n'ont pas eu, en France, la visibilité qu'a acquise la formation professionnelle continue. Ainsi, la "vieille" idée d'éducation permanente est largement demeurée un "cadre" purement abstrait (rappelons que la loi de 1971 inscrit la FPC "dans le cadre de l'éducation permanente") qui ne s'est pas traduit par une ouverture des contenus et pratiques de formation financée par les employeurs à ces champs (loisirs, culture, citoyenneté..) associés à la notion d'éducation permanente (le CNPF s'y est régulièrement opposé).

Reste l'innovation juridique du Congé Individuel de Formation dont on ne peut pas prétendre qu'elle ait été, de fait, en France, une actualisation de l'éducation permanente. Non seulement parce qu'elle est restée très marginale en termes d'effectif, mais aussi parce que ses modalités de gestion et de financement sont restés l'apanage des branches ou secteurs professionnels les mieux organisés impliquant un accès très sélectif et des contenus très professionnalisant. C'est pourquoi, comme le montre bien Yves Palazzeschi, la dualité entre la FPC, ancrée dans l'économie et l'Education permanente, orientée vers le culturel, inaugurée dès les années 50 en France, est restée structurante et s'est même approfondie jusqu'à aujourd'hui. Peut-on entrevoir un changement à cet égard ?

### 3. FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE ET RECONNAISSANCE DES EXPERIENCES ACQUISES DANS LA VIE SOCIALE : UNE IDEE NEUVE ?

Le passage de la validation des acquis "professionnels" qui s'intègre assez facilement à la logique de la FPC à la notion juridique (introduite dans la récente loi de modernisation sociale) de validation des acquis "de l'expérience" constitue-t-il une rupture ? Fait-il de la formation continue une éducation permanente, "idée neuve" dans le cadre juridique français ? Permet-il de jeter un pont entre les pratiques de FPC "à la française" et les incitations à la LLL de l'Union Européenne, inspirées d'exemples différents ?

De ce second point de vue, la LLL peut représenter une idée neuve par rapport aux usages de la FPC. D'abord, en déplaçant le centre de gravité du système français de l'entreprise à un réseau d'acteurs coordonnés sur une base locale et notamment régionale. Certes, ce réseau est très inégalement constitué selon les Régions mais là où il existe (comme dans le Nord Pas-de-Calais), il a fait les preuves de son efficacité. Ensuite en permettant de défendre une réelle priorité aux catégories qui ont été les moins favorisés par la FPC : demandeurs d'emploi, retraités et pré-retraités, jeunes en difficulté, salariés les moins qualifiés. Enfin, en permettant de mettre la reconnaissance salariale au cœur d'un nouveau dispositif fondé sur la validation des acquis. De ce point de vue, l'accompagnement des parcours professionnel et personnel deviendrait le cœur de la LLL et non pas l'adaptation immédiate aux changements des entreprises.

Les partenaires sociaux ont un rôle éminent à jouer dans cette perspective. Permettre à chacun, à tout moment, de s'orienter, de se former, de se reconverter a aussi été un objectif important du **mouvement syndical** dans les pays où la sociale-démocratie a permis la mise en place d'institutions paritaires efficaces pour la gestion de l'emploi. Certes, ce qu'on a appelé "le modèle suédois" a perdu de sa force et de son efficacité, à partir des années 80. Mais il en est resté quelque chose : la forte implication des syndicats dans les questions de formation des travailleurs. Cela ne me semble pas avoir été le cas en France où, dans les syndicats, les questions de formation sont souvent restées, sauf exceptions, des questions de spécialistes, d'enseignants, de professeurs de l'enseignement technique etc. bref de fonctionnaires de l'école. Or, il me semble que l'implication syndicale dans la formation continue demeure une clé de la lutte contre les inégalités d'accès, de la réussite d'innovations allant dans le sens de l'élévation des qualifications et de la reconnaissance des compétences acquises dans le travail. Lier "élévation des qualifications" et "reconnaissance des compétences" constitue un enjeu majeur : il s'agit, ni plus ni moins, comme l'écrit un rapport récent, de permettre "la maîtrise par les salariés de leur **parcours professionnel**" (Jacot et Alii, 2001, p. 77). Voilà, en quoi la "formation tout au long de la vie" peut constituer une opportunité de relance de la négociation sociale dans l'intérêt des salariés de demain. Il ne s'agit plus seulement de "défendre les qualifications acquises en formation initiale" mais de construire et de faire reconnaître un "système cohérent de certifications négociées" (idem) incluant la "validation des compétences acquises dans l'activité de travail" et leur transfert à d'autres situations d'emploi.

Loin d'opposer des "qualifications" qui ne sont souvent que des diplômes de formation initiale et des "compétences" qui sont souvent de vraies capacités acquises par et dans le travail, cette approche devrait permettre aux syndicats de trouver une nouvelle légitimité aux yeux des salariés : celle d'aider à construire des parcours professionnels inséparables du développement personnel.

C'est sans doute ce lien entre développement personnel et parcours professionnel qui constitue la principale "idée neuve" de la LLL. La validation des acquis de l'expérience suppose, pour être mise en œuvre de manière efficace, qu'un retour réflexif sur son passé permette à chaque salarié de lier son expérience professionnelle à son projet de vie personnelle. La formation n'est plus conçue ici en termes d'adaptation, ni même de "niveau" mais comme l'accompagnement d'un itinéraire ayant une signification subjective. Elle s'inscrit dans la construction d'une identité narrative qui suppose un renversement du rapport entre contrainte et initiative, passivité et activité, "pour autrui" et "pour soi" (Dubar, 2000).

Impossible de ne pas évoquer, pour terminer, les indispensables évolutions de la formation initiale si elle veut préparer les jeunes à ces nouveaux parcours professionnels – et personnels – accompagnés de multiples formes d'apprentissages dans et hors du travail. Pour "se former tout au long de la vie", il faut, me semble-t-il, avoir d'abord appris d'une certaine façon. Trois évolutions me paraissent nécessaires si l'on veut à la fois "faire de chaque élève un sujet apprenant" (loi d'orientation de 1989) et le "préparer à se former tout au long de la vie" (livre blanc de l'UE de 1995).

La première est de mieux articuler **formation initiale et formations continues**. On en est encore très loin, même si la Validation des Acquis Professionnel s'est peu à peu diffusée dans l'enseignement professionnel. On assiste, depuis 1997, à l'inversion du mouvement de prolongation des études commencé dans les années 80. Beaucoup plus de bacheliers choisissent des formations courtes (BTS et DUT) alors même qu'ils pourraient réussir dans les voies longues. Ils vont, au bout de quelque temps, être demandeurs de formations promotionnelles pour construire des parcours professionnels avec de nouvelles formations continues. Comment celles-ci vont-elles se mettre en place ? Quelle sera l'implication des établissements universitaires ? Comment facilitera-t-on enfin le retour des adultes à l'université ? Saura-t-on valider les acquis de l'expérience de travail ? Saura-t-on transformer la pédagogie pour faire place à des adultes qui ont des compétences et qui veulent être acteurs de leur formation ? Il y a encore beaucoup à faire. Les enseignants sont-ils prêts à accueillir ce nouveau public et à faire évoluer leurs pratiques ?

Ce qui est vrai des "jeunes diplômés" à Bac+2, l'est encore plus des jeunes sortant sans diplôme reconnu sur le marché du travail. Si leur nombre a diminué régulièrement, en France, depuis trente ans, la situation des jeunes concernés a plutôt empiré avec la crise. Comment leur permettre d'avoir une vie professionnelle satisfaisante sans faciliter, en même temps, leur formation continue ? Les programmes d'aide à l'insertion ont tous, peu ou prou, buté sur la même question : l'articulation entre l'apprentissage en situation de travail et l'acquisition des capacités de base permettant seule la reconnaissance ultérieure des compétences acquises dans le travail et permettant de

progresser dans la vie professionnelle. L'implication des entreprises, notamment des PME où une majorité de ces jeunes débutent dans des conditions souvent précaires, n'a pas été à la hauteur. Mais celle des syndicats non plus. Syndicats de salariés et syndicats de formateurs et d'enseignants sont concernés. Mais pas seulement : c'est tout un réseau d'acteurs locaux qui doit se mobiliser. Comment ces acteurs peuvent-ils intervenir plus efficacement ?

La seconde est de modifier, en profondeur, le rapport des élèves les moins favorisés – et des enseignants – à l'acte de formation. Si l'on veut que la génération qui entre actuellement à l'école "se forme tout au long de sa vie", il faut éviter qu'une partie d'entre elle sorte de l'école dans une situation d'échec et de relégation. Il faut, par là même, que la formation **devienne une question personnelle** et non plus une "obligation imposée". Comment ? Tout est là et je pense que le métier d'enseignant comme celui de formateur dépend largement de la réponse que l'on parvient à donner à cette question. Ce ne peut être qu'une réponse collective même si sa mise en œuvre est éminemment personnelle. Que font les syndicats pour aider leurs adhérents à affronter cette question ? Quelle discussion, confrontation, élaboration commune entre enseignants et formateurs ? J'ai le sentiment d'un grand retard syndical dans l'intégration de la formation continue aux missions des personnels. Mais je souhaite me tromper.

Les questions "pédagogiques" ne peuvent rester dans le champ clos de l'école. En fait c'est l'apprentissage qui est en jeu, quel que soit le domaine et l'âge concerné. Apprendre à partir de la pratique, des activités collectives et non de "savoir-objets" (Charlot, 1997) a toujours constitué un objectif de l'éducation nouvelle, des mouvements pédagogiques les plus progressistes. N'est-ce pas le moment de les réactiver et de les promouvoir syndicalement ? Il est peu probable que l'éducation permanente se diffuse massivement si la pédagogie scolaire ne s'infléchit pas nettement dans cette direction.

La dernière me paraît être une **implication beaucoup plus forte des enseignants** du service public dans la formation continue. Par exemple, à l'université, intégrer les actions de formation continue dans le service des enseignants, par exemple multiplier les échanges entre la formation continue des GRETA et la formation initiale des établissements, par exemple multiplier les passerelles entre enseignants et formateurs etc. Il est curieux de constater à quel point, depuis trente ans, l'une des justifications les plus fréquentes des formateurs d'adultes est le rejet du monde scolaire. Pourquoi les formateurs sont-ils aussi coupés des enseignants ? Pourquoi les établissements scolaires sont-ils aussi **peu ouverts aux adultes** ? C'est un point crucial car si l'on veut que la "formation tout au long de la vie" devienne autre chose que "la FPC à la française", il faudra bien qu'une partie des activités se déplace de l'entreprise vers...la cité et, notamment, l'école.

C'est sans doute sur ce point que le choix français d'ancrer la législation de la formation dans le droit du travail peut avoir des effets pervers importants. Sauf si des forces sociales – et notamment syndicales – se mobilisent pour ranimer les idéaux de l'éducation populaire et de l'action culturelle. L'individualisation n'est pas nécessairement l'enfermement de chacun devant sa télévision et son rejet de tout engagement collectif. Il faut simplement inventer de nouvelles

formes d'engagement et d'implication, plus distancées, plus négociées, plus personnalisées (Dubar, 2000). Le militantisme n'est pas mort, il est en mutation vers des formes qui ne sont pas encore vraiment reconnues (Ion, 1996). Le syndicalisme devra les repérer et les adopter s'il veut éviter son déclin durable... Rien n'est plus urgent, de ce point de vue, de faire l'inventaire des formes de mobilisation et de vie associative qui sont aujourd'hui susceptibles de rallier nos contemporains à des actions collectives qu'ils jugent vraiment constructives et démocratiques. Se former tout au long de la vie, ce n'est pas s'enfermer dans un isolement permanent. Au contraire, c'est trouver des espaces d'échanges et de débats sans lesquels la vie démocratique ne peut que s'affaiblir. La dimension citoyenne de la LLL ne peut pas être évacuée.

## **POUR NE PAS CONCLURE**

La "formation tout au long de la vie" ne sera ni le simple prolongement de la FPC à la française, ni le retour aux formes anciennes de l'éducation populaire, elle sera ce que les salariés et autres adultes de demain inventeront pour faire face aux défis du marché du travail et de la citoyenneté. Mais elle sera aussi ce que les institutions éducatives et culturelles sauront inventer pour stimuler les demandes et répondre aux aspirations des adultes désireux de progresser au cours de leur existence. Rien n'est joué : entre un modèle purement "marchand" favorisant les favorisés et un modèle purement "administré" reproduisant les effets pervers de la FPC bureaucratisée, il existe un éventail de solutions "mixtes" permettant à la fois une certaine autonomie de la demande et une qualité certaine de l'offre de formation négociée avec les stagiaires.

Les syndicats ont un rôle à jouer pour appuyer les revendications de ceux qui ont le plus besoin de ces formations "de demain", à la fois ancrées dans les expériences sociales des adultes les plus démunis et dans les évolutions sociales du travail et de la citoyenneté. Sans eux, la question des inégalités risque, une nouvelle fois, d'être occultée par ceux qui ne verront dans les incitations de l'Union européenne qu'une opportunité marchande. Mais leur action ne saurait être la simple reproduction d'un passé de la FPC qui n'a pas été à la hauteur de ses objectifs sociaux. La voie est étroite mais elle vaut la peine d'être cherchée.

## BIBLIOGRAPHIE

- 📖 CANNAC et la CEGOS, *La bataille de la compétence*, Ed. de l'organisation, 1984
- 📖 CHARLOT B., *Du rapport au savoir. Élément pour une théorie*, Anthropos, 1997
- 📖 DUBAR C., *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, PUF, 2000
- 📖 DUBAR C., *La formation professionnelle continue*, La Découverte, coll. Repères, 4<sup>e</sup> Ed. 2000
- 📖 DUBAR C. et GADEA C., (Eds) *La promotion sociale en France*, PUSeptentrion, 1999
- 📖 ION J., *La fin des militants ?*, Ed. de l'Atelier, 1996
- 📖 JACOT H., BROCHIER D. et CAMPINOS-DUBERNET M., (Eds) *La formation professionnelle en mutation*, Ed. Liaisons, 2001
- 📖 MEHAUT P., *Vers un nouveau rapport de l'entreprise à la formation*, GREE, 1989
- 📖 PALAZZESCHI Y., *Introduction à une sociologie de la formation, anthologie de textes français 1944-1994*, L'Harmattan, 2 tomes, 1998
- 📖 PODEVIN G. et VERDIER E., *Formation continue et compétitivité économique*, Cereq, Collection des études n°51, 1989
- 📖 ROQUET P., *Les Nouvelles Formations d'Ingénieurs : une approche sociologique*, PU Septentrion, 2000
- 📖 SCHWARTZ B., *Moderniser sans exclure*, La découverte, 1996
- 📖 SCHWARTZ B., *Une autre école*, Aubier, 1978
- 📖 TANGUY L., "Reconversion professionnelle et culturelle en Lorraine" *Sociétés contemporaines*, n°35, p. 43-70, 1999
- 📖 TERROT N., *Histoire de l'éducation des adultes en France*, L'Harmattan, nouv. Ed. 1997
- 📖 Union Européenne *Vers la société cognitive. La formation tout au long de la vie*. Luxembourg, Ed. de l'UE, 1995

## L'APPRENNANCE : RAPPORT AU SAVOIR ET SOCIÉTÉ COGNITIVE<sup>3</sup>

Par Philippe CARRÉ<sup>4</sup>

"L'action d'apprendre, volontaire ou contrainte, formelle ou informelle, pénètre tous les âges de la vie et toutes les activités"

J. Boissonat, *Le Travail dans vingt ans*,  
Rapport du Commissariat Général au Plan, 1995

Sous tous les cieux, à toutes les latitudes, l' "apprendre" est aujourd'hui reconnu comme un moteur déterminant du développement. Les individus lui doivent leur compétence et par conséquent, leur "employabilité" dans un marché de l'emploi au fonctionnement toujours aussi aléatoire. Les équipes de travail et les entreprises y détectent l'avantage concurrentiel majeur dans la nouvelle économie de l'immatériel. Les sociétés y décèlent l'atout déterminant dans la lutte pour le développement collectif et le maintien du lien social dans un monde de plus en plus virtuel. Au centre de ce nouveau panorama, la figure-clé du *sujet social apprenant* illustre le changement de posture qui est désormais indiqué à l'individu par l'ensemble des forces sociales. Le terme d'*apprenance* semble correspondre à l'attitude d'investissement dans le savoir réclamée par l'entrée dans la "société cognitive". Des enjeux éthiques, théoriques et pratiques nombreux sont mis à jour par l'irruption de cette notion dans le champ de la formation des adultes, et, plus largement, de l'éducation. On tentera, dans ce chapitre, de situer ces enjeux, puis de proposer une première approche de la notion d'apprenance, de la définir et de la situer en égard aux problématiques du rapport au savoir et de la société cognitive, avant de conclure en présentant quelques "chantiers" ouverts autour de cette notion nouvelle.

---

<sup>3</sup> L'intervention de P. Carré a été largement inspirée de ce texte, reproduit de : Mosconi, N., Beillerot, J. et Blanchard-Laville, C. (2000) : *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 203-225 (avec l'autorisation des auteurs).

<sup>4</sup> Professeur des Universités, Université Paris X

## 1. L'ECONOMIE DU SAVOIR

Sous le titre "Le monopole du savoir, nouvelle arme des pays les plus riches", le journal *Le Monde* faisait état d'un rapport du PNUD<sup>5</sup> selon lequel, bien en deçà de l'image de "village-planète" qu'Internet tend à diffuser, l'augmentation des inégalités se perpétue constamment au plan international, en particulier par le biais de modalités d'accès aux savoirs de plus en plus déséquilibrées. Le constat de la diminution brutale des coûts de transmission de l'information à distance serait ainsi relativisé par l'observation de "clivages croissants entre les populations connectées et celles qui ne le sont pas"<sup>6</sup>. Nous serions alors devant une illusion d'optique : si la démultiplication des réseaux et la banalisation des équipements informatiques projette l'image d'un savoir "à portée de toutes les mains", qu'en est-il quand on apprend qu'en Afrique du Sud par exemple, "de nombreux hôpitaux et 75 % des établissements d'enseignement n'ont pas de ligne téléphonique" ? Ou encore qu'un ordinateur coûte en moyenne "plus de huit ans de salaire au Bangladesh, contre à peine un mois aux Etats-Unis" <sup>7</sup>?

Le savoir, ainsi consacré "nouvelle arme" des pays les plus riches dans leurs efforts de développement – ou de survie – sur un marché mondial de plus en plus ouvert et déréglementé, représente également, selon les discours politiques et manageriaux actuels, la ressource la plus stratégique des entreprises et des organisations aux prises avec la concurrence intérieure et étrangère. Les années 90 auront ainsi vu la notion d'*organisation apprenante* relayer avec succès celle d'investissement formation, célèbre slogan des années 80, pour pérenniser une vision qui, au-delà des étiquettes, dépasse de très loin l'effet de mode. Il est en effet aujourd'hui accepté par l'ensemble des experts et des leaders d'opinion, tant pour ce qui concerne l'entreprise que l'emploi, qu'apprentissage et savoir seront des atouts majeurs dans la performance sociale et économique au XXI<sup>e</sup> siècle.

Un consensus des forces politiques, sociales et économiques se forme ainsi peu à peu autour des verdicts qui, tel celui de l'OCDE en 1996, donnent au savoir un rôle "capital" dans le fonctionnement économique :

"Les nations qui exploitent et gèrent efficacement leur capital de connaissances sont celles qui affichent les meilleures performances. Les entreprises qui possèdent plus de connaissances obtiennent systématiquement de meilleurs résultats. Les personnes les plus instruites s'adjugent les emplois les mieux rémunérés."<sup>8</sup>

Pourtant, l'entrée dans cette nouvelle "économie du savoir" et son corollaire, l'adhésion généralisée à la double contrainte ("soyez autonome, développez

---

<sup>5</sup> Programme des Nations Unies pour le Développement

<sup>6</sup> *Le Monde*, 13/7/99

<sup>7</sup> *Le Monde*, 13/7/99

<sup>8</sup> OCDE (1996) *Technologie, production et création d'emploi*, cité in *Le Monde*, 21/12/99

vos compétences par vous-même") ne va pas sans nombre de désillusions, de contraintes alourdies, de charge mentale surajoutée, voire de souffrance<sup>9</sup>. Qu'il s'agisse de l'injonction répétée à l'usage des technologies de l'information, du travail en groupe, et plus largement de l'appel incantatoire à toute une série d'attitudes d'engagement dans l'action (initiative, créativité, responsabilité, autonomie, etc.) on peut voir derrière les nouvelles formes de travail les sources potentielles de conflits graves, dans la mesure où "ni l'implication ni la motivation ne s'achètent et se commandent"<sup>10</sup>. On peut ainsi déceler, au-delà du message mobilisateur, des formes nouvelles, plus ou moins subtiles de "l'emprise de l'organisation"<sup>11</sup>. On peut aussi, à partir d'une vigilance redoublée à l'égard des risques inhérents à cette nouvelle économie du savoir, en interroger les implications éducatives. Et chercher ainsi à dégager la portée et les limites de cette nouvelle donne "économico-pédagogique" eu égard au rapport des sujets sociaux au savoir, désormais promulgué valeur universelle.

---

<sup>9</sup> *Le Monde*, 21/12/99

<sup>10</sup> Lichtenberger Y. (1999) : De nouvelles formes de travail, de nouvelles contraintes, *Le Monde*, 21/12/99

<sup>11</sup> Pagès M. et coll. (1979) : *L'emprise de l'organisation*, Paris : PUF

## 2. DES INCERTITUDES DE LA SOCIÉTÉ EDUCATIVE AUX RISQUES DE LA SOCIÉTÉ COGNITIVE

Certains observateurs du champ de l'éducation et de la formation avaient formé, il y a plus de vingt ans, la vision d'une "société éducative" (Dumazedier, 1978), et même identifié les prémisses d'une "société pédagogique" dans laquelle "53 millions de Français passent plus de temps à enseigner et à être enseignés qu'à produire des biens et des services" (Beillerot, 1982).

Dès 1978, J. Dumazedier posait les enjeux d'une société "éducative" en ces termes : "est-ce le renforcement du pouvoir des institutions sur les individus ou l'émergence des conditions de libération et de développement de l'autoformation volontaire ?". L'expression de "société éducative" était jugée par cet auteur "à la fois heureuse et malheureuse" : derrière ce terme, on pouvait en effet entrevoir une société de l'aliénation à travers l'extension d'une éducation imposée, au service des pouvoirs établis ; à moins qu'inversement, ce terme recouvre une éducation des personnes qui permette d'échapper à la toute puissance des pouvoirs politiques, technocratiques ou bureaucratiques. L'auteur voyait alors dans l'aide à l'autoformation volontaire des sujets sociaux la clé de cette situation paradoxale de la société éducative en devenir.

Quatre ans plus tard paraissait l'ouvrage de J. Beillerot (1982). Pour cet auteur qui s'était employé à une estimation quantifiée du temps consacré par les Français à des activités pédagogiques, la "société pédagogique" était caractérisée par l'extension permanente des activités pédagogiques dans des régions de plus en plus étendues du tissu social, en fonction d'un projet politique affirmé de "l'imposition et l'inculcation par un pouvoir arbitraire d'un arbitraire culturel". Ce projet était observé sous trois grandes formes : accroissement de la pédagogie scolaire, introduction généralisée du rapport pédagogique dans le fonctionnement social, transformation pédagogique d'activités privées ou sociales autres. Expression d'une volonté masquée de contrôle social accru comme réponse aux tensions du capitalisme et du libéralisme, cette société pédagogique généralisée menaçait donc de devenir une société de soumission aggravée, mais à visage éducatif : c'était l'annonce de "l'ère du grand pédagogue" (Beillerot, 1982).

Si l'on entrevoyait dans les années 70 l'émergence de sociétés "éducatives" ou "pédagogiques", le relais semble aujourd'hui bel et bien transmis : la société des années 2000 devra être celle "de la connaissance", "de l'information" ; elle sera "apprenante", "cognitive" (C.E., 1995). Des incertitudes de la société éducative, accompagnée des menaces de l'ère du grand pédagogue, à la société cognitive de la Commission européenne vingt ans plus tard, la thématique sociale reste égale à elle-même, y compris lorsqu'on la voit se radicaliser par le biais de la société de l'information et des réseaux : hors du savoir, point de salut pour les économies, pour les sociétés, pour les personnes. Mais un autre mouvement, plus inscrit dans la durée des évolutions pédagogiques, plus "paradigmatique", se fait jour, qui empêche d'assimiler la société de la connaissance de l'an 2000 à un simple ersatz des sociétés éducatives ou pédagogiques d'il y a vingt ans. Le recours à la figure du *sujet*

*social apprenant*, comme "gestionnaire de ses compétences", "responsable de ses apprentissages", "entrepreneur de soi-même" est l'emblème paradoxal de ce changement de conception des relations entre l'individu et les institutions du savoir. Comme si la société, non contente de se vouloir "éducative" et "pédagogique", se voulait aujourd'hui "apprenante", c'est-à-dire, au-delà de ses actions pédagogiques, porteuse des conditions d'efficience des apprentissages permanents des sujets sociaux...

Ce nouveau paradigme de l'apprendre vient suppléer les déficiences de l'ancien paradigme de la formation et de l'enseignement. On en perçoit les signes à plusieurs niveaux de l'organisation sociale : au plan macro-économique, à celui des entreprises elles-mêmes et enfin à travers les figures actuelles du "travailleur de la connaissance".

### 3. LA MONTEE DES INVESTISSEMENTS DANS L'INTELLIGENCE

A un premier niveau, macro-économique, la liaison entre investissement dans le capital humain de l'entreprise et performance globale semble aujourd'hui fermement établie. La performance économique, appréhendée à travers l'indicateur de la capitalisation boursière, se révélerait ainsi strictement corrélée à la qualité du management des ressources humaines à tel point que "sur cinq ans, le retour pour l'actionnaire est deux fois plus important pour une société avec indice élevé du capital humain"<sup>12</sup>. L'intelligence est désormais érigée en variable stratégique : selon les experts les plus écoutés, le capital, source majeure de compétitivité depuis près de deux siècles, est en train d'être supplanté par "la connaissance, l'initiative, la créativité, la réactivité"<sup>13</sup>

La notion d'investissement immatériel, travaillée depuis une dizaine d'années déjà, prend tout son sens avec cette nouvelle donne. Selon un rapport du Conseil Economique et Social de 1994, "La corrélation globale entre l'intensité de l'investissement immatériel et la prospérité économique est avérée" ; ce sont donc "les facteurs humains de productivité qui, de plus en plus, vont assurer la différence entre les entreprises compétitives et les autres. Cette "montée de l'immatériel" consacre la tendance du futur "conditionné par l'appel permanent à plus d'intelligence dans le travail" (CES, 1994). Elle touche désormais tous les secteurs de l'économie : services, bien sûr, mais également secteurs industriel et agricole (avec les "cultivateurs de l'immatériel", de plus en plus appelés à gérer leurs exploitations à travers des auxiliaires technologiques et des médiations symboliques de plus en plus nombreux et abstraits).

Le caractère stratégique de l'immatériel se traduit de façon explicite par l'accroissement sensible des investissements immatériels repérables : recherche-développement, formation, marketing, logiciels (CES, 1989). Mais il se traduit sous des formes plus discrètes, voire masquées, d'investissements dits "intellectuels" et inscrits à des rubriques comptables diverses : développement commercial, innovation, stratégie, organisation, communication, etc. Ainsi, pour Caspar et Afriat,

"Les économistes de la croissance accordent de plus en plus d'importance à des déterminants non matériels de l'évolution économique tels que la recherche-développement ou la formation. Un nouveau système de production et d'échange a tendance à se structurer autour de la mobilisation des talents et des savoirs"<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> Etude du Cabinet Watson Wyatt auprès de 400 entreprises cotées, rapportée par *La Lettre de l'expansion*, octobre 1999

<sup>13</sup> S. Ghoshal, in *Le Monde*, 17/12/97

<sup>14</sup> Caspar, P. & Afriat, C. (1988) : *L'investissement intellectuel : essai sur l'économie de l'immatériel*, Paris : Economica ; Afriat, C. (1992) : *L'investissement dans l'intelligence*, Paris : PUF "Que Sais-Je ?", 128 p.

La formation occupe bien sûr, dans ce contexte, l'un des tout premiers rangs des investissements immatériels, en dépit des obstacles comptables nombreux à la saisie économique de ses effets et de ses résultats<sup>15</sup>. Et la croissance régulière des dépenses, tant publiques que privées de formation a validé amplement ces hypothèses, jusqu'aux débuts des années 90 quand une tendance des budgets à marquer le pas a été identifiée. A côté des inadaptations du système de repérage statistique et des anachronismes liés à l'histoire du droit de la formation continue en France, à côté de l'opacité inhérente à tout investissement dans l'humain, une difficulté majeure empêche d'appliquer trop strictement la théorie du capital humain à la formation des adultes : c'est la question de la propriété du savoir et des compétences, et leur mobilité sur un marché du travail ouvert et concurrentiel qui se trouve alors posée (CES, 1989).

---

<sup>15</sup> Caspar, P., Dir. (1988) : L'investissement formation, *Education Permanente*, n°95, 222 p.  
*Les Cahiers d'Etudes du CUEEP n° 52* - 37 -

#### 4. TRIOMPHE DE L'ORGANISATION "APPRENANTE"

Au niveau des pratiques sociales dans les entreprises et les organisations, on ne compte plus les manifestations, réelles ou incantatoires, de ces nouveaux modes de gestion et de développement des compétences "au quotidien", du retour en gloire de la formation sur le tas, jusqu'aux "communautés de pratique" en passant par le florilège des apprentissages "informels", "expérientiels", "organisationnels", "intégrés", etc. De toutes parts se manifeste le *credo* nouveau en la vertu de l'apprentissage "dans et par le travail".

L'une des manifestations les plus spectaculaires du culte naissant des savoirs dans l'organisation est peut-être le phénomène de l'"ingénierie des connaissances", nouvelle fonction d'expertise interne ou externe sur les savoirs stratégiques d'une organisation. Le "knowledge management" d'origine nord-américaine est à ses origines. Celui que l'on peut également appeler le "manager des savoirs" de l'entreprise a pour fonction de faciliter l'identification, la structuration, la capitalisation et le partage des savoirs utiles à l'organisation. Cette fonction particulièrement utile dans les situations de mobilité de personnel expert (départ à la retraite, embauches), se révèle stratégique sur le front concurrentiel, à l'heure où le différentiel d'information et de compétence collectives est reconnu comme le principal avantage concurrentiel. D'où l'importance accordée à cette fonction par les grandes entreprises françaises aujourd'hui, après leurs homologues nord-américaines<sup>16</sup>.

L'ensemble de ces nouvelles options manageriales se cristallise à travers l'expression d'"organisation apprenante", dont on connaît le succès en Europe et Outre Atlantique. Sous cette bannière se rassemblent des productions théoriques de bonheurs divers, des guides pratiques pour la firme du XXI<sup>e</sup> siècle, des compte rendus d'expériences et des observations empiriques, bref un ensemble hétéroclite de conceptions et de pratiques généralement articulées autour de l'un des trois niveaux d'analyse courants de l'organisation : les individus, les collectifs de travail, les structures. L'apprentissage organisationnel est ainsi alternativement conçu, selon les auteurs et les terrains concernés, comme une forme d'autoformation professionnelle, comme l'ensemble des apprentissages collectifs d'une équipe ou d'un service, ou comme le processus de "mémoire d'entreprise" d'une structure dans son ensemble. L'organisation apprenante, contrairement à l'"entreprise formatrice" qui l'a précédée, n'est pas une organisation "enseignante" : elle est supposée favoriser, faciliter, accompagner, développer... les apprentissages. On retrouve ici une différence pointée ci-dessus entre les sociétés "éducative" ou "pédagogique" d'hier et les sociétés "cognitives" ou "apprenantes" d'aujourd'hui : si dans les modèles précédents, c'était le caractère pédagogique de l'action de la société ou de l'entreprise *sur* les salariés et les citoyens qui était mis en avant, c'est aujourd'hui le rôle premier de l'apprentissage *par* les sujets sociaux qui est affirmé.

---

<sup>16</sup> Rollot, C. (1999) : Conserver l'intelligence de la société, *Le Monde Interactif*, 1/12/99

## 5. DU TRAVAILLEUR DU SAVOIR AU SUJET SOCIAL APPRENANT

La mutation du qualificatif d'"éducative" (ou de "pédagogique") à celui d'"apprenante" (ou de "cognitive") pour qualifier les nouvelles sociétés de l'information, apparaît clairement dans ce passage du rapport de l'UNESCO pour l'éducation au XXI<sup>e</sup> siècle :

"Dans cette vision prospective, une réponse purement quantitative à la demande insatiable d'éducation – un bagage scolaire de plus en plus lourd – n'est ni possible ni même appropriée. Il ne suffit plus en effet que chaque individu accumule au début de sa vie un stock de connaissances, où il pourrait ensuite puiser indéfiniment. Il faut surtout qu'il soit en mesure de saisir et d'exploiter d'un bout à l'autre de son existence toutes les occasions de mettre à jour, d'approfondir et d'enrichir cette connaissance première, et de s'adapter à un monde changeant" (Delors, 1996).

"Saisir, exploiter, approfondir, enrichir, s'adapter...". La figure de l'honnête homme du XXI<sup>e</sup> siècle apparaît toujours aussi portée par les idéaux fondateurs de l'Education permanente, mais avec sans doute une forte dose de pro-activité<sup>17</sup> en plus. Son rôle n'est plus seulement de profiter des cours, stages et séminaires organisés pour lui / elle par tel ou tel "grand pédagogue" dans le cadre des institutions qui régissent sa vie civile et professionnelle, mais bien de saisir, de façon déterminée et quasi-réflexe, toutes les occasions d'apprentissage qui s'offrent à lui ou elle dans les multiples cadres, formels et informels de la vie quotidienne. Il y aurait en quelque sorte, entre les visions éducatives ou pédagogiques des années 60-70, et la vision cognitive ou apprenante des années 2000, permanence de finalité, mais transformation de posture. La société de demain devrait alors être apprenante non seulement dans son organisation sociale et politique, mais également parce que chacun des sujets qui la composent est, individuellement, appelé à devenir sujet social apprenant... Le glissement n'est pas que de forme : c'est la nature du lien entre individu et institution éducative qui change, le signe lexical le plus éclatant de ce changement étant le recours immodéré – et souvent incantatoire – à l'"apprenant", participe présent supposé actif, en lieu et place du "formé", participe passé reconnu passif et désormais relégué à la muséographie de la formation des adultes. Ce simple glissement terminologique<sup>18</sup> aura pris environ 20 ans.

Le recours désormais immodéré à l'apprenant dans les discours des politiques et des gestionnaires s'accompagne évidemment d'une montée du souci d'individualisation, de personnalisation de la formation. Dès 1989, le Conseil Economique et Social notait : "En matière de formation (...) il faut faire place à l'analyse de type micro-économique et se préoccuper davantage de l'individu"

---

<sup>17</sup> Par pro-activité, on pourra entendre la mobilisation effective des dynamismes du comportement en direction d'un but autodéterminé (Carré, Moisan, Poisson, 1997)

<sup>18</sup> Glissement terminologique à rapprocher du passage graduel, sur le champ clinique, du terme d'"analysé" à celui d'"analysant", qui en est à peu près contemporain.

(CES, 1989). Ce souci était relayé par la même institution cinq ans plus tard, cette fois-ci agrémentée des prémisses d'un souci éthique : "Tous concernés", tel est le leitmotiv à ne pas laisser réduire à "tous cernés" (CES, 1994).

La figure récente de l'apprenant s'appuie sur une figure plus ancienne, dont l'émergence est quasi contemporaine de la fin des grandes idéologies manageriales, taylorisme et relations humaines en tête ; il s'agit de celle du "travailleur du savoir", forgée par les experts anglo-saxons du management dès la fin des années 60 et relayée par des initiatives européennes comme la commission Eurotecnet. Dans ce dernier cadre, les "compétences à l'autoformation" étaient analysées, à l'échelon européen, comme les plus importantes des qualifications des nouveaux travailleurs des sociétés à haute valeur ajoutée technologique (Nyhan et al., 1991). Capacité au travail en équipe, par projet, compétences dans l'identification et l'exploitation des sources d'information et des réseaux humains et informationnels, usage expert des technologies, qualités d'initiative, d'autonomie et de responsabilité, l'ensemble de ces qualifications nouvelles attendues du travailleur de la connaissance se recomposaient à travers la notion clé de "compétence à apprendre". Les conclusions émises ici au niveau européen prolongeaient les recommandations émises au niveau national par le Conseil Economique et Social, et préfiguraient les préconisations du rapport de l'UNESCO qui paraîtrait quelques années plus tard (Delors, 1996). Pour les experts d'Eurotecnet, en effet, face aux enjeux du développement technologique et de l'explosion informationnelle, la réponse de la formation des adultes "ne consiste pas à augmenter le nombre d'activités de formation externes ad hoc, mais de s'assurer que sont créées les conditions grâce auxquelles les travailleurs vont apprendre par eux-mêmes au sein même de leur environnement de travail" (Nyhan et al., 1991).

La figure du "travailleur du savoir", forgée par et dans l'entreprise, s'est trouvée ensuite relayée et décuplée, tourbillon libéral oblige, à travers les images de l'individu "gestionnaire de sa compétence", voire "entrepreneur de soi-même" (H. de Jouvenel). L'autonomie dans la prise en charge du développement de ses compétences devient alors un élément-clé de la qualification sociale, voire de l'"employabilité". La capacité d'apprendre, compétence stratégique dans le quotidien du travail, devient le pivot du développement vocationnel, sur un double registre préventif (développement de l'employabilité) et offensif (gestion de sa carrière). Pour certains experts américains du management, l'"apprendre" devient une véritable "façon d'être" dans une société en état de turbulence permanente. La formation institutionnelle, sous ses diverses formes, ne peut répondre à l'ensemble des enjeux de l'apprendre ; la première des qualités requises par ce nouvel art de vivre en harmonie avec le désordre est la capacité à diriger soi-même ses apprentissages (Vaill, 1996).

## 6. LA SOCIÉTÉ COGNITIVE ET LA SUBJECTIVATION DE L'APPRENDRE

Dans ce feu d'artifice d'arguments, de notions nouvelles et d'anticipations, le bouquet nous vient de la Commission Européenne à travers son rapport "Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive" (CE, 1995). L'articulation nouvelle des moyens mis à disposition pour apprendre et de la nouvelle posture attendue des sujets sociaux y est exprimée sans ambiguïté :

"Il est clair désormais que les potentialités nouvelles offertes aux individus demandent à chacun un effort d'adaptation, en particulier pour construire soi-même sa propre qualification, en recomposant des savoirs élémentaires acquis ici ou là. *La société du futur sera donc une société cognitive*" (CE, 1995)<sup>19</sup>.

La menace d'une sélectivité sociale accrue est à peine voilée quand on en vient aux implications de cette nouvelle donne éducative sur les pratiques des sujets sociaux eux-mêmes :

"Ce seront les capacités d'apprendre et la maîtrise des savoirs fondamentaux qui situeront de plus en plus les individus les uns par rapport aux autres dans les rapports sociaux. La position de *chacun dans l'espace du savoir et de la compétence* sera donc décisive. Cette position relative, que l'on peut qualifier de "rapport cognitif" structurera de plus en plus fortement nos sociétés" (CE, 1995)<sup>20</sup>.

Société de l'immatériel, la société cognitive est donc à la fois un prolongement et une extension de la société "pédagogique ou "éducative" des années 70. Elle implique une modification radicale du "rapport cognitif" des sujets sociaux au travail, à la culture, à la vie quotidienne. Elle pose l'exigence d'un renversement du rapport au savoir, ainsi que le pressent J. Beillerot (1998) :

"La grande affaire est devenue celle de la transformation du rapport au savoir des sujets-auteurs, individuels et collectifs (...) Jusqu'alors, les individus étaient mis en situation passive, qui impliquait une grande part de conditionnement. Aujourd'hui s'annonce une société cognitive, une culture de l'apprendre, c'est-à-dire une anthropologie de l'apprentissage, où celui-ci s'effectue dans des contextes qui nécessitent l'activité mentale du sujet, en particulier une saisie, une conscience intelligente de lui-même dans sa singulière situation. A la dimension métacognitive où l'apprenant est invité à se penser en train d'apprendre, où l'analyse et la réflexion vont de pair, s'ajoute un processus de subjectivation qui assure son développement et en particulier une conscience émotionnelle accrue".

La formation, l'éducation et la pédagogie, piliers des sociétés contemporaines du grand mouvement pour l'éducation permanente de 1955 à 1980, sont aujourd'hui peu à peu remplacées par l'apprentissage, la cognition et

---

<sup>19</sup> En italiques dans le texte

<sup>20</sup> En italiques dans le texte

l'autoformation ; termes révélateurs à la fois du changement de paradigme éducatif à l'œuvre et du processus de subjectivation de la formation. Le sujet social du XXI<sup>e</sup> siècle ne saurait se contenter d'être l'objet, le "formé" des dispositifs éducatifs construits pour lui. Auteur encore plus qu'acteur de la transaction cognitive, il est à la fois le foyer et le moteur de l'apprentissage. Le sujet de l'apprendre n'est plus objet de formation ; à travers la formule du sujet apprenant se croisent à la fois les apports du raz-de-marée cognitiviste en psychologie, les héritages bien vivaces de l'éducation nouvelle et des pédagogies de l'activité, les influences contradictoires de l'inspiration autogestionnaire et de la pensée libérale.

En définitive, si la problématique des sociétés "éducatives" ou "pédagogiques" issues de l'essor de l'éducation permanente était avant tout tournée vers l'action pédagogique, donc vers les forces sociales et techniques d'intervention sur l'apprendre, le paradigme nouveau, sensible depuis le milieu des années 80 en France est construit sur une transformation du rapport au savoir du sujet social, ou du moins sur l'expression sociale de sa nécessité.

## 7. L'APPREANCE : UNE TRANSFORMATION DU RAPPORT AU SAVOIR

"Processus créateur pour penser et agir, faisant de tout sujet un auteur de savoir" selon Beillerot (1989), ou encore "... rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre" selon Charlot (1997), la notion de rapport au savoir est bien l'enjeu majeur des recommandations, des injonctions et des incantations adressées par la société cognitive aux sujets sociaux de l'Europe du XXI<sup>e</sup> siècle. Selon Giordan (1998), l'"apprendre", pour se révéler aussi efficace que possible, impose d'adopter "un autre rapport au savoir", porteur de nouvelles attitudes vis-à-vis de l'acte d'apprendre :

"Mais les individus ne conçoivent pas toujours que le niveau de leurs performances dépend, en partie, de leur propre investissement (...) Toute la difficulté est de passer d'un fonctionnement automatique mais local, adapté aux quelques situations que l'apprenant a l'habitude de traiter, à une mobilisation plus large de procédures de pensée intégrées dans des stratégies gérées consciemment."

C'est donc à une modification radicale du rapport au savoir de l'adulte, actif ou non, salarié ou demandeur d'emploi, qu'engage le discours "cognitif" actuel. Et c'est une posture nouvelle, expressive de ce nouveau rapport au savoir, qui se dégage de ce tableau prospectif. Pour décrire cette nouvelle posture, expressive d'un rapport au savoir pro-actif, anticipateur et quasi-existential, on commence à parler *d'appreance*.

Constatant que la langue française ne fournit pas de mot pour décrire les nouvelles attitudes et comportements à encourager chez chacun pour faire face aux défis économiques et sociaux de demain, H. Bouchet, syndicaliste et membre du Conseil économique et social, rapporteur des deux études sur les investissements immatériels déjà cités, propose le terme d'appreance. "Reste, conclut l'auteur, à décliner les implications consécutives à l'entrée en lice de ce nouveau mot"<sup>21</sup>.

Le mot avait été déjà employé, ici et là, pour exprimer cette conception nouvelle du rapport au savoir<sup>22</sup>, sans qu'à notre connaissance, un programme précis d'analyse conceptuelle, pragmatique et éthique n'ait été élaboré.

Attitude globale, l'idée d'appreance interpelle les trois registres de la vie psychique. Sur le plan affectif, elle indique que l'idée d'apprendre sera a priori vécue sur un mode émotionnel positif, en tant que source possible de plaisir<sup>23</sup>. Sur le plan cognitif, que les représentations de l'apprendre émises par le sujet seront propices au déploiement de modes efficaces de traitement de

---

<sup>21</sup> Bouchet, H. (1998) : Qu'emporter au prochain millénaire ? *Le Monde*, 7 octobre

<sup>22</sup> Par exemple : Trocmé-Fabre, H. (1999) *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris : Editions d'Organisation

<sup>23</sup> Hatchuel, F. (2000) : *Apprendre à aimer les mathématiques*, Paris : PUF

l'information (attention, concentration, stratégies cognitives, métacognition...). Enfin sur le plan conatif, l'idée d'apprenance véhicule celle d'un rapport intentionnel, proactif, au fait d'apprendre. Une première définition de l'apprenance pourrait dès lors se formuler comme *un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite.*

## 8. SIX MODES D'EXPRESSION DE L'APPREANCE

En regard d'une telle définition, six modes d'apprentissage peuvent être identifiés<sup>24</sup> en passant en revue l'ensemble des situations potentielles d'apprentissage qu'un adulte peut être amené à rencontrer. Ces modes d'apprentissage se construisent à partir de trois critères :

- L'apprentissage est-il intentionnel ou non ?
- L'apprentissage se déroule-t-il en milieu éducatif formel ou non ?
- L'apprentissage est-il dirigé (par un autre, les circonstances..) ou autodirigé ?

L'apprenance, comme attitude favorable à l'ensemble des modes d'apprendre disponibles à l'adulte, pourrait donc se manifester à travers l'ensemble des modes et des exemples suivants :

APPRENDRE SUR UN MODE	INTENTIONNEL		NON-INTENTIONNEL	
	DIRIGE	AUTODIRIGE	DIRIGE	AUTODIRIGE
FORMEL	<b>1 : FID</b> Cours du soir municipal	<b>2 : FIA</b> Centre de ressources	<b>3 : FND</b> Stage obligatoire dans l'entreprise	AUCUN (L'autodirection présuppose l'intentionnalité)
INFORMEL	<b>4 : IID</b> Echanges de savoirs	<b>5 : IIA</b> Autodidaxie	<b>6 : IND</b> Formation sur le tas	

**Tableau** : Six modes d'expression de l'apprenance et quelques exemples

- **Mode 1 : FID** (formel, intentionnel, dirigé) : il s'agit du mode "historique" de l'éducation des adultes, par inscription volontaire à des cours et sessions de formation dirigées par des professionnels de l'enseignement (cours du soir, cours municipaux d'adultes, centres interentreprises de formation, etc.)
- **Mode 2 : FIA** (formel, intentionnel, autodirigé) : nous entrons ici dans le champ des "formations ouvertes", dans lesquelles un apprenant volontaire s'inscrit pour un temps d'apprentissage en majorité hors de la présence du formateur, mais dans le cadre d'un dispositif construit comprenant un ensemble de ressources éducatives matérielles et humaines ayant largement recours aux technologies de l'information et de la communication. Les Ateliers Pédagogiques Personnalisés, les

<sup>24</sup> Carré, P. : From intentional to self-directed learning in Straka, G., Ed. (à paraître) : *Theories of self-directed learning*, New York : Münster Waxmann

Centres de ressources multimédias, les Centres d'autoformation illustrent ce type de dispositif.

- **Mode 3 : FND** (formel, non-intentionnel, dirigé) : il s'agit à présent du cas habituel, canonique de la formation continue en entreprise, dans lequel les salariés sont appelés à suivre un stage conçu en fonction des besoins d'adaptation du personnel aux évolutions de la firme. L'inscription y est souvent obligatoire, ou pour le moins fortement conseillée, la formation étant alors assimilée à un acte de travail.
- **Mode 4 : IID** (informel, intentionnel, dirigé) : nous sommes à présent passés du côté des formations informelles, donc organisées en dehors des institutions "officielles" d'éducation et de formation. Sous ce mode, l'adulte participe intentionnellement à une action de formation dirigée par un autre, en milieu non expressément formatif. Certains cas de "coaching", de tutorat ou de doublure de poste s'inscrivent ici, de même qu'une partie des actions entreprises dans le cadre de réseaux d'échanges de savoirs.
- **Mode 5 : IIA** (informel, intentionnel, autodirigé) : nous voici à présent au cœur de la situation d'autodidaxie : un apprenant volontaire dirige par lui-même un apprentissage hors de tout lien avec l'institution éducative formelle, grâce à des ressources variées, documentaires (bibliothèque), technologiques (Internet, etc.), relationnelles (experts, homologues et pairs).
- **Mode 6 : IND** (informel, non-intentionnel, dirigé) : dans ce mode d'apprendre, l'apprentissage est dirigé de l'extérieur (par un autre, les choses ou le hasard), involontaire pour le sujet apprenant et se déroule en milieu informel. Nous sommes dans le cas de figure de la formation "sur le tas", ou de l'apprentissage expérientiel "incident", formule qui traduit bien le caractère inattendu, parfois accidentel des multiples apprentissages réalisés comme à notre insu, par contact direct mais réfléchi avec ce qui nous arrive.

Notons enfin que deux derniers modes, formellement possibles, sont effectivement introuvables : un mode "non-intentionnel autodirigé" en milieu formel ou informel, est en effet impossible, pour autant que l'autodirection des apprentissages exige l'intentionnalité du sujet apprenant (Carré, Moisan, Poisson, 1997).

### **Les chantiers de l'apprenance**

L'apprenance est sans doute un thème d'avenir, comme l'indique un certain nombre de signaux en provenance du monde de la formation des adultes et du développement social :

- montée d'une prise en compte directe de la logique de l'apprenant dans les démarches-qualité, tant dans la recherche que dans les organisations professionnelles<sup>25</sup> ;
- développement de "chartes" et de "manifestes" en faveur de l'apprentissage tant en France<sup>26</sup> qu'à l'étranger<sup>27</sup> ;
- insistance des politiques à formuler les enjeux du développement des compétences en termes de nouvelles façons d'apprendre (CE 1995, UNESCO, 1996) ;
- succès des notions d'"apprentissage organisationnel", de "management des savoirs" et d'"ingénierie de la connaissance" dans l'ensemble des milieux professionnels ;
- développement des investissements intellectuels dans tous les domaines de l'activité économique (CES 1989, 1994) ;
- enfin (surtout), essor des applications éducatives des industries de la communication et raccourcissement extrême des temps de mise à disposition du savoir.

En prônant la création d'un droit individuel à la formation transférable et garanti collectivement, d'une part, et le développement des pratiques de validation des acquis de l'expérience ; d'autre part, le rapport du Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle<sup>28</sup> prend une partie de la mesure des changements qui s'imposent pour développer l'apprenance dans toutes les couches de la société, à tous les âges et en tous les lieux. A l'heure où les négociations autour du temps de travail posent inéluctablement la question de la prise en charge des temps d'apprentissage, quand plus de la moitié des salariés d'un sondage récent affirment être prêts à se former en dehors du temps de travail, voire à participer au financement de leur formation<sup>29</sup>, un certain nombre de questions vives se posent néanmoins encore au double plan de l'éthique et de la recherche :

- Au plan de la recherche, l'essor de la notion d'apprenance doit permettre une relance des recherches sur l'acte d'apprendre chez l'adulte, au triple plan cognitif, affectif et conatif, ainsi que dans sa dimension sociologique. Les notions classiques de motivation, d'attention, de mémoire, ainsi que les concepts plus récents de métacognition et de proactivité devraient

---

<sup>25</sup> Voisin, A. Dir. (1996) : La qualité de la formation, *Education Permanente*, n°126, p. 205-230

<sup>26</sup> *Charte de l'apprenant en faveur de la qualité en formation*, GARF (Groupement des animateurs et Responsables de Formation en entreprise, 12 rue Sainte Anne, 75001 Paris)

<sup>27</sup> *Declaration on learning*, M. Pearn et coll. (1998)

<sup>28</sup> Péry, N. (1999) : *La formation professionnelle – Diagnostics, défis et enjeux*, Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle, 248 p.

<sup>29</sup> Plus d'un tiers des salariés prêts à financer leur formation, *Le Monde*, 2/11/99

faire l'objet de recherches empiriques largement ancrées sur les réalités sociopédagogiques variées de l'apprentissage adulte aujourd'hui ;

- Des liens devront être établis avec d'autres objets de recherche, déjà travaillés dans des équipes installées : rapport au savoir, évidemment, mais également autoformation, organisation apprenante et formations ouvertes.
- Enfin, au plan éthique, il faudra mener des observations de pratiques nouvelles entraînées par le développement du thème de l'apprenance dans les organisations, afin de déceler partout où ils apparaissent, les signes d'une interprétation aliénante, défavorable aux sujets sociaux de ce qui peut fort vite s'assimiler à une injonction à l'autoformation contrainte, entraînant, dans une sorte de "darwinisme éducatif" aggravé, l'accroissement des écarts sociaux entre "bonne" et "mauvaise" apprenance.

Notion porteuse d'avenir et de chantiers prometteurs pour le développement humain et économique d'une société vouée à devenir de plus en plus "cognitive", la notion d'apprenance demande à être travaillée, construite et analysée dans ses dimensions théoriques, pratiques et éthiques. C'est au prix de la confrontation permanente de ces trois approches, en complémentarité et non en opposition, qu'elle pourra porter pleinement les fruits de ses promesses. C'est à ce prix que l'on saura faire de l'acte d'apprendre un vecteur d'émancipation des sujets sociaux dans les nouvelles économies du savoir.

## BIBLIOGRAPHIE

- 📖 BEILLEROT J., *La société pédagogique*, Paris : PUF, 223 p., 1992
- 📖 BEILLEROT J., Le rapport au savoir : une notion en formation, in : Beillerot J. et coll., *Savoir et rapport au savoir - Elaborations théoriques et cliniques*, Bégédis : Editions Universitaires, 240 p., 1989
- 📖 BEILLEROT J., *L'éducation en débats : la fin des certitudes*, Paris : L'Harmattan, 154 p., 1998
- 📖 CARRE P., MOISAN A., POISSON D., *L'autoformation – Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, Paris : PUF, 276 p., 1997
- 📖 CHARLOT B., *Du rapport au savoir*, Paris : Economica, 110 p., 1997
- 📖 Commission Européenne, *Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive*, Luxembourg : OPOCE, 107 p., 1995
- 📖 Conseil Economique et Social, Investissement intellectuel : facteur de modernisation de l'industrie française, Rapport présenté par H. Bouchet, *Journal Officiel*, n° 20 du 26.07.89, 134 p., 1989
- 📖 Conseil Economique et Social, Les leviers immatériels de l'activité économique, Rapport présenté par H. Bouchet, *Journal Officiel*, n° 16 du 5.07.1994, 176 p., 1994
- 📖 DELORS J., *L'éducation – Un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris : UNESCO / O. Jacob, 312 p., 1996
- 📖 DUMAZEDIER J., La société éducative et ses incertitudes, *Education Permanente*, n° 44, Octobre, p. 3-13, 1978
- 📖 GIORDAN A., *Apprendre !* Paris : Belin, 255 p., 1998
- 📖 Nyhan B. et coll., *Developing people's ability to learn*, Brussels : European Interuniversity Press, 193 p., 1991
- 📖 VAILL P., *Learning as a way of being*, San Francisco : Jossey-Bass, 216 p., 1996



# LES EVOLUTIONS RECENTES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Par Paul SANTELMANN<sup>30</sup>

## INTRODUCTION

Le système de formation professionnelle continue français (FPC) est un conglomérat de sous-ensembles qui se sont additionnés depuis la loi de 1971 qui n'avait d'ailleurs pas refondé l'architecture antérieure définie par la loi de 1966. Ce n'est pas sa complexité qui pose problème (la FPC est par nature un système complexe comparable au système de santé) que l'accumulation de dispositifs fondés sur des doctrines différentes notamment quant à la part et au sens qu'y prend l'action publique. D'une façon simplifiée on peut estimer que la loi de 1971 a distillé dans les différents registres de la FPC des combinaisons d'objectifs qui ont plus contribué à altérer l'ambition de départ qu'à l'enraciner dans les pratiques d'acteurs. Les préconisations et les dispositions issues de la succession des rapports sur la FPC depuis 15 ans n'ont pas contribué à une amélioration du système. Malgré des éclairages souvent très pertinents sur les dysfonctionnements ou les dérives, les solutions trouvées étaient généralement en décalage avec les constats et surtout visaient plus à ajouter des éléments au système qu'à en supprimer.<sup>31</sup>

Le Code du travail est désormais l'addition de dispositions qui relèvent à l'évidence de doctrines différentes et contradictoires notamment quant aux vertus respectives du service public, du paritarisme et du marché dans la régulation et l'évolution du système d'ensemble. Aucun rapport ou état des lieux de la FPC n'a clairement défini une hypothèse cohérente de ce point de vue même si, depuis quelques années, se répand insidieusement (comme si c'était une évidence) l'idée que la FPC se réduirait à une économie de services relevant des critères et des lois du marché et répondant à l'initiative individuelle. Faute de doctrine (liée aux objectifs et aux finalités) les analystes se sont déportés vers une approche de la FPC par statut d'utilisation (jeunes, chômeurs, chômeurs de longue durée, salariés, migrants, femmes, handicapés, fonctionnaires, etc.) comme si cette catégorisation correspondait à autant d'objectifs ou de finalités en matière d'usage de la formation, comme si la fragmentation statutaire était un facteur pertinent en matière de formation d'adultes.

---

<sup>30</sup> Responsable de la Prospective. Direction nationale de l'AFPA

<sup>31</sup> Les rapports les plus récents : Rapport parlementaire Goasguen, rapport De Virville, rapport Pery, rapport Lindeperg, rapport Gauron.

En réalité, toute refondation du système de FPC est tributaire des évolutions du travail au sens large (contenus, statut, reconnaissance): soit ces évolutions confirment les modèles dominants en place fondés sur une division et une fragmentation du travail et des travailleurs et la FPC demeurera centrée sur une fonction adaptative et immédiate, soit les organisations du travail se reconstruisent selon une recombinaison des collectifs de travail plus solidaires et plus autonomes et la FPC deviendra un élément intégratif de ce mouvement. L'analyse des évolutions institutionnelles permet d'identifier les tendances à une FPC adaptative ou une FPC intégrative.

## **1. DEUX PERIODES TYPIQUES DES DEUX MODELES**

### **1982 à 1984 : une tentative intégrative : la politique contractuelle**

- lois de décentralisation (transfert de la compétence de droit commun en matière de FPC aux régions)
- lancement des programmes 16-18 ans et 18-25 ans par l'Etat (création des Missions locales et PAIO)
- lancement des programmes lourds destinés aux chômeurs de longue durée (programme DELD, actions modulaires de l'ANPE)
- accord interprofessionnel de 1973 ouvrant la voie aux contrats en alternance et aux CQP
- loi sur l'obligation de négocier en matière de FPC
- développement de la politique contractuelle en matière de FPC (CEP, EDDF)
- lancement de la Mission Nouvelles Qualifications (Bertrand SCHWARTZ)

### **1989 à 1992 : le retour à une action plus adaptative**

- lancement du Crédit formation individualisé pour les jeunes
- loi sur le droit à l'accès au premier niveau de qualification pour tous les actifs
- création du bilan de compétences
- extension de l'obligation légale aux entreprises de moins de 10 salariés
- mise en place du co-investissement
- loi sur la VAP
- lancement du programme PAQUE pour les jeunes en grande difficulté

Depuis le modèle adaptatif demeure prégnant

1993 : Loi quinquennale

- décentralisation du CFI
- crédit d'impôt-formation
- capital de temps de formation
- réforme des OPCA

2001 : Loi sur la VAE

## 2. UNE RUPTURE AVEC LES TRANSFORMATIONS DU TRAVAIL

Le système de FPC s'est éloigné des mutations du travail au moment même où l'enjeu d'un dépassement du modèle taylorien/fordiste devenait réaliste. Cet éloignement, dans un contexte de tradition malthusienne en matière d'éducation, a contribué à entretenir l'impréparation aux mutations du travail de millions d'adultes faiblement qualifiés.

En dehors des qualifiés de la manutention, du magasinage et du transport dont 50 % utilisent l'informatique, ce sont les ouvriers qui sont aujourd'hui les plus éloignés de l'usage de l'informatique malgré une progression non négligeable depuis 1987. L'émergence des nouveaux collectifs de travail a destabilisé cette population confrontée aux phénomènes suivants :

- flexibilité accrue de la production par diversification des produits (juste-à-temps, etc) ;
- marge d'autonomie plus grande et enrichissement des tâches combinés à une intensité plus grande de la productivité demandée pour les opérateurs ;
- amoindrissement du rôle d'organisation des ingénieurs (bureau des méthodes) au profit de collectifs d'opérateurs plus qualifiés qui s'approprient les démarches qualité (les démarches qualité illustrent d'ailleurs ce recul des bureaux des méthodes) ;
- émergence de nouveaux "blocs" de compétences individuels et collectifs à la fois plus dépendants des contextes de travail mais générant des fonctions transverses dépassant les secteurs et les branches.
- de nouvelles formes de différenciation des "postes" de travail entre entreprises et développement de modèles identitaires intermédiaires dans un même champ professionnel (décomposition des cultures de "métiers" au profit de nouveaux profils d'emplois).

Masqué par les mécanismes de tassement salarial et de dévalorisation du travail, l'enrichissement des contenus de travail (TIC, normes qualité, technologies combinées) se poursuit et nécessite la poursuite et l'élargissement de l'effort de formation continue des moins qualifiés. Contrairement aux estimations de l'INSEE du milieu des années 90, le niveau de formation de la population active ne s'élève pas plus rapidement que le niveau des emplois ! L'apport des jeunes diplômés à la population active ne suffit pas à compenser les effets de la sous-scolarisation massive des décennies antérieures.

### → Quelques évolutions-clé

1. L'émergence des réseaux est en train de modifier le système des acteurs économiques (nouveaux opérateurs, internationalisation, concurrence modifiée mais également rôle des pouvoirs publics).
2. Le développement des services est démultiplié par les TIC et semble ouvrir un champ d'expansion pour le secteur tertiaire. Pour autant l'activité tertiaire ne peut être appréhendée comme uniquement marquée par l'immatériel. Les TIC ne modifient pas le caractère hétérogène du tertiaire mais introduit des logiques de normalisation qui dominaient jusqu'à présent dans l'industrie ce qui pousse au développement d'une double dimension dans l'activité des salariés (technique et relationnelle).
3. L'industrie est elle aussi concernée par les TIC qui ont un effet d'enrichissement des tâches et de rapprochement des opérateurs avec le client. Deux scénarios semblent cependant émerger : une évolution néo-taylorienne du travail, marquée par une intensification rationnelle du travail, et/ou un enrichissement des contenus de travail associé à une nouvelle répartition des zones de responsabilité entre catégories professionnelles.
4. L'entreprise apprenante semble modéliser l'évolution en cours. La codification croissante des connaissances va limiter le rôle des formateurs. Les savoirs "tacites" (non codifiables) vont prendre une place de plus en plus grande. La politique de formation des entreprises doit tendre à former les salariés à traiter les informations que les machines ne peuvent convenablement maîtriser.

### → Moins qualifiés et moins formés

En 1997 3,37 millions de salariés ont bénéficié des dépenses de formation des entreprises (de plus de 10 salariés) ce qui équivaut à un taux d'accès moyen d'environ 35 % (un salarié sur trois). Dans 13 secteurs sur 93, ce taux est bien plus faible (en dessous de 25 %)

SECTEURS	Nombre de salariés en formation	Taux d'accès
1. Industrie textile	26 356	22,7 %
2. Habillement	9 404	11,3 %
3. Cuir et chaussures	6 170	15,5 %
4. Travail du bois	7 396	13,3 %
5. Travail des métaux	69 753	22,8 %
6. Autres industries manufacturières	20 348	21,4 %
7. Récupération	1 096	8,7 %
8. Construction, travaux & finition	104 086	18,6 %
9. Hôtels & restaurants	49 692	21,2 %
Location véhicules, matériels, transports	10 596	23,6 %
10. Education	24 281	21,4 %
11. Services collectifs	8 291	20,8 %
12. Services personnels	4 754	17,9 %

Taux d'accès des ouvriers non qualifiés : 11 %

Taux d'accès des ouvriers qualifiés : 16 %

Taux d'accès des employés de commerce : 16 %

### 3. LE VIEILLISSEMENT DES ACTIFS

L'accélération du basculement démographique à partir de 2005 est la seule certitude que nous avons. L'Etat, les entreprises, les branches professionnelles et les syndicats ne se sont pas préparés à cette situation. En France, entre 2001 et 2006, le nombre de travailleurs de plus de 55 ans va s'accroître de près d'un million. A partir de 2005 c'est 300 000 personnes par an qui partiront en retraite et dès 2006 une baisse de la population active (salariés + chômeurs) est prévue. Les plus de 50 ans représenteront 28 % de la population active. Cette rupture démographique aura des effets en chaîne qu'il est possible d'anticiper :

- Les départs en retraite concerneront une majorité de personnes occupant plutôt des emplois situés aux niveaux V (57 %) alors que les jeunes qui arriveront à ce moment-là sur le marché de l'emploi seront majoritairement formés pour occuper des emplois de niveau IV et III et seront de toute façon en nombre insuffisant pour assurer le remplacement des partants.
- Les secteurs d'activité les plus marqués par le vieillissement des salariés sont ceux qui seront le moins attractifs pour les jeunes. Dans ces secteurs, on retrouvera bien sûr le BTP et certaines industries, mais aussi la Fonction Publique qui ne pourra plus jouer sur la sécurité de l'emploi pour attirer les jeunes diplômés. Cette dimension va accentuer les décalages entre l'offre et la demande d'emploi.
- Les importantes différences en entre hommes et femmes en termes de types d'emplois occupés vont aggraver les difficultés de remplacement des partants. Le meilleur niveau scolaire des jeunes femmes (par rapport aux hommes) ne les incitera pas à revenir vers les emplois non qualifiés tenus par les femmes plus âgées. Le faible nombre de femmes engagées dans les filières technologiques rendra également difficile le remplacement des techniciens et ingénieurs masculins.
- Les zones territoriales les plus dynamiques attireront les jeunes (plus mobiles que les chômeurs ou les salariés plus âgés) des autres zones mais également plus de créateurs d'entreprises et de services aux entreprises. De ce point de vue, l'INSEE souligne notamment que les grandes zones urbaines tirent la croissance et le développement périphérique. En clair la ruralité est d'autant plus dynamique qu'elle s'agrège autour d'un pôle urbain fort. Au contraire la ruralité décline quant elle est située dans une densité urbaine éclatée. Les risques de désertification de certaines zones vont s'accroître.

## CONCLUSION : LES CIBLES D'UNE REFORME

Les suggestions relatives à la nécessité d'engager une réforme de la FPC sont nombreuses, elles n'atteignent guère la sérénité des forces du statu quo qui s'accrochent aux acquis supposés du système actuel ou les convictions mercantilistes pour qui le salut viendra du marché. L'accès à la FPC pour les publics prioritaires (n'ayant guère bénéficié de l'école et/ou à l'employabilité fragile) ne peut être **qu'un droit associé** à d'autres éléments qui conditionnent l'évolution professionnelle (qualité du travail, politique des salaires et des revenus, logement, etc.) et qui rendent crédible l'engagement en formation durant la vie active. De ce point de vue la régulation d'une réforme adaptée aux enjeux ne peut se passer des partenaires sociaux et du Ministère chargé du Travail.

En dehors de quelques cas marginaux d'intérêt "gratuit" pour l'acquisition de savoirs professionnels, l'adhésion à des formations qualifiantes lourdes découle de perspectives ou de projets professionnels. C'est ce mécanisme qui a été le plus faiblement utilisé depuis les années chômage qui ont instillé une logique d'atténuation des démarches promotionnelles en faveur des démarches d'auto-préservation de sa situation d'emploi. La pression salariale, voire la stagnation salariale, couplées aux effets de la désinflation, ont également gommé les effets bénéfiques de la formation en termes de statut ou de catégorie professionnelle. Les demandeurs d'emploi adultes ont ainsi plutôt été conduits à des reconversions professionnelles au même niveau d'emploi que celui qu'ils occupaient avant le chômage. L'effort de formation en direction des salariés et des chômeurs faiblement qualifiés ne leur a aucunement servi à une progression professionnelle ascendante malgré les ouvertures offertes par l'enrichissement des contenus de travail. En réalité les besoins en compétences des mutations du travail ont été alimentés par la formation initiale.

La massification de l'enseignement secondaire et l'accroissement du nombre d'étudiants ont peut-être des solutions pour les nouvelles générations mais ne peuvent servir d'exutoire au développement des compétences professionnelles des adultes confrontés aux mutations. L'allongement des études, option nécessaire mais insuffisante, illustre surtout la persistance des conceptions pour lesquelles l'essentiel se joue en formation initiale, l'expérience sociale et professionnelle n'étant qu'une dimension mineure du développement des individus.

Il n'est pas vrai que les millions de salariés faiblement qualifiés sont dénués de compétences et de connaissances et que les savoirs professionnels spécifiques (savoir-faire) ne sont pas transférables. Si l'ancienneté et l'expérience ont été dévaluées par les employeurs au cours de ces 20 dernières années, ça n'est pas parce que les nouvelles technologies incorporent les savoirs d'expérience et que les jeunes sont plus innovants, mais parce que les employeurs ont cru à ce scénario qui n'a guère de fondements opérationnels (le couple "TIC/jeune" est une douce illusion) puisqu'il s'agit précisément, dans les nouvelles organisations, de marier les savoirs expérimentiels, non intégrables dans les machines car obéissant aux registres d'intervention spécifiquement humain et

difficilement robotisables, et les champs d'activité que les nouvelles machines peuvent occuper (traitement des informations standardisables).

Mais surtout, que valent des reconversions, à 40 ans ou plus, qui ne s'inscrivent pas dans une perspective d'amélioration salariale et surtout d'un travail plus intéressant que celui qui nous a mené au chômage. C'est l'emploi non-qualifié à vie qui est la source de la plupart des exclusions. Sans montée en qualification du travail il n'y aura pas de perspective pour les moins qualifiés, donc pas de raison majeure de souscrire à un effort massif d'éducation permanente et de formation continue **mais surtout pas de croissance durable et qualitativement porteuse d'une amélioration des conditions de vie et de travail.**

Les thèses qui tentent de construire une alternative aux formations "de court terme" des entreprises sur la base d'une relance de la formation générale comme socle émancipateur demeurent **en deçà** du défi social devant lequel nous sommes. L'opposition entre formation continue (supposée adaptative) et éducation permanente (supposée émancipatrice) s'est nourrie de conceptions unilatérales ou idéologiques où l'intérêt mais aussi les choix des individus étaient occultés. Le modèle pédagogique (académique) de l'école a également contribué à la démotivation de nombreux élèves, notamment issus des milieux populaires, et les méthodes actives de la formation professionnelle ont souvent contribué à relancer l'intérêt d'apprendre chez de nombreuses personnes qui avaient connu l'échec scolaire.

Tout projet éducatif de masse est confronté à la nécessaire combinaison entre connaissances générales et savoirs d'action. Esquiver **la question de la traduction professionnelle des savoirs acquis dans l'univers scolaire** a comme conséquence de la renvoyer dans le champ des contraintes productivistes de l'entreprise où les projets professionnels individuels sont généralement laissés de côté. L'effort éducatif et de formation est aussi confronté à la nécessité de destabiliser les anciennes hiérarchies élitistes ou rationalistes des connaissances (les sciences exactes contre les sciences "molles", les "lettres" contre la technique, etc.). C'est dans ce processus qu'une conception de l'acquisition des savoirs professionnels peut s'émanciper des logiques adaptatives immédiates et fournir l'armement nécessaire à un développement social et professionnel. C'est également ainsi que l'on peut rendre l'individu, quelle que soit sa place dans l'économie, capable de peser sur les pseudo-déterminismes technologiques ou techniques, les mutations du travail, les nouvelles organisations et les modernisations.

L'enseignement académique ne se régénérera qu'en se confrontant aux savoirs appliqués dans le travail, la formation professionnelle ne se reformera qu'en s'articulant aux autres dimensions de la connaissance et de l'activité humaine. Encore faut-il s'atteler à promouvoir les nouveaux contextes et contenus de travail liés aux nouvelles technologies. Ce qui est posé c'est la liquidation d'une conception dominante du travail d'exécution taylorien et fordiste, supposé être le lot de millions de salariés pour toute une vie. Le projet de la formation professionnelle est, bien au contraire, de mettre à la disposition des salariés les ressources utiles à une progression sociale et professionnelle d'autant plus réaliste que les nouvelles conditions techniques et organisationnelles du travail

permettent de l'envisager. De ce point de vue la reconstruction du système de formation professionnelle continue et le développement de la reconnaissance des compétences acquises par l'expérience sont des incontournables qui ne relèvent pas de la seule volonté de l'Etat.

**2<sup>E</sup> PARTIE :**

**PROBLEMATIQUES ET ECLAIRAGES  
PARTICULIERS**



## MARCHE OU MARCHANDISATION DE LA FORMATION CONTINUE ?

Par Malik MEBARKI<sup>32</sup>

### Y a-t-il un marché de la formation continue (F.C) ?

La question paraît incongrue pour certains, d'autant plus que, depuis la loi du 4/07/1990, le législateur a donné une existence juridique à ce marché. L'interventionnisme juridique dans ce domaine qui s'inscrit au cœur même de la conception économique libérale peut surprendre. Il résulte de la fonction régulatrice du Droit dans sa volonté de moraliser et de clarifier l'espace économique.

Au-delà, le marché de la F.C, comme du reste la plupart des marchés aujourd'hui; est avant tout un ensemble de règles, d'institutions et de réseaux qui encadrent et contrôlent son fonctionnement ainsi que la formation et la détermination des prix.

En réalité, dès la loi du 16/07/1971, au travers de l'obligation de financement de la formation par les entreprises sur la base d'une contribution assise sur la masse salariale brute, le législateur en donnant aux entreprises la possibilité de dépenser cet argent pour la formation de ses propres salariés a légalisé l'existence d'une demande de formation. Ce dernier n'a pas, pour autant, créé cette demande. Il l'a stimulée en l'encadrant.

Quant à l'offre de formation, le Droit laisse une liberté d'accès au marché. Toute personne physique ou morale, en prenant les formes juridiques prévues pour la création d'entreprise, peut se constituer "organisme de formation". Dans le même esprit, le Droit a favorisé la rencontre entre l'offre et la demande de formation par le système des conventions. Ce faisant, la fourniture de prestations de formation s'inscrit dans des rapports marchands. Ici comme ailleurs, le Droit est régulateur. Il a refusé, au cours de l'histoire, la pratique d'un marché non contrôlé, totalement autorégulé par une sorte de "main invisible".

Sans la main bien visible des institutions et du Droit, la main invisible du marché n'est pas grand-chose. Un marché libre régit par la loi de la concurrence pure et parfaite et permettant la confrontation "loyale" de l'offre et de la demande relève de l'abstraction et appartient à un schéma théorique ayant peu de rapports avec la réalité. Depuis fort longtemps, à l'issue de diverses études, de nombreux chercheurs ont abouti au résultat suivant : le marché est une fiction. En dehors de quelques cas rares, le marché n'existe pas et n'a, sans doute, jamais existé. Que recouvre donc la notion de marché de la F.C ?

Ne doit-on pas parler plutôt d'un processus de marchandisation en cours de la formation continue que de marché ?

<sup>32</sup> Maître de Conférences, Trigone-Clersé-USTL

Pour répondre à ces questions, nous examinerons, dans un premier temps, ce que recouvre la notion usitée de marché de la F.C au travers des enjeux financiers qu'il représente et de l'identification de ses différents protagonistes. L'analyse de son organisation et son fonctionnement, ensuite, nous permettra de voir qu'à l'intérieur de ce marché nous pouvons déceler deux segments où le "produit formation" a un statut différent. Enfin, La formation des prix ainsi que des modalités particulières de détermination des "prix", autrement dit les processus d'ajustement de l'offre et de la demande, dans les deux segments de ce marché viendra confirmer l'existence de deux logiques bien distinctes en vigueur sur ce "marché" de la F.C. Dans les deux segments un même mouvement de professionnalisation semble caractériser les organismes de formation.

Cette rationalisation se traduit bien souvent pour les financeurs, tant publics que privés, par une mise des organismes de formation en demeure de rendre compte, en termes économiques de l'utilité, de la qualité et de l'efficacité de leurs prestations. L'obligation de résultats devient la règle sans qu'elle soit toujours accompagnée de moyens adéquats.

Il conviendra de parler plus d'une marchandisation progressive du système national de formation fortement institutionnalisé que de marché.

## 1. LE MARCHÉ DE LA FORMATION CONTINUE : UNE DEFINITION ADMINISTRATIVE

En 1999, la dépense totale pour la formation continue et l'apprentissage a été de près de 145 milliards de francs (MF) soit 22,1 milliards d'euros (ME) (21,8ME hors investissement) contre 139,9MF<sup>33</sup> soit 21,34ME dont 138,1 milliards (21,03ME) hors investissement en 1997.

41,1 % (contre 45,9 % en 1993) de cette somme, soit 59,6MF, est composée de rémunérations des stagiaires et d'exonérations de charges sociales pour les jeunes et les actifs occupés<sup>34</sup>. 57,6 %, soit 83,5 MF correspondent au financement de la production de la formation proprement dite et aux dépenses d'investissements et de frais annexes accompagnant les formations. Ces dépenses progressent pour la quatrième année consécutive (+2,9 %).

Environ la moitié de ces 83,5 MF, soit 48 %, va aux producteurs marchands de formation pour l'achat de la formation, tandis que l'autre partie de cette dépense se fait hors marché pour 37 % et 15 % est consacrée au financement de l'apprentissage.

Le marché de la F.C, tel qu'il est défini par les pouvoirs publics, concerne donc le chiffre d'affaire global que se partagent les organismes de F.C et qui s'est élevé à 42,4MF (6,46ME) en 1998 et autant en 1999 contre 37,3MF (5,68ME) en 1997, soit une augmentation de près de 14 %. Cette progression est la plus forte depuis 1993.

Ce chiffre d'affaires a augmenté sensiblement depuis le début des années 90 au rythme moyen de 6 % l'an avec, cependant, un léger fléchissement entre 1994 et 1995 de 2,2 % après avoir connu un pic de 11,5 % entre 1992 et 1993 et surtout entre 1997 et 1998.

Qui finance ce marché ? Qui sont les organismes prestataires ? Et quelle est leur part de marché ? Comment se détermine le financement des activités de F.C ?

---

<sup>33</sup> Cette dépense est estimée à 142,6 milliards de francs en 1998 soit un doublement depuis 1987. " Néanmoins l'effort consenti pour la formation professionnelle et l'apprentissage ne représente plus que 1,654 % du PIB, soit le niveau observé au début de la décennie", Premières synthèses, septembre 2001, n°37.3

Tous les chiffres fournis dans cet article proviennent des de la Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques (D.A.R.E.S) -D.F.P et des divers projets de loi de finances-annexe formation professionnelle continue.

<sup>34</sup> "Bien que les dépenses de rémunération des stagiaires aient légèrement progressé, leur part dans la dépense globale ne cesse de diminuer depuis 1993 au bénéfice des dépenses liées à la formation proprement dite", DARES n°37, janvier 2001

## **1.1 Les financeurs du marché de la F.C en 1997 et en 1999**

En 1997, le secteur privé a contribué pour près de 55 % dans le financement du marché avec 37,27 % provenant des entreprises, 12,2 % des organismes collecteurs et 5,3 % des particuliers. En 1999, les financements par les entreprises ainsi que par les particuliers ont baissé puisqu'ils sont passés respectivement à 34 % et 4 % alors que celui des organismes collecteurs a augmenté. Il est désormais de 14 %. Au total donc, en 1999, le secteur privé ne représente plus que 52 % du financement du marché de la F.C, soit une baisse de trois points par rapport à 1997.

Notons que les particuliers financent de plus en plus le marché de la FC (5,3 % en 1997 contre 0,3 % en 1993) même si, ce financement est en baisse en 1999 (4 %) par rapport à 1997. L'évolution des financements des particuliers entre 1997 et 1999 nous incite à la prudence et ne nous autorise pas à affirmer que nous sommes devant une évolution tendant vers l'individualisation de la formation" allant dans le sens de la logique libérale de l'investissement formation où l'individu est invité, de plus en plus, à prendre en charge le financement de sa formation ?

Le deuxième financeur des prestataires de formation sont les pouvoirs publics qui ont apporté près d'un tiers (31,5 %) des fonds, dont 4 % pour le financement des formations de leurs propres agents et 27,5 % en faveur d'autres publics, principalement des demandeurs d'emploi.

Ces 27,5 % de financement public proviennent des conseils régionaux pour 10,5 %, de l'Etat pour 9,5 %. Les autres collectivités publiques participent pour 6 % et l'Union européenne pour 1,5 %. Notons que la baisse régulière des financements du marché de la F.C par l'Etat s'explique par la part prépondérante des conseils régionaux dans les financements publics depuis la loi de décentralisation de 1983 renforcée par la loi quinquennale de 1993. Les conseils régionaux se situent en première position avec 4 milliards de francs contre 3,2 milliards pour l'Etat.

En 1999, les informations dont nous disposons ne sont pas aussi détaillées. On sait simplement que les financements publics contribuent pour 35 % dans le financement du marché.<sup>35</sup>

Le reste des financements provient, en 1997, pour près de 5.5 % d'autres organismes de formation et pour 8 % de la vente d'autres produits. En 1999, ces chiffres sont respectivement de 5 % et de 7 %.

Notons tout de même que malgré le recours de plus en plus fréquent aux technologies de l'information et de la communication dans les activités de formation, le "marché" des produits pédagogiques reste modeste et stable.

Finalement, près de la moitié des ressources des organismes de formation proviennent des entreprises, directement ou indirectement (par le biais des organismes collecteurs), même s'il y a eu une légère baisse entre 1997 et 1999.

---

<sup>35</sup> Nous rencontrons là une limite importante à tout travail d'analyse dès lors que celui-ci repose sur une comparaison temporelle des statistiques relatives à la F.P.C.

Les financements publics représentent un bon tiers en 1999. La part de l'Etat, dans ces financements, continuera, sans doute, à baisser au profit de celle des conseils régionaux en vertu des lois de la décentralisation.

## **1.2 Les organismes prestataires**

Le marché de la F.C a reposé en 1997 sur un peu plus de 40.000 prestataires (estimés à 45000 en 1998 soit une progression de 12,5 % par rapport à 1997). En revanche, en 1999, le nombre d'organismes de formation a baissé légèrement en passant à 42551) dont 75 % ont réalisé moins de 500.000 francs de chiffre d'affaires annuel.

Un double mouvement semble animer le milieu des prestataires : une extension rapide des dispensateurs, résultant d'une croissance moyenne du nombre d'organismes de l'ordre de 6 % par an depuis 1994, avec une accélération en 1998 et une baisse en 1999 de 5,4 %, et une hyper-concentration, au moins en termes de chiffre d'affaires de ces organismes puisque 15 % d'entre eux se partageaient 85 % du chiffre d'affaires global du marché de la F.C, ne laissant que 15 % de ce chiffre d'affaires aux 85 % autres organismes.

Ces derniers réalisent un chiffre d'affaires annuel inférieur à un million de francs et sont constitués non seulement de petites structures mais également d'organismes dont l'activité économique ne se rapporte pas majoritairement à la formation continue.

Un petit quart des 40.000 organismes de formation vivait essentiellement de la formation continue en 1997 et seulement 7500 en 1999. La grande majorité (82 %) des 30.200 prestataires qui réalisent un chiffre d'affaires annuel inférieur à 500.000 francs exercent d'autres activités que la formation continue.

Rappelons que toute personne, physique morale, peut exercer une activité de formation continue; d'où une très grande diversité des prestataires. A côté de nombreux petits organismes réalisant de modestes chiffres d'affaires on trouve de grands opérateurs publics ou privés, dont la formation ne constitue pas forcément l'activité principale mais qui ont cependant un poids non négligeable dans ce domaine.

En fait, plus le chiffre d'affaires est conséquent et plus la part des prestataires spécialisés dans la F.C devient important. Cela ne veut pas dire, pour autant, que les opérateurs sur le "marché" de la F.C constituent un bloc homogène.

La répartition des organismes prestataires par statut fait apparaître, en effet, que les organismes privés à but lucratif sont les plus nombreux puisqu'ils représentent 43 % en 1997 et près de 44 % en 1999 de l'ensemble des prestataires. Ils sont suivis par les organismes privés à but non lucratif qui représentent 28 % en 1997 et 27 % en 1999. Viennent ensuite les organismes individuels avec 25 % en 1997 et 26 % en 1999 et les organismes publics et parapublics avec seulement 4 % en 1997 et 3,5 % en 1999 de l'ensemble des organismes.

De 1997 à 1999, le nombre d'organismes privés à but lucratif ainsi que celui des organismes individuels augmentent au détriment des autres organismes dont le nombre baisse légèrement (associatifs, publics et parapublics).

Cette tendance se vérifie également dans les parts de marché. En effet, en 1997, les prestataires privés à but lucratif ont réalisé 40 % du chiffre d'affaires global, accueilli 43 % de stagiaires et produit 31 % des heures-stagiaires.

En 1999, ces chiffres sont respectivement de 43,4 %, 45,1 % et 38,1 %. Incontestablement, la domination du "marché" par ces organismes est une tendance lourde de ces dernières années, sauf en ce qui concerne les heures de formation dispensées. En effet, ces dernières sont bien souvent de relative courte durée et s'adressent plutôt aux salariés. Un salarié sur deux est formé par le secteur privé à but lucratif et deux stagiaires sur trois sont salariés.

Une tendance inverse caractérise l'activité des autres organismes, en particulier les prestataires publics et parapublics qui sont relativement peu nombreux. Néanmoins, et même si leur influence décroît ces dernières années, leur activité reste importante puisqu'ils ont accueilli, en 1997, 14 % de stagiaires, sont à l'origine de 25 % des heures-stagiaires dispensées et ont réalisé 18 % du chiffre d'affaire global. Ces chiffres sont, certes, en baisse en 1999, ils sont respectivement de 12,8 %, 20 % et 17,3 %.

En part de marché (chiffre d'affaires), leur influence, entre 1997 et 1999, a peu évolué bien qu'ils accueillent moins de stagiaires. Ces prestataires sont constitués essentiellement des GRETA, des établissements relevant de l'enseignement supérieur, des organismes consulaires et des centres AFPA. Ils apparaissent plus structurés que les prestataires privés. Ils sont souvent de taille plus importante et d'ancienneté assez élevée.

Le public accueilli peut-être salarié (10,7 % des salariés se forment dans ces organismes en 1999) ou demandeurs d'emploi (près d'un demandeur d'emploi sur quatre y est accueilli en 1999) et les stages proposés sont souvent de longue durée, au moins dans les établissements publics de l'éducation nationale, car diplômants.

Entre ces deux types d'organismes, il y a les organismes privés à but non lucratif qui, en 1997 ont accueilli 32 % de stagiaires, produit 37 % des heures-stagiaires et collecté 36 % du chiffre d'affaire global. En 1999, ces chiffres, en baisse, sont respectivement de 31,3 %, 32,8 % et 34,1 %.

Ces organismes ont connu à peu près la même évolution entre 1997 et 1999 que les organismes publics et parapublics. Mais en part de marché, ils perdent encore plus d'influence par rapport aux organismes privés à but lucratif que les organismes publics et parapublics.

Par rapport aux organismes privés à but lucratif, ils dispensent des formations, en moyenne, plus longues (124h contre 54h en 1997 et 127h contre 63h en 1999) et ont réalisé un chiffre d'affaires moyen supérieur avec 1,2 millions de francs en 1997 contre 860.000 francs.

Le public accueilli est plutôt demandeur d'emploi. Un demandeur d'emploi sur deux se forme dans ces organismes. L'évolution du chômage et les politiques d'emploi influent directement sur leur activité.

Enfin, les organismes individuels représentent, en 1997, 25 % de l'ensemble des prestataires. Ils ont accueilli 11 % de stagiaires mais n'ont réalisé que 6 % du chiffre d'affaire global et ont produit 7 % des heures-stagiaires. En 1999, ils sont 26 %, ont reçu près de 11 % de stagiaires; n'ont réalisé que 5,1 % du chiffre d'affaire et ont produit 9,1 % des heures-stagiaires.

Leur évolution est relativement plus stable que les autres organismes même si leur influence est également en baisse. Très souvent, les formations qu'ils ont dispensées sont de courte durée et leur chiffre d'affaires n'a été, en moyenne, que de 180.000 francs en 1997 contre un chiffre d'affaire moyen pour l'ensemble des prestataires de 925.000 francs.

Le turn-over qui caractérise les opérateurs de formation semble concerner en priorité ces organismes individuels. En effet, seuls 17 % d'entre eux ont une existence antérieure à 1990.

En guise de conclusion sur les prestataires, on peut souligner qu'il existe, d'une part des liens forts entre l'ancienneté et la taille des organismes et d'autre part, une augmentation sensible des chiffres d'affaires réalisés par les organismes les organismes privés à but lucratif et par les organismes individuels (48,5 % du chiffre d'affaire global en 1999 contre 35 % en 1993).

Quels liens y a-t-il entre les différents acteurs du "marché" de la F.C ? Qui finance qui et qui accueille qui ?

Les réponses à ces questions nous permettront de vérifier l'existence de plusieurs segments dans ce que l'on a coutume d'appeler "le marché" de la F.C et partant, de soulever, à nouveau, la problématique du marché.

## **2. LES SEGMENTS DU "MARCHÉ" DE LA FORMATION CONTINUE**

La notion de marché suppose résolu un certain nombre de problèmes relatifs aux biens et services échangés, à leur prix ainsi qu'à l'offre et à la demande dont ils font l'objet.

Pour résoudre ces problèmes il est nécessaire, au préalable, de se demander si le "produit formation" peut être assimilé à une marchandise, c'est à dire un bien économique dont le prix résulte de la confrontation entre une offre et une demande. Ces dernières seraient alors réduites à la recherche, pour l'une d'une maximisation des profits et pour l'autre, d'une satisfaction au moindre coût.

Bref, les relations entre offre et demande sur le "marché" de la F.C peuvent-elles (doivent-elles ?) s'analyser seulement comme un échange marchand régulé par les prix ?

La réponse à cette question nous a permis de déceler deux logiques de fonctionnement du "marché" de la F.C autour desquelles il est possible de repérer deux segments principaux qui structurent ce marché : un segment public correspondant globalement aux financements publics et un segment privé correspondant aux financements privés.

Le prix du "produit formation" n'a ni la même nature ni les mêmes caractéristiques dans le segment public ou le segment privé.

Notons tout de même que la singularité du "marché" de la F.C où nous avons une offre (les prestataires), une demande (les financeurs) et des bénéficiaires (stagiaires) se retrouve dans les deux segments de ce marché en France. Ce qui a pour conséquence d'entraver toute logique binaire propre à tout marché.

### **2.1 Le segment public du "marché" de la F.C.**

La demande dans ce segment est constituée essentiellement par les pouvoirs publics. On a donc là une demande monopoliste. L'offre représente l'ensemble des organismes prestataires.

Rappelons que les pouvoirs publics participent pour un peu plus de 31 % en 1997 et 35 % en 1999 au financement du "marché" de la F.C. Ces fonds publics sont allés pour un peu plus de 71 % aux organismes privés dont près de la moitié (49,5 %) aux organismes à but non lucratif en 1997 et autant en 1999, 19,5 % aux organismes à but lucratif en 1997 contre 20,6 % en 1999 et 2,1 % aux organismes individuels en 1997 et 1 % en 1999. Globalement, les tendances ont peu varié en 1997 et en 1999.

Les fonds publics se destinent à 71 % aux organismes privés en 1997 et en 1999 et même 72,3 % en 1998 contre 69 % en 1995 et 66 % en 1994.

En outre, ces mêmes fonds financent de plus en plus les organismes privés à but lucratif (20,6 % en 1999, 19,5 % en 1997 contre 11 % en 1995 et 1994) et de moins en moins les organismes privés à but non lucratif (49,2 % en 1999, 49,5 % en 1997 contre 55 % en 1994) ainsi que les organismes publics et parapublics (28,3 % en 1999, 29 % en 1997 contre 34 % en 1994).

Il n'en demeure pas moins que les fonds publics se destinent majoritairement aux organismes privés à but non lucratif composés du secteur associatif qui

accueillent principalement des stagiaires demandeurs d'emploi bénéficiaires de programmes publics de formation (1,5 million de personnes en 1997).

Les organismes associatifs de formation se trouvent ainsi financés, en grande partie, par les pouvoirs publics et les rendent tributaires des politiques publiques et de la situation du marché du travail, ce qui n'est, évidemment, pas le cas des organismes privés à but lucratif qui ne reçoivent que 20 % environ des fonds publics. Les stagiaires accueillis par ces organismes sont très majoritairement des salariés dont la formation est financée par des fonds privés émanant d'entreprises directement ou indirectement par le biais des organismes collecteurs comme nous le verrons plus loin dans le segment privé du "marché" de la F.C.

Dans le segment public, les pouvoirs publics agissent, de plus en plus, par appel d'offre ciblé en "pré-désignant" (labellisation, pôles d'excellence, charte qualité, certification...) directement les offreurs de formation qu'ils désirent.

Cela ne nous paraît ni fondamental ni spécifique à la formation car beaucoup d'autres marchés fonctionnent de la sorte avec leurs jeux de pouvoir, des réseaux et des règles qui rendent l'accès assez difficile. Les barrières à l'entrée constituent bien souvent des conditions de développement des marchés dans la mesure où elles ont pour effet de susciter la confiance dans la qualité des biens ou services achetés. Elles font contrepoids dans la "marché" de la F.C où les conditions juridiques d'accès se limitent à une simple déclaration d'existence à la préfecture.

En revanche, ce qui nous semble essentiel dans le fonctionnement du segment public, ce sont plus les modalités de fixation du tarif par les pouvoirs publics que les procédures d'appel à l'offre de formation.<sup>36</sup>

Après avoir défini les orientations générales, les objectifs de formation, le public visé, les pouvoirs publics, par la procédure de l'appel d'offre, sélectionnent les organismes de formation et déterminent unilatéralement les conditions financières qui obligent les organismes retenus.

La fixation du "prix" est donc réalisée par le demandeur-prescripteur sans que l'offreur n'y soit associé. Le "prix", ainsi déterminé, ne tient compte que des contraintes de la demande et ignorent celles de l'offre. Il est vrai que, de plus en plus souvent, les pouvoirs publics essaient de tenir compte des éléments de coût de production des organismes de formation, au nom d'une certaine "efficacité formative"<sup>37</sup>.

En plus des conditions particulières de financement des prestations qui rendent problématiques la production de formation de qualité tout en mettant en péril certains organismes de formation, le segment public pose un autre problème relatif à la non-participation des usagers aux règles de son fonctionnement.

Peut-on parler alors de marché de la formation quand le prix n'est pas négociable, ne couvre pas la totalité des charges de production et où les principaux concernés (les stagiaires) par la coproduction formation ne sont pas associés aux règles qui le régissent ?

---

<sup>36</sup> Cet article a été écrit avant l'application du code des marchés publics à l'achat de la formation.

<sup>37</sup> Même si, il est vrai, l'apport financier des pouvoirs publics à la réalisation d'actions de formation est considéré par ces derniers plus comme une contribution financière au fonctionnement de ces actions qu'un prix couvrant, au moins, les coûts de production.

La satisfaction des usagers devient alors problématique et réduite bien souvent à celle des prescripteurs publics. Elle interpelle aussi la formation comme bien économique que certains croyaient ou voulaient percevoir au moins dans le segment public du "marché" de la F.C.

Qu'en est-il du segment privé de ce marché ?

## **2.2 Le segment privé du marché de la F.C.**

Les règles du marché semblent, ici, plus claires. On a une demande diversifiée constituée par des entreprises, des organismes collecteurs et par des particuliers et une offre très variée. Ces financeurs participent respectivement pour 37,3 %, 12,2 % et 5,3 % dans le financement global du "marché" de la F.C; soit un total de 54,8 % en 1997 et 34 %, 14 % et 4 % pour un total de 52 % en 1999.

Les organismes de formation privés à but lucratif captent 59,4 % des financements entreprises, 38 % des financements émanant des organismes collecteurs et 30 % des financements individuels en 1997. En 1999 ce sont 51,3 % des financements entreprises, 37 % des financements des organismes collecteurs et 41,7 % des financements des particuliers. Leur chiffre d'affaires provient en grande partie des prestations financées par les entreprises. En 1999, ils ont augmenté considérablement leur activité à destination des particuliers. Le chiffre d'affaire total des organismes privés provient essentiellement de financements privés.

Les financements des entreprises se destinent de plus en plus aux prestataires privés à but lucratif (59,4 % en 1997, avec une diminution en 1999, contre 55 % en 1994) et de moins en moins aux organismes associatifs (24 % en 1997 contre 33 % en 1994 avec une reprise en 1999 avec 29,6 %) ainsi qu'aux organismes publics et parapublics (8,7 % en 1997 contre 14 % en 1994). Si l'on compare 1999 à 1997, on constate que les entreprises financent un peu moins les organismes privés à but lucratif, bien que ces derniers restent toujours les destinataires majoritaires des fonds des entreprises, un peu plus les organismes associatifs et surtout beaucoup plus les organismes publics et parapublics.

Les financements des organismes privés à but lucratif proviennent à 55 % des entreprises, à 11,5 % des organismes collecteurs, et à 4 % des particuliers; soit 70,5 %. Le reste provient des pouvoirs publics pour 15 %, des autres organismes de formation pour 6 % ( cela concerne surtout les petits organismes individuels) et 9 % pour la vente d'autres prestations que la formation.

Les financements des entreprises ainsi que ceux provenant des organismes collecteurs financent essentiellement des formations des salariés qui constituent majoritairement le public des organismes de formation à but lucratif. La rencontre entre l'offre de formation et la demande constituée par les financements privés se traduit par un échange autour d'un prix. Ce dernier, comme en situation concurrentielle, intègre les contraintes et les satisfactions mutuelles des offreurs et des demandeurs.

En réalité, l'accès au segment privé du "marché" de la F.C n'est pas aussi libre que ne pourrait le suggérer une lecture trop juridique.

En effet, il existe, au sein de ce segment des facteurs discriminants : Tout organisme de formation ne peut répondre, sur un même pied d'égalité, aux demandes de formation émanant des entreprises. Le "tri" des organismes de formation induit des modes de négociations différents.

Mais, dès l'instant où la négociation reste dominante, on serait en droit de conclure ici et d'affirmer que le segment privé du "marché" de la formation est celui qui se rapprocherait le plus des autres marchés.

Bien mal nous en aurait pris car, à bien des égards, il présente une grande similitude avec le segment public.

En effet, comme dans ce dernier, la demande détermine largement l'offre.

En outre, "*Le phénomène de concentration des économies avancées, par élimination ou regroupement des unités présentant certaines faiblesses*"<sup>38</sup> est identique dans les deux segments.

La participation des usagers aux règles de ce segment privé est aussi problématique que dans le segment public à telle enseigne que l'on parle de "système clients" composé d'une diversité d'attentes, de besoins et de demandes, parfois contradictoires.

La rationalisation des budgets formation en vigueur ces dernières années imposent des contraintes fortes sur les organismes prestataires quant elle ne pousse pas à l'internalisation pure et simple de la formation par les entreprises. Cependant, entre les deux segments du "marché de la F.C, il existe aussi des différences importantes dont on doit tenir compte pour une bonne compréhension du fonctionnement complexe de ce marché.

Quelles sont donc les caractéristiques spécifiques du segment privé du "marché" de la F.C ?

Bien que les entreprises constituent une part essentielle de la demande dans ce segment privé, il arrive parfois qu'elles fassent partie elles-mêmes de l'offre<sup>39</sup>.

C'est le cas notamment des services formation des entreprises qui, à la faveur des technologies de l'information et de la communication appliquées à l'éducation (TICE) et à la formation continue et du mouvement d'internalisation de la formation, ont développé une offre importante sur le "marché" de la F.C.<sup>40</sup>.

En ce qui concerne les prix proposés dans ce segment privé, on peut estimer que la transaction commerciale aboutit très souvent à un prix qui ressemble davantage à un prix "économique" qu'à celui du segment public.

En effet, dans la mesure où ce prix fait l'objet d'une négociation similaire à celle que l'on peut trouver sur d'autres marchés, on peut considérer que les coûts réels de la production de la formation sont mieux pris en compte.

---

<sup>38</sup> R. Bonnel "Le marché de l'éducation" -Revue *Education permanente* - n°15-juillet 1972.

<sup>39</sup> Les organismes de formation qui font les plus gros chiffres d'affaire appartiennent à des entreprises dont l'activité principale se situe dans d'autres domaines que la formation ; exemple IBM.

<sup>40</sup> A telle enseigne que des services de formation de certaines entreprises ont fini par s'autonomiser pour devenir des organismes de formation à part entière jouant un rôle majeur sur le marché de la F.C.

En réalité, l'élasticité-prix de la demande de formation reste insuffisante pour plusieurs raisons :

- la nature même de la formation (service ? production-TICE ?), et le type d'organisme de formation rendent difficile toute tarification objective,
- à l'inverse de la loi de l'offre et de la demande, la demande de formation dans ce segment ne réagit pas, systématiquement, de manière négative quant le prix est plus élevé d'un offreur par rapport à celui d'un autre pour une même formation<sup>41</sup>.

Les entreprises, soucieuses de rentabilité, sont très vigilantes sur les contenus, les objectifs et l'évaluation des formations qu'elles achètent. Cette vigilance s'est accrue proportionnellement à la valeur stratégique accordée à la formation.

Quand elles font appel à des organismes qui ne font pas partie de leur sphère d'influence, la capacité qu'elles ont de contrôler ces aspects devient un critère de choix. Pour ces raisons, un certain nombre d'entre elles affichent d'emblée des cahiers de charges très contraignants pour les offreurs de formation. D'autres, n'étant pas pourvues de ce type d'assurances, préfèrent minimiser le risque en recourant à des organismes de formation très proches de leur environnement (professionnel, culturel, idéologique...).

En résumé, le fonctionnement du segment privé ainsi que les modalités de fixation des prix semblent plus proches des conditions classiques du marché concurrentiel. En fait, le processus de négociation qui régit les rapports entre les offreurs et les financeurs de la formation sur le segment privé est confiné dans des limites balisées au point que les contractants ainsi que le contenu même de la négociation sont préétablis.

Le segment privé du "marché" de la F.C semble se structurer selon la même logique que le segment public. C'est la demande qui, en dernière instance, détermine et structure l'offre.

L'offre dans les deux segments est constituée par les mêmes acteurs même si, il est vrai, les organismes privés à but lucratif sont plus présents sur le segment privé et que les autres organismes le sont sur le segment public.

Par ailleurs, la demande sur le segment privé bien que constituée essentiellement de financeurs privés n'exclut pas les financeurs publics à l'occasion, par exemple, de contribution des pouvoirs publics au financement de formation des salariés dans le cas des engagements de développement de formation (EDDF).

De même que la demande sur le segment public peut inclure des financements privés lors de la participation des entreprises au financement de formations des jeunes par le biais de l'alternance.

Dans les deux segments, un même mouvement de professionnalisation semble caractériser les organismes de formation.

Par ces temps de rationalisation des dépenses consacrées à la formation continue, ce mouvement à toutes les chances de se poursuivre.

Cette rationalisation se traduit bien souvent pour les financeurs, tant publics que privés, par une mise des organismes de formation en demeure de rendre

---

<sup>41</sup> Cela prouve, si besoin est, que le prix n'est pas le vecteur exclusif de l'information concernant la formation; d'autres vecteurs existent (proximité, spécialités professionnelles, réglementation...).

compte, en termes économiques de l'utilité, de la qualité et de l'efficacité de leurs prestations. L'obligation de résultats devient la règle sans qu'elle soit toujours accompagnée de moyens adéquats.

Si dans le segment public, cela paraît évident pour beaucoup<sup>42</sup>, la négociation dans le segment privé permet, a priori, une meilleure prise en charge des coûts consécutifs à la production de la formation pour les organismes qui ont "la chance" d'opérer sur ce segment relativement fermé.

---

<sup>42</sup> Voir les revendications parues dans le livre blanc de la fédération de la formation professionnelle (F.F.P), mars 1998.

## CONCLUSION

L'intérêt croissant pour la formation a eu pour effet de dessiner les contours du "marché" de la F.C segmenté dans son fonctionnement selon des modalités spécifiques.

Ce "marché" est caractérisé par une très forte interactivité entre l'offre et la demande, mais les relations qu'elles entretiennent sont liées aux rôles différenciés que la formation a été appelée à jouer.

En période de croissance régulière, à l'époque où la formation-catalogue régnait presque exclusivement, la demande était largement structurée par l'offre. Actuellement, en période de mutation, cette relation s'inverse progressivement pour être, dans bien des cas, la logique dominante et ce, dans les deux segments du "marché" de la F.C.

En outre, bien que juridiquement l'offre de formation soit souvent la même dans les deux segments, il reste que celle-ci est discriminée. Un organisme de formation ne répond pas de manière indifférenciée à toute demande.

Dans les deux segments, les organismes ont tendance, pour des raisons qui tiennent à leur histoire, leur idéologie, leurs compétences, entre autres, à se cantonner une "clientèle" (acheteurs de la formation) bien spécifique. Dans tous les cas, les relations qui régissent les offreurs et les demandeurs-financeurs de formation sont de nature non exclusivement économiques.

Doit-on, dès lors, parler de marché de la F.C ?

On peut répondre par l'affirmative si l'on entend par-là un ensemble de règles, d'institutions et de réseaux. Au fond, le marché de la F.C ne serait pas différent des autres marchés. Mais est-ce là le débat qui agite le monde de la F.C ?

N'est-ce pas plutôt une injonction faite par les financeurs aux organismes de formation à *obéir à une logique marchande et que leurs activités sont des activités marchandes et que, par conséquent, ils se devaient être à la fois plus efficaces et plus efficaces et qu'il leur fallait donc rechercher les moyens d'une amélioration de la qualité de leur production, de leur productivité et de leur rentabilité et à se doter à cet effet d'instruments de pilotage et de gestion adaptés.*<sup>43</sup>

N'est-ce pas également une revendication forte exprimée par les organismes de formation concernant l'insuffisance de moyens mis à leur disposition par les financeurs surtout publics et pour *libérer les initiatives* en desserrant les contraintes juridiques et institutionnelles. Cette dernière revendication est le fait d'organismes de formation privés principalement <sup>44</sup>.

On voit bien qu'au-delà de la notion de marché, ce qui est en jeu c'est le statut accordé à la formation continue. Les débats et controverses posent le problème de la conception que la Société a de l'éducation en général et de la formation continue en particulier. Si la formation continue fait l'objet de rapports marchands et même *si elle n'est pas un service public* (Cf. F.F.P), elle ne nous

---

<sup>43</sup> A. Voisin (1999), "L'économie de la formation", dans, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, sous la direction de P.Carré et P.Caspar, Ed. Dunod, Paris 1999, pp 41-58.

<sup>44</sup> Cf. Livre blanc de la F.F.P, op. cit.

semble pas, pour autant, constituer un marché régi par la loi de l'offre et de la demande.

Cette incompréhension du marché signifie, selon nous, soit que *"le recours à la notion de marché semble...avoir moins pour objet de mettre à jour des processus d'ajustement de l'offre et de la demande par le moyen des prix que d'insister sur le fait que les organismes de formation sont toujours peu ou prou placés dans la situation de n'importe quelle entreprise et qu'ils ont à adopter des stratégies de développement et de modes de gestion internes qui soient en cohérence avec leur activité."*<sup>45</sup>, soit l'expression d'une volonté de soumettre la formation continue aux principes utopiques d'un marché autorégulé.

---

<sup>45</sup> A. Voisin, op. cit., p 50.



## **FAUT-IL MAINTENIR LE SEUIL LEGAL DE PARTICIPATION AU DEVELOPPEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE ?<sup>46</sup>**

Par Elodie LEIGNEL-BOIDIN<sup>47</sup>

La Formation Professionnelle Continue (FPC) est un investissement nécessaire tant au niveau de l'Etat, des entreprises que des individus. Il est cependant confronté à l'existence d'obstacles et de risques. Ces derniers ont trait aux difficultés d'identification des besoins par l'agent qui initie l'investissement, au financement insuffisant, à la rentabilité insuffisante ou encore au risque de braconnage par les entreprises non formatrices. Pour faire face à ces risques, la France a fait le choix, dès 1971, d'un système institutionnalisé. Les objectifs premiers du système étaient alors de développer la participation des entreprises au développement de la FPC et de réduire les écarts de participation entre entreprises. L'instauration de deux outils a servi ces objectifs : le seuil légal de participation et le système d'aides au développement de la FPC.

Si l'objectif de développement de la FPC en entreprise est atteint, il n'en est pas de même pour l'objectif de réduction des écarts de participation entre les différentes catégories d'entreprises<sup>48</sup>. Se pose alors la question du maintien du seuil légal. En d'autres termes, faut-il maintenir le seuil légal de participation tel que conçu par la loi de 1971, l'aménager ou le supprimer ?

Après avoir rappelé les principaux objectifs poursuivis par la loi de 1971, il s'agit de mettre en évidence les caractéristiques du développement de la FPC en entreprise, notamment la non réduction des écarts de participation. Cet aspect s'appuie sur les données issues de l'exploitation de la déclaration fiscale n°2483 par le Céreq. Sur cette base, dans un second temps, nous suggérons que l'uniformité du seuil légal apparaît comme une explication de son inadaptation et envisageons des voies de différenciation de ce dernier.

---

<sup>46</sup> Je remercie Saïd Hanchane pour son concours tant dans la phase de collecte des données que dans la phase d'analyse, ainsi que Valérie Henguelle pour sa collaboration dans la réalisation des traitements économétriques relatifs à ce sujet. Je reste toutefois seule responsable des erreurs qui subsisteraient. Ma reconnaissance s'adresse aussi au Céreq pour la mise à disposition des données.

<sup>47</sup> Chargée de mission à la Direction de la Formation du Conseil Régional de Picardie, Docteur en Economie Industrielle et des Ressources Humaines

<sup>48</sup> Il en va de même pour les inégalités catégorielles. Ces dernières ne seront toutefois abordées que très rapidement dans cet article. Nous nous focalisons, en effet, sur les inégalités liées à la taille de l'entreprise.

## 1. PANORAMA DU DEVELOPPEMENT DE LA FPC ET RESULTATS CHIFFRES

C'est à partir de la loi du 16 Juillet 1971, entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> Janvier 1972, que le système de FPC a commencé à se constituer et à affirmer sa légitimité (Ferrand, 1997, p. 65).

### 1.1. Les objectifs poursuivis par le système de FPC et leur évolution

#### A. Les objectifs affichés par la loi de 1971

La loi de 1971 met en place un système juridique, à la fois contraignant et souple ce qui explique son maintien en dépit de nombreuses réformes. La démarche, menée au début des années 1970, correspondait également à une volonté d'offrir aux acteurs sociaux un espace de liberté par rapport à l'Etat. Si la formation constituait cet espace, elle devait en revanche être encadrée juridiquement d'où le recours au droit de la formation. Cela explique le choix, en France, d'un système fortement institutionnalisé, quasi-étatisé. L'Etat cherche donc à développer ou maintenir à son niveau l'investissement en formation. Il encourage légalement et financièrement les agents économiques à développer leurs initiatives en formation. La France a ainsi mis en place un mécanisme institutionnel unique par lequel la loi oblige les entreprises à allouer une fraction de leur masse salariale à la FPC (Verdier, 1994, p. 301). Cette imposition leur permet de poursuivre des objectifs de compétitivité mais leur assigne également des objectifs plus larges de réduction des inégalités dans l'accès à la formation. Ainsi, l'introduction de cette taxe vise, d'une part, à accroître la participation des entreprises en faisant de la FPC un investissement pour ces dernières, tout en réduisant les écarts de participation entre PME et grandes entreprises (extension de la participation aux entreprises de moins de 10 salariés en 1991), et d'autre part à faciliter l'accès des salariés à la FPC.

Ce choix peut s'expliquer par la volonté de faire prendre conscience aux entreprises de l'importance du facteur humain en termes de compétitivité ou, à défaut, de leur imposer. Cette prise de conscience était d'autant moins évidente que les entreprises françaises s'impliquaient peu dans le dispositif de formation initiale, et que la formation professionnelle est un domaine dans lequel la France accuse un retard par rapport à ses partenaires (jusqu'au début des années 1980) [Merle, 1996, p. 65].

L'Etat vise également à pallier les carences du système de formation initiale dont il a la responsabilité. La FPC apparaît alors comme un palliatif potentiel, un moyen d'offrir une seconde chance aux individus. C'est pourquoi l'orientation initiale comportait à la fois des objectifs : **économiques**, qui visent à améliorer l'efficacité de l'industrie et du commerce, et **civiques**, qui consistent à réduire les inégalités d'accès à la FPC et à offrir une seconde chance aux personnes qui ont échoué dans le système initial (Aventur et Brochier, 1997, pp 89-90).

### B. La mise en place du taux de participation au développement de la FPC

Le dispositif instaure un droit individuel à la formation permettant aux salariés de suivre des formations sur leur temps de travail. Comme corollaire, il crée une obligation de participation des entreprises au financement de la FPC de leurs salariés.

Cette obligation de financement s'assimile, toutefois, à une obligation de moyens mais n'est en aucun cas associée à une obligation de résultats. Elle est assortie d'une norme minimale de contenu de formation, qui lorsqu'elle est respectée confère un caractère libératoire aux dépenses de formation que les entreprises ont engagées<sup>49</sup>.

#### **Encadré 1 : L'obligation de financement de la FPC**

Depuis la loi du 16 juillet 1971 les entreprises de 10 salariés et plus, ont l'obligation de participer au financement de la FPC. Le taux était fixé à 0,8 % de la masse salariale brute en 1972. Chaque année, le taux est fixé par la loi de finances. Il s'élève à 1,5 % de la masse salariale depuis le premier janvier 1993 répartis en 0,2 % au titre du congé individuel de formation, congé de bilan de compétences et capital temps de formation ; 0,4 % pour les formations en alternance (pour les employeurs assujettis à la taxe d'apprentissage) et 0,9 % pour le plan de formation. Pour s'acquitter de cette obligation, les entreprises peuvent :

1. financer des actions de formation pour leurs propres employés,
2. effectuer des versements à des organismes qui financeront des actions de formation pour les salariés de l'entreprise ou contribuer au financement de la formation de personnes externes à l'entreprise ; dans ce cadre différentes options sont offertes : adhérer à un Fonds d'Assurance Formation ; financer des actions au profit de personnel réembauché reprenant une activité suite à un congé parental ; effectuer des versements dans la limite de 10 % de l'obligation de participation, à des organismes de formation dont le programme est agréé par l'Etat ; contribuer au financement des conventions de conversion entrant dans le cadre du Fonds National pour l'Emploi. La possibilité de financer des actions en faveur des travailleurs privés d'emploi, ne sera offerte aux entreprises qu'à partir de Juillet 1975,
3. opérer des versements au Trésor en cas de dépenses de formation insuffisantes.

Lorsque l'entreprise ne dépense pas une somme correspondante pour la formation de ses salariés, une sanction fiscale intervient par le versement de la différence au Trésor Public. Ce versement est majoré de 50 % si l'entreprise ne peut pas prouver que le comité d'entreprise a délibéré (dans les entreprises de 50 salariés et plus uniquement). Cette dernière disposition tient à la nécessité de développer un compromis social.

Source : Journal officiel de la République française, 1971, p. 7037

<sup>49</sup> On dénote cependant une certaine faiblesse dans la réglementation, dans la mesure où le contrôle des acquis de formation dans le cadre de l'entreprise est peu contraignant. Toutefois, l'obligation de remplir une déclaration relative aux dépenses de FPC (Déclaration fiscale n°2483), semble être une contrainte supplémentaire pour les entreprises.

Le système de financement prend donc la forme d'un schéma d'impôt exonération qui permet à l'entreprise de réduire ou supprimer son obligation d'impôt de la quantité de formation qu'elle achète ou fournit.

Le choix d'un cadre prescriptif par le biais d'une imposition s'explique par la tradition d'intervention des pouvoirs publics en France notamment dans le champ de la FPC. Par ailleurs, l'investissement en FPC nécessite d'adopter un horizon de moyen-long terme, qui s'inscrit mal dans la temporalité des entreprises. C'est en ce sens que la mesure d'exonération intervient<sup>50</sup>. En permettant à l'entreprise de s'exonérer du paiement de la contribution en formant, l'objectif était d'inciter au choix de former et donc d'engendrer un effort effectif de formation.

### C. L'évolution des objectifs assignés au système de FPC

Si la loi de 1971 n'a pas été modifiée en profondeur, certains aménagements dans les objectifs poursuivis se sont avérés nécessaires compte tenu des évolutions socio-économiques. Le système connaîtra donc des évolutions que traduisent la recherche d'une continuité entre Formation Professionnelle Initiale et FPC, une recherche de décentralisation, d'individualisation des formations, de renforcement des modalités de certification. De plus, de dépense sociale, le statut de la FPC évolue vers celui d'enjeu stratégique, en particulier pour les entreprises. L'objectif de promotion sociale inhérent à la loi de 1971 a été relâché au profit d'une logique de gestion sociale du chômage et d'incitation à la transformation qualifiante. En dépit des évolutions du contexte socio-économique, des spécificités récurrentes du système existent :

- le système s'est développé dans une logique de complémentarité et palliative des dysfonctionnements du système de formation initiale,
- la logique de réduction des inégalités s'est tout d'abord traduite par la poursuite d'un objectif de promotion sociale, qui a ensuite été relâché pour se focaliser sur la gestion sociale du chômage,
- enfin, la recherche de continuité entre les systèmes de formation professionnelle initiale et continue s'appuie actuellement sur le développement des organisations qualifiantes.

L'ensemble de ces dispositions vise à la fois à faciliter, accroître et rationaliser l'investissement formation.

La situation de crise, les reconversions massives ont ainsi infléchi le système dans des directions que n'avait pas prévues la loi de 1971, conçue en période de croissance économique et de plein emploi. Le schéma prescriptif apparaît alors insuffisant pour accroître l'effort de formation des entreprises. Si les entreprises se sont, dans un premier temps, mises en conformité par rapport

---

<sup>50</sup> En France, les taxes ne sont pas perçues en début d'exercice, les dépenses des employeurs ne sont pas remboursées à la fin de l'exercice. Le paiement est dû à la fin de chaque année sauf si l'employeur peut prouver qu'un montant équivalent à la taxe a été dépensé pour une formation agréée. Le schéma d'exonération fiscale permet alors à l'entreprise d'annuler sa redevance ou de la réduire du montant des prestations de formation qu'elle dispense ou achète. L'intérêt du mécanisme est qu'il libère les employeurs de la charge du paiement de la taxe au début de l'exercice. Les fonds destinés à la formation restent dans l'entreprise qui établit un plan pour les dépenser de manière efficace (Gasskov, 1998, p. 33).

au seuil légal, la situation de crise conduit à une rationalisation des budgets. Il s'agit donc de trouver des moyens complémentaires pouvant inciter les entreprises à développer leur effort de formation en dépit du contexte économique.

Dès les années 1980, des mesures incitatives visant les entreprises se développent. Ces dernières se justifiaient par le besoin de : créer un effet d'accélération au niveau des dépenses de formation des entreprises, encourager les entreprises non soumises à l'obligation à développer leur participation, rationaliser les dépenses pour encourager le processus de qualification de la main-d'œuvre, encourager l'innovation et la négociation au sein des entreprises (Serfaty in Auer et Schmid, 1993, pp 51-52). Les objectifs poursuivis relèvent donc du développement du conseil aux entreprises, du développement de l'effort de FPC, de la nécessité de proposer des "solutions" face aux problèmes d'emploi et d'améliorer la situation de certains salariés (dits "marginalisés"). Il s'agissait également de dépasser la perspective d'adaptation à court terme des entreprises.

Outre l'évolution du contexte économique, l'accroissement des créations d'emplois dans les PME nécessitera d'orienter le dispositif vers la lutte contre les inégalités entre grandes entreprises et PME/PMI d'une part ; entre catégories socioprofessionnelles d'autre part<sup>51</sup>.

Par ailleurs, la reconfiguration des métiers, le développement de la mobilité inter-entreprise et l'accroissement du niveau d'études de la population font de la formation une priorité et expliquent donc le développement du système incitatif (Merle, 1996, p 65). Celui-ci apparaît être dans la continuité de l'action développée par les pouvoirs publics *via* le système de 1971. L'Etat se devait de poursuivre (mais d'adapter) son action, sous l'effet de l'évolution du contexte économique et social<sup>52</sup>.

## **1.2. Evolution du taux de participation des entreprises : un accroissement mais des écarts qui persistent**

Pour dresser un état des lieux du développement de cette participation, nous analysons l'évolution du taux de participation des entreprises.

### ***Un accroissement du taux de participation au développement de la FPC***

Le taux légal a progressivement été relevé sur la période 1971/1993 (date du dernier relèvement). Toutefois, on constate que le centre d'intérêt de la taxe sur la formation s'est déplacé de la formation générale et du développement culturel à la formation continue et pour l'emploi.

---

<sup>51</sup> Des inégalités selon l'âge et le sexe (en dépit des mesures développées depuis la loi du 13 Juillet 1983 relative à l'égalité professionnelle entre hommes et femmes) peuvent également être mises en évidence. Pour une analyse détaillée de la discrimination sexuelle : Cf. Péry, 1999, chapitre 3, pp 142-163.

<sup>52</sup> L'Etat a réaffirmé son objectif de développement de la participation des entreprises en 1991. A cet égard, avec la loi et l'accord de 1991, on remarque que, d'une part, la participation des entreprises est renforcée puisque l'obligation de participation est progressivement augmentée pour passer à 1,5 % de la masse salariale au 1<sup>er</sup> Janvier 1993 ; d'autre part, l'obligation de participation est étendue à des catégories jusqu'alors exclues telles que les entreprises de moins de 10 salariés ou les travailleurs indépendants (0,15 % de la masse salariale dès 1993).

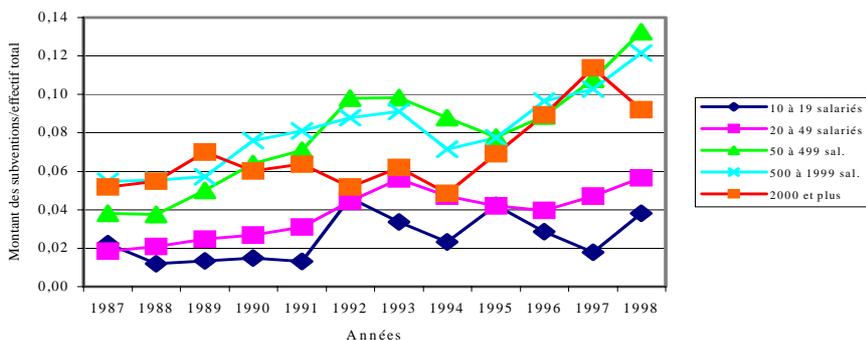
Temps	1972	1977	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1998					
TPF légal	0,8	1	1,1														1,2		1,4	1,5	1,5	1,5
TPF effectif	1,35	1,83	1,88	1,97	2,14	2,17	2,24	2,33	2,53	2,74	2,89	3,1	3,2	3,26	3,31	3,27	3,23					
	6,27	0,67	4,78	8,63	1,4	3,22	4,01	8,58	8,3	5,47	7,2	3,2	1,8	1,5	-1,2							

**Tableau 1 : Evolution du TPF de 1981 à 1998**

Source : Tableau réalisé à partir de : Bentabet, 1995, b, pp 1-3. et Bentabet et Santoni, 1994, a, 179 p.

(^) Taux de croissance annuel moyen (en %).

Au regard du premier objectif que s'était fixé l'Etat, à savoir l'accroissement de la participation des entreprises au développement de la FPC, le Tableau 1 et le Graphique 1 accréditent la réalisation de cet objectif. En effet, le taux de participation effectif est passé de 1,35 % à 3,27 % sur la période. On constate donc un accroissement de l'effort des entreprises, qui se stabilise toutefois depuis 1994. Cet accroissement est avéré quelle que soit la classe d'entreprise considérée.



**Graphique 1 :**

*Evolution du taux de participation par classe de taille d'entreprises*

Source : Graphique réalisé à partir des données du Céreq (données disponibles jusqu'en 1998)

L'ensemble de la période étudiée se caractérise par une élévation continue du taux de participation légal des entreprises. Toutefois, ce constat ne permet pas d'affirmer que l'effort effectif de formation des entreprises s'accroît, compte tenu des modalités libératoires qui peuvent être mobilisées (une entreprise peut dépenser sans pour autant former ses salariés).

### B. Mais des comportements différenciés selon la classe d'entreprise

Il existe cependant un contraste très net entre les petites entreprises et les grandes : être de petite taille (10 à 19 salariés) réduit l'effort de formation par rapport aux entreprises de 20 à 49 salariés (Cf. graphique 1), tandis que les entreprises de grande taille (2000 salariés et plus) réalisent un effort de formation plus important. Finalement, plus la taille de l'entreprise augmente, plus l'effort de formation des entreprises est important.

Sur cette période, on remarque par ailleurs que la participation effective des entreprises a toujours été nettement supérieure au taux légal. On est alors en droit de se demander si l'obligation légale a constitué un réel stimulus ou si elle reflète une évolution spontanée de la part des entreprises. Le fait que certaines entreprises se situent au dessus du seuil légal nous amène à suggérer que pour ces entreprises, le TPF ne serait pas incitatif car fixé à un niveau trop faible. Cette dernière remarque pose le problème de l'inadaptation du seuil légal au besoin des entreprises.

## 2. UNE REMISE EN QUESTION DE L'UNIFORMITE DU SEUIL LEGAL

L'un des objectifs poursuivis par la loi de 1971 était de réduire les écarts de participation entre grandes et petites entreprises. Cet objectif ne semble pas atteint. Ce constat nous amène à suggérer que l'uniformité du taux de participation constitue la source de son inadaptation.

### 2.1 L'écart de participation entre PME et grandes entreprises ne se réduit pas

L'Etat visait à réduire l'écart de participation entre les PME et les grandes entreprises. Or, le Graphique 1 montre que l'effort des PME, mesuré par le taux de participation, reste nettement inférieur à celui des grandes entreprises. De plus, l'écart entre les deux types d'entreprises ne semble pas s'être réduit de manière significative, ce qui témoigne du maintien d'inégalités structurelles<sup>53</sup> en dépit de la politique développée. En effet, le graphique 1 montre que de 1974 à 1998, le TPF augmente de 1,11 points pour les entreprises de 10 à 19 salariés comparativement à 2,06 points pour celles de 2000 salariés et plus.

Le Tableau 2 mesure les écarts de participation entre classes d'entreprises en prenant pour référence la classe 5 (entreprises de 2000 salariés et plus). La mesure de l'écart est réalisée en points de pourcentage, en faisant la différence entre les taux de participation de chaque classe, par référence à la classe 5. Il confirme les résultats précédents car pour l'ensemble des classes de taille, l'écart de participation par rapport à la classe 5 reste relativement constant sur la période. Ce constat témoigne de l'inefficacité de la politique publique au regard de l'objectif de réduction des inégalités structurelles.

	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Classe 1-5	0,03	0,03	0,03	0,04	0,04	0,04	0,04	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03
Classe 2-5	0,03	0,03	0,03	0,04	0,04	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03
Classe 3-5	0,02	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,02	0,02	0,02	0,02
Classe 4-5	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01

**Tableau 2 :**

*Ecarts de TPF entre classes d'entreprises (en points de pourcentage)*

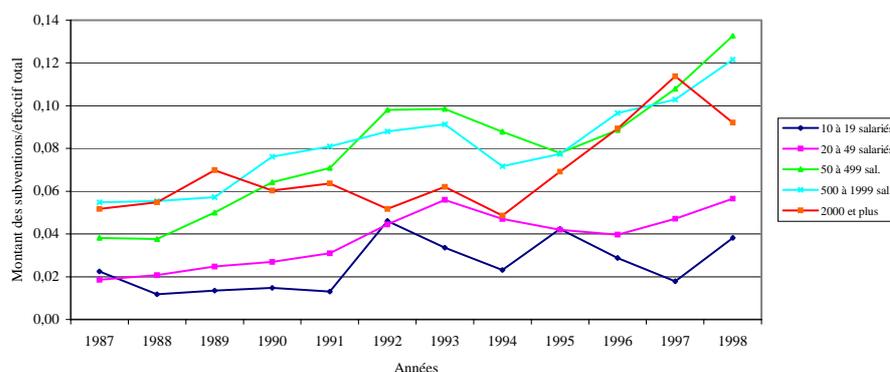
Source : Tableau réalisé à partir des données du Céreq.

Dans le même sens, si l'on s'intéresse au pourcentage d'entreprises non formatrices, on note que ce dernier est nettement supérieur pour les PME comparé aux grandes entreprises (Carriou et Jeger, 1997, p 46).

Cette non réduction des écarts de participation semble renforcée par le fonctionnement du système d'aides au développement de la FPC. En effet, le

<sup>53</sup> Nous assimilons ici les inégalités structurelles aux inégalités liées à la taille de l'entreprise.

système étatique cherche à aider en priorité les PME/PMI. Aucune aide n'est exclusivement réservée aux grandes entreprises : les aides proposées sont soit ouvertes à toutes les entreprises sans restriction, soit concernent les petites entreprises avec une possibilité d'ouverture aux grandes entreprises sous certaines conditions. Or les bilans établis prouvent que les grandes entreprises ont davantage recours aux aides étatiques. En dépit des fonds investis, l'écart de participation subsiste, et les PME ne bénéficient pas prioritairement de ces aides (Cf. Graphique 2). Par ailleurs, on constate que l'octroi des subventions demeure marginal par rapport aux dépenses déductibles des entreprises et ce quelle que soit la classe de taille considérée.



**Graphique 2 :**  
Montant des subventions rapporté à l'effectif total par classe d'entreprise

Source : Graphique réalisé à partir des données du Cereq

Ce *gap* entre les objectifs affichés, à savoir privilégier les petites entreprises, et la réalité du terrain, pourrait s'expliquer par le fait que les grandes entreprises disposent de services logistiques plus à même d'intégrer les exigences requises par les critères de sélection des aides. En d'autres termes, elles seraient en meilleure position pour produire des dossiers répondant aux normes de sélection car mieux informées des orientations de l'Etat.

D'autre part, il est avéré qu'il existe des inégalités catégorielles en termes d'accès à la formation. Il peut alors être intéressant de mettre en relation les critères de taille d'entreprise et de structure de qualification. Ainsi, à CSP donnée, on remarque que l'accès à la formation est plus inégalitaire dans les PME (par rapport aux grandes entreprises). Un ouvrier non qualifié a deux fois plus de chance d'accéder à la formation dans une grande entreprise qu'un cadre dans une petite entreprise (Péry, 1999, pp 27-28).

Les inégalités d'accès à la formation existent donc par rapport à la taille de l'entreprise et en relation à la structure de qualification. Par ailleurs, on constate à la lecture du Tableau 3, que les inégalités entre CSP se réduisent lorsque la taille de l'entreprise augmente. En effet, le rapport (Ingénieurs, Cadres/ONQ)

passé de 6,25 pour les entreprises de 10 à 19 salariés à 3,18 pour les entreprises de 2000 salariés et plus en 1992 (de même en 1994). D'autre part, les inégalités structurelles liées à la taille de l'entreprise se réduisent lorsque la qualification augmente dans la mesure où le ratio (colonne 5/colonne 1) passe de 10,74 pour les ONQ à 5,46 pour les Ingénieurs et Cadres en 1992. Il semble toutefois que les inégalités liées à la taille surdéterminent celles liées à la structure de qualification car les ratios respectifs sont de 7,19 pour 3,87, en 1992. On retrouve ici les conclusions de Berton et Podevin (1991, p 19), de Paul (1989, p174).

Qualification/Taille entreprises (1992)	10 à 19 salariés.	20 à 49 salariés	50 à 499 salariés	500 à 1999 salariés	2000 et plus	Total	Rapport col.5/col.1
ONQ	2,09	3,77	9,63	15,06	22,45	12,69	10,74
OQ	4,65	6,54	15,94	29,16	48,14	24,53	10,35
Employés	7,69	11,32	23,71	37,03	46,19	28,46	6,01
TCAM	13,91	19,25	37,83	55,36	70,43	52,29	5,06
IC	13,07	20,88	41	62,32	71,41	49,11	5,46
Total	7,35	10,72	23,48	38,63	52,81	31,79	7,19
Rapport IC/ONQ	6,25	5,54	4,26	4,14	3,18	3,87	
Qualification/Taille entreprises (1994)	10 à 19 salariés	20 à 49 salariés	50 à 499 salariés	500 à 1999 salariés	2000 et plus	Total	Rapport T5/T1
ONQ	2,6	4,6	13	20,2	29,4	16	11,31
OQ	4,2	6,9	20,5	34,6	51,6	25,9	12,29
Employés	7,2	10,6	26,5	43,6	45,4	29,5	6,31
TCAM	14,7	19,6	40,8	59,6	71,8	53,2	4,88
IC	11,8	20,8	44,9	66,7	68,6	49,7	5,81
Total	7,1	11	27,7	45,6	55,1	33,9	7,76
Rapport IC/ONQ	4,54	4,52	3,45	3,30	2,33	3,11	

**Tableau 3 :**  
*Taux de stagiaires par classe de taille d'entreprise et par structure de qualification*

Source : Tableau réalisé à partir des données du Céreq

En résumé, le taux de participation a effectivement permis d'accroître la participation des entreprises. **Néanmoins, l'objectif de discrimination positive à l'égard des PME ne semble pas être atteint. Il apparaît donc que l'instauration du seuil légal n'a pas réduit les inégalités structurelles.** Ce constat limite la portée de la politique publique dans la mesure où l'objectif affiché était plus ambitieux.

## 2.2 Quelques voies d'interprétation

**Nous avançons ici l'idée suivante : l'uniformité du seuil légal cause son inadaptation aux besoins des entreprises. Cela ouvre alors deux champs de propositions. Le premier consisterait à supprimer le seuil légal si ce dernier n'atteint pas les objectifs fixés. Le second consisterait à maintenir le seuil légal en le différenciant.**

### A. L'uniformité du taux de participation : une source d'inadaptation du système

Le TPF est uniforme : s'il existe une distinction selon la taille de l'entreprise, celle-ci se limite au seuil de 10 salariés. Ainsi, le système taxe toutes les entreprises de 10 salariés et plus de manière uniforme alors qu'elles présentent, *a priori*, des caractéristiques différentes. Partant de l'hypothèse selon laquelle les entreprises de taille différente ont des comportements différenciés de formation, on est alors amené à suggérer que le seuil légal produira des effets distincts selon la taille de l'entreprise.

De même, les distinctions sectorielles ne sont pas intégrées. En effet, si les pouvoirs publics ont institué une distinction de participation en fonction de la taille de l'entreprise, en revanche, la structure de qualification, le secteur d'appartenance, les performances économiques n'interviennent pas dans la fixation du seuil que l'entreprise doit atteindre. Or, il nous est permis de penser que ces variables influent sur le comportement de l'entreprise vis à vis de la formation et *a fortiori* sur les besoins en formation. Le coût de la formation varie selon la branche d'activité de même que le niveau de compétences. Il apparaît contre-productif que les taux de prélèvement ne reflètent pas ces différences.

Enfin, on est en droit de s'interroger sur l'utilité de l'obligation de participation pour les grandes entreprises dans la mesure où leurs budgets de formation étaient à l'origine supérieurs à l'obligation légale. A l'inverse, on peut suggérer que pour une entreprise ayant des difficultés à atteindre le seuil légal, ce dernier serait fixé à un niveau trop élevé comparativement aux besoins effectifs de l'entreprise. L'uniformité du seuil légal entraverait donc son adéquation aux besoins effectifs des entreprises.

De plus, on peut penser que les logiques qui guident les actions de l'Etat et des entreprises diffèrent, ce qui engendre une divergence d'intérêt et d'objectifs. Ainsi, la logique de promotion sociale développée par l'Etat ne correspond pas aux priorités des entreprises, qui s'attachent davantage à des préoccupations d'accroissement de la compétitivité. De même, l'horizon temporel sur lequel ces deux acteurs raisonnent, peut entraver la logique développée par les pouvoirs publics. En ce sens, les entreprises développent davantage des actions d'adaptation à court terme et moins une gestion à long terme de la main-d'œuvre, compte tenu de la variabilité de l'environnement dans lequel elles évoluent. C'est pourquoi, le seuil légal peut apparaître plus comme une contrainte fiscale supplémentaire, que comme un investissement en ressources humaines. Ces entreprises qui perçoivent le TPF comme une contrainte investissent peu en formation voire effectuent un niveau de dépense inférieur au seuil légal. On peut alors suggérer que ce dernier n'intègre pas, ou mal, les caractéristiques de ces entreprises.

**L'uniformité du TPF ne permettrait pas de saisir les spécificités des entreprises et de leurs besoins. Cela ne signifie pas que le seuil légal n'est pas incitatif mais suggère l'existence de distorsions dues à son uniformité.**

### B. Faut-il supprimer le seuil légal ?

Une telle solution ne nous paraît toutefois pas souhaitable. En effet, si l'on peut penser qu'elle ne modifierait pas le comportement des entreprises qui ont intégré la formation dans leur stratégie, il en va différemment pour les autres entreprises. Ces dernières pourraient alors se voir confortées dans leur démarche de non formation, ce qui nous écarterait encore de l'objectif poursuivi. De plus, beaucoup d'entreprises se contentent encore d'un effort proche du minimum légal et sont donc concernées par les relèvements successifs du seuil légal<sup>54</sup>. Par ailleurs, la tradition d'intervention de l'Etat en matière de FPC (particulièrement depuis la loi de 1971), n'a pas contribué, dans ce cas, à autonomiser les entreprises dans la démarche d'initiation de la FPC.

On constate également, au niveau national, que les employeurs dépassent nettement l'obligation légale de formation : 3,27 % de la masse salariale en 1994 alors que l'obligation légale est de 1,5 % et déjà 1,35 % en 1972 pour une obligation de 0,8 % de la masse salariale brute. Même si ce taux global cache de fortes disparités sectorielles et structurelles, la question du maintien de l'obligation légale et du contrôle administratif qu'elle implique, se pose. L'une des explications de son maintien est qu'en l'absence d'obligation légale, l'investissement des entreprises en formation serait étroitement lié à leurs besoins. De fortes fluctuations de l'effort de formation en fonction de la conjoncture économique seraient alors possibles, particulièrement en période de récession. Les entreprises pourraient ainsi limiter globalement leur effort ou se concentrer uniquement sur des formations à court terme et de caractère spécifique, ou encore avoir davantage recours aux stratégies de braconnage (Venna, 1998, p 61). Le résultat serait, dans ce cas, une réduction de l'effort des entreprises tant sur le plan quantitatif que qualitatif.

Le choix de l'instauration d'une taxe et son maintien, en France, peuvent s'expliquer par la volonté de mettre en place un système général de FPC auquel l'ensemble des entreprises contribue. Par ailleurs, il existe une analogie entre ce choix et d'une part, le système mis en place pour l'apprentissage par la loi Astier (taxe de 0,2 % de la masse salariale) et d'autre part, la tradition d'intervention de l'Etat en France.

D'autres systèmes d'incitation au développement de la FPC auraient pu être mis en place. On pense notamment à un système de subventionnement. Toutefois si l'octroi de subventions peut également permettre d'inciter les entreprises à développer l'effort de formation, ce mode incitatif touche un nombre moins important d'entreprises et ne peut donc pas être au centre des dispositions visant l'instauration d'un système général. De plus, l'instauration de la taxe suppose une responsabilisation de l'entreprise et initie une démarche

---

<sup>54</sup> 76 % des employeurs ont été concernés par le relèvement du taux à 1,4 % en 1992 et à 1,5 % en 1993 (Ueberschlag, 1994, p. 64).

qui s'inscrit dans le temps, alors qu'une subvention a davantage un effet ponctuel qui n'implique pas automatiquement que l'entreprise développe une réelle politique de formation.

Pour les entreprises les plus réticentes, le fait de devoir allouer un pourcentage de la masse salariale à la formation sans pour autant former correspond à un gaspillage de ressources. Un comportement rationnel supposerait alors d'utiliser effectivement ces fonds en formation. Une explication du maintien de comportements de non-formation pourrait trouver sa source dans une inadaptation du seuil légal comparativement aux besoins effectifs des entreprises. En ce sens, pour ce type d'entreprise, le seuil serait trop élevé. On retrouve ici le problème de l'uniformité du taux. Une suppression du TPF n'apparaît donc pas être la solution adéquate aux difficultés du SNF français. Les voies d'amélioration sont à chercher ailleurs.

### C. Pour une différenciation du seuil légal...

L'instauration d'un taux de participation uniforme pour les entreprises de 10 salariés et plus induit *qu'a priori*, on suppose les comportements de formation de ces entreprises identiques. Sur la base d'un même facteur incitatif, le système est alors censé : accroître la participation des entreprises, et réduire les inégalités structurelles et catégorielles.

Il pourrait alors être opportun de tester l'hypothèse suivante : les déterminants de l'effort de formation sont les mêmes que l'entreprise se situe au dessus ou en dessous du seuil légal. Si cette hypothèse s'avère vérifiée alors il est légitime d'inciter de manière uniforme. Dans le cas contraire, l'uniformité du seuil légal pourrait être remise en cause. En effet, si les déterminants de l'effort de formation des entreprises qui dépensent plus que le seuil légal sont différents, alors un seuil uniforme ne peut ni cerner les spécificités des entreprises, ni corriger les différentiels de comportement.

S'il apparaît que les comportements de formation des entreprises de 10 salariés et plus ne sont pas uniformes, le seuil légal ne permet alors globalement pas de réduire les inégalités catégorielles et structurelles voire les renforce dans certains cas. Si les objectifs affichés ne sont pas atteints avec la fixation d'un seuil uniforme, une différenciation de ce dernier pourrait être opportune. Il s'agit alors d'identifier les critères sur lesquels cette différenciation pourrait s'appuyer.

En effet, le système français apparaît fondé sur le critère de taille des entreprises tant au niveau du taux de participation que du système d'aides. Si la logique de la politique publique est d'accroître la participation des entreprises, elle vise aussi à réduire l'écart de participation entre PME et grandes entreprises<sup>55</sup>. Toutefois, la loi de 1971 n'intègre explicitement que le critère de taille et certaines insuffisances entravent la réalisation des objectifs affichés. Nous nous référons également aux conclusions de Bollenot et Paul (1993) dont l'analyse montre que l'écart de taux d'accès à la formation entre

---

<sup>55</sup> Plus précisément, si l'on se réfère à l'article de Gehin et Verdier (1987, p. 6) : "(...) *l'intention du législateur, explicitement affichée dans l'exposé des motifs de la loi, était de combattre les inégalités d'accès à la formation continue qu'on observait alors selon la catégorie socioprofessionnelle des salariés, le secteur d'activité et la taille de l'entreprise*".

petites et grandes entreprises s'accroît<sup>56</sup>, ainsi qu'aux conclusions de Verdier (1990). Néanmoins, même si la loi apparaît davantage fondée sur le critère de taille, nous ne supposons pas pour autant qu'elle ignore la structure de qualification. En effet, les variables taille et qualification ne sont pas indépendantes. A l'extrême, on peut même admettre que l'effort de formation peut être autant sensible à la taille qu'à la qualification. A titre d'exemple, les données de l'INSEE montrent nettement que la proportion de cadres, de techniciens et agents de maîtrise s'accroît quand la taille augmente : les proportions passent respectivement de 12 % dans les entreprises de 20 à 49 salariés à 15 % dans les entreprises de plus de 2000 salariés pour les cadres (et de 20 à près de 30 % pour les techniciens et agents de maîtrise). Resterait à définir laquelle des deux variables prédirait le mieux l'effort de formation. Une telle démarche permettrait d'orienter le décideur public entre, d'une part, la poursuite d'un développement de la formation continue appuyé sur le critère de la taille des entreprises, et d'autre part l'adaptation de cette politique incitative selon la structure de qualification. S'il s'avère que la taille et la structure de qualification sont les déterminants principaux de l'effort effectif de formation des entreprises, alors elles pourraient constituer les critères sur lesquels appuyer une différenciation du seuil légal<sup>57</sup>.

\* \*  
\*

La politique développée par les pouvoirs publics à l'égard de la participation des entreprises repose sur le critère de taille. Au regard des insuffisances du TPF et du système d'aides, on est amené à se demander si ce critère est suffisant. En effet, la politique publique se focalise sur la discrimination positive à l'égard des PME. Or, en dépit des mesures développées, l'écart de participation entre les PME et les grandes entreprises demeure.

On peut alors remettre en cause la mise en place du seuil légal fondé sur l'uniformité comme moyen efficace de réduction des inégalités catégorielles et structurelles. En effet, il semble que la structure de qualification soit un déterminant tout aussi important de l'effort effectif de formation des entreprises. A ce titre, ce critère pourrait également être intégré dans les critères de la politique publique si l'on veut améliorer l'efficacité de cette dernière. Cela suppose de revoir les mécanismes sur lesquels repose le TPF et donc de remédier à l'uniformité de ce dernier. Des voies différentes pourraient également être explorées telles que créer une obligation de formation plutôt qu'une obligation de dépense...

---

<sup>56</sup> L'écart (en termes de proportion de salariés suivant un stage) passe de 26,2 % à 32,8 % entre 1977 et 1985. Cet écart se retrouve, bien qu'à un degré inférieur au niveau du taux de participation financière. Les disparités entre entreprises sont donc avérées même si l'on sait que les petites entreprises couvrent moins de salariés concernés par la loi, comparativement aux grandes entreprises (4,8 % pour les entreprises de 10 à 19 salariés contre 30 % pour les entreprises de 2000 salariés et plus selon l'étude de Bollenot et Paul [1993, p. 12]).

<sup>57</sup> Pour une étude économétrique des déterminants de l'effort de formation : cf. Leignel E., 2000, "Système national de Formation Professionnelle Continue et régulation étatique : le cas de la France", Thèse de doctorat, Université de Lille 1.

## BIBLIOGRAPHIE

- 📖 AVENTUR F. et BROCHIER D., "Continuing vocational training in France", in European Commission, 1997, *Continuing vocational training : Europe, Japan and the United States of America*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, pp 87-112, 1997
- 📖 BENTABET E., "Effets de la crise : réduction des budgets des entreprises pour la formation continue", *Céreq Bref*, n°105, Céreq, Janvier, pp 1-3, 1995
- 📖 BENTABET E. et SANTONI F., "La formation professionnelle continue financée par les entreprises - Exploitation des déclarations fiscales des employeurs n°2483 - Année 1991", *Série Observatoire*, document n°92, Céreq, Janvier, pp 18-29, 1994
- 📖 BERTON F. et PODEVIN G., "Vingt ans de formation professionnelle continue : de la promotion sociale à la gestion de l'emploi", *Formation emploi*, n°34, La documentation Française, Avril - Juin, pp 14-30, 1991
- 📖 BOLLENOT C. et PAUL J.-J., "L'influence de la formation professionnelle continue sur les inégalités de salaire", *Rapport pour la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'éducation nationale*, IREDU, Décembre, 83 p., 1993
- 📖 CARRIOU Y. et JEGER F., "La formation continue et son retour sur investissement", *Economie et statistiques*, n°303, Insee, pp 45-58, 1997
- 📖 DUBAR C., *La formation Professionnelle Continue*, La Découverte, Paris, 123 p., 1996
- 📖 FERRAND J.-L., "Partenariat et formation professionnelle continue : de l'inexistence d'un concept", *Education permanente*, n°131, Centre national des lettres et Centre de formation et de rencontres de la caisse des dépôts et consignations, Février, pp 63-80, 1997
- 📖 GASSKOV V., "Taxes, congés de formation et conventions collectives : comment inciter les entreprises et les individus à investir dans la formation", *Formation Professionnelle – Revue Européenne*, n°13, Janvier – Avril, Cédefop, pp 30-41, 1998
- 📖 GEHIN J.-P. et VERDIER E., "Entreprises : seize ans de formation professionnelle continue", *Regards sur l'actualité*, n°134, La documentation Française, Septembre-Octobre, pp 3-19, 1987
- 📖 *Journal officiel de la République Française*, "Loi n°71-575 du 16 Juillet 1971 portant de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente", pp 7035-7041, 1971

- 📖 MERLE V., "Formation professionnelle : un nouveau compromis social à construire", *Education permanente*, n°129, Paris, pp 63-74, 1996
- 📖 PAUL J-J., *La relation formation-emploi : un défi pour l'économie*, Economica, Paris, 201 p., 1989
- 📖 PERY N., "La formation professionnelle. Diagnostics, défis et enjeux", *Contribution du secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle*, Paris, Mars, 246 p., 1999
- 📖 SERFATY E., "Le rôle de la puissance publique dans le système de la formation professionnelle continue en France", in AUER P. et SCHMID G., 1993, "Challenges and possible responses : further education and training for the employed in Europe", *Discussion Paper*, n°202/93, Wissenschaftszentrum für sozialforschung, Berlin, Février, pp 30-64 p., 1993
- 📖 UEBERSCHLAG J. et GOAESGUEN C., "Rapport de la commission d'enquête sur l'utilisation des fonds affectés à la formation professionnelle", n°1241, Tome I, *Les documents d'information de l'Assemblée Nationale*, Assemblée Nationale, Paris, Mai, 205 p., 1994
- 📖 VENNA Y., "Les interventions de l'Etat dans le domaine de la formation complémentaire à finalité professionnelle", *Formation professionnelle – revue Européenne*, n°13, Cédépop, Janvier – Avril, pp 50-63, 1998
- 📖 VERDIER E., "L'efficacité de la formation continue dans les PME", *Sociologie du travail*, n°3, pp 295-320, 1990
- 📖 VERDIER E., "Training and enterprise in France", in MC NABB R. et WHITFIELD K., 1994, *The market for training, international perspectives on theory, methodology and policy*, Avelbury, Aldershot, pp 301-334, 1994

# FORMATION EN ALTERNANCE ET FORMATION CONTINUE DIVERGENCES ET COMPLEMENTARITES

Par Alexandre LÉNÉ<sup>58</sup>

## INTRODUCTION

La France s'est longtemps caractérisée par une tradition d'extériorité de l'entreprise à la formation et par une relative étanchéité entre le système éducatif et le système productif. Mais depuis une vingtaine d'années, le rôle de l'entreprise dans le système de formation professionnelle des jeunes s'est considérablement renforcé notamment par l'intermédiaire du développement de l'alternance<sup>59</sup>. Le *dispositif de formation post-scolaire sous contrat de travail* - qui comprend le contrat d'apprentissage et les contrats d'insertion en alternance issus de l'accord interprofessionnel de 1983 (contrat de qualification, contrat d'adaptation et contrat d'orientation)- dessine une deuxième voie de formation professionnelle, complémentaire des formations technologiques de l'Education nationale.

Les dispositions juridiques qui encadrent la formation en alternance sont orientées par une préoccupation d'égalité des chances. Au regard de la loi, tous les jeunes, et notamment les moins qualifiés, doivent pouvoir bénéficier d'une formation adaptée à leur situation. Or l'alternance sous contrat de travail se caractérise par de fortes inégalités d'accès à la formation. Celles-ci trouvent leurs sources dans les pratiques différenciées des entreprises et dans les usages qu'elles font des différents dispositifs. De ce point de vue, on peut rapprocher l'alternance du système de formation continue dont les aspects inégalitaires ont largement été soulignés, et dans lesquels l'entreprise joue un rôle majeur (Aventur et Hanchane, 1999).

On peut certes mettre en avant les divergences entre le système de formation en alternance et le système de formation continue du point de vue de l'usage qu'en ont les entreprises. Nous verrons en effet que l'alternance se concentre

---

<sup>58</sup> Maître de Conférences, CLERSE-IFRESI/CNRS, USTL

<sup>59</sup> Désormais, on peut estimer que 700 000 à 1 000 000 de jeunes (selon que l'on prenne ou non en compte les séquences éducatives en entreprises et les filières de l'enseignement supérieur concernées par l'alternance) fréquentent une formation professionnelle par alternance chaque année, alors qu'ils étaient moins de 300 000 en 1975. En ce qui concerne les entrées en formation en alternance sous contrat de travail, en 1999, 228 000 jeunes ont été embauchés sous contrat d'apprentissage, 118 000 sous contrat de qualification, 56 000 sous contrat d'adaptation et 6 500 sous contrat d'orientation. Il y a donc eu près de 410 000 nouveaux contrats signés.

dans les franges inférieures du système productif, dans les petites entreprises et les secteurs de l'artisanat, des services aux particuliers et de la construction... (des secteurs qui dispensent peu de formation) alors que la formation continue est abondamment prodiguée dans les grandes entreprises et d'autres secteurs d'activité. Mais au-delà de ces divergences, il apparaît que les mécanismes de sélection à l'œuvre au sein de ces deux systèmes s'articulent et se renforcent dans la constitution des inégalités d'accès à la formation. Au total, la formation en entreprise aurait plutôt pour effet d'amplifier les différences de traitement des salariés en matière de qualification ; ce faisant elle creuserait les écarts de ressources initiales en capital humain entre les moins diplômés et les plus diplômés au lieu de les réduire. Il convient donc de s'interroger sur les moyens envisageables pour limiter ces effets inégalitaires et améliorer la qualité de la formation dispensée dans le cadre de l'alternance. Dans cette perspective, nous mettrons l'accent sur les complémentarités des dispositifs de formation en alternance et de formation continue. Il serait en effet profitable pour les jeunes en phase de professionnalisation qu'ils puissent bénéficier de l'action des entreprises les plus engagées dans la formation continue.

## 1. DES USAGES DIFFERENCIÉS DE LA FORMATION EN ALTERNANCE

### 1.1 L'alternance : un accueil massif dans la frange inférieure du système productif

#### A. Des entreprises de petite taille

Les formations en alternance se concentrent dans des entreprises de petite taille. Les plus petits établissements (moins de 10 salariés) accueillent plus de 45 % des jeunes en alternance alors qu'ils ne représentent que 25 % des salariés.

	SIVP	CQ	CA	APP
Taille	1991	1999	1999	1999
moins de 10 salariés	76,8	47,3	17,7	68
dont : 0 salarié		2,3	0,3	9,6
1 à 4 salariés		26,1	7,4	38,6
5 à 9 salariés		18,9	10	19,8
de 10 à 49	18	25,7	39,2	17,3
50 et plus	5,2	28,4	53	14,7

#### *Répartition des contrats en alternance selon la taille des établissements*

Source : SES, 2000

Ce phénomène, bien qu'en diminution, est encore plus marqué pour l'apprentissage. Les petites entreprises restent les principales utilisatrices des contrats d'apprentissage. La part des entreprises de moins de 10 salariés représente toujours 68 % des contrats signés en 1999.

#### B. Une polarisation dans des secteurs d'activité spécifiques

Les formations en alternance se déroulent principalement dans un nombre restreint de secteurs d'activité. Ceux-ci sont sur-représentés par rapport à leur poids dans la population active salariée. L'apprentissage reste très ancré dans le secteur de l'artisanat. La répartition des contrats d'apprentissage par secteurs est relativement stable. L'apprentissage est concentré dans quelques secteurs, peu soumis à l'évolution technologique : la coiffure, l'hôtellerie-restauration, la réparation automobile, le commerce de détail spécialisé, le bâtiment et l'artisanat alimentaire représentent toujours 66 % de l'ensemble des contrats en 1999. En revanche, les grandes ou les moyennes entreprises, surtout présentes dans le secteur industriel, s'ouvrent plus difficilement à l'apprentissage. La part de l'industrie (hors agro-alimentaire) dans les embauches dépasse à peine 10 % en 1999, elle était de 7 % en 1980.

Les entrées en contrat de formation en alternance sont concentrées dans le tertiaire qui représente 76 % des entrées en contrat de qualification et 62 % en contrat d'adaptation en 1999. La part du tertiaire s'accroît au détriment de l'industrie qui ne représente plus que 15 % des nouveaux CQ et 33 % des nouveaux CA. Lorsque les secteurs ont recours à l'alternance, ils en font un usage intensif : comparativement au nombre de leurs salariés, la part des jeunes sous contrat d'alternance est très importante (ils représentaient 12,5 % dans le commerce de détail alimentaire, 12,1 % dans la réparation et le commerce automobile, 12,1 % dans les hôtels-café-restaurants, 7,9 % dans le bâtiment).

#### C. Des secteurs à forte instabilité de l'emploi, peu qualifiés et moins rémunérateurs

Ces secteurs présentent une grande *instabilité de l'emploi*. Ils se caractérisent par un taux de recrutement de jeunes important (de 4 à 10 %) et un renouvellement de leur main-d'œuvre très élevé (de 20 à 30 %), soit en moyenne un actif sur quatre chaque année. C'est surtout le cas pour les industries agro-alimentaires, le BTP, le commerce et les services marchands. Dans ces secteurs, la proportion des non-diplômés est supérieure à la moyenne. On peut relever une correspondance entre les secteurs qui emploient beaucoup de jeunes, les secteurs où les non-diplômés sont nombreux et les secteurs où les emplois d'exécution dominent.

#### D. La qualité de la formation reçue en entreprise : savoir-faire et socialisation professionnelle

Apprécier et évaluer la dimension qualifiante de la période passée en entreprise est délicat. Le déroulement du processus de formation en entreprise constitue la "boîte noire de la formation alternée". Les rares études portant sur cette dimension montrent que les jeunes sont majoritairement mis en contact avec des activités qui ne réclament pas au préalable de connaissances techniques poussées, ni de compétences professionnelles très longues à obtenir, mais qui ne nécessitent que des savoirs et des savoir-faire de base. Les périodes de formation en entreprises assurent davantage *une formation aux conditions sociales d'exercice du travail* que formation destinée à acquérir et maîtriser des techniques et des connaissances élevées (Monaco, 1993, p.221).

Il faut toutefois souligner que les contrats de formation en alternance présentent *de grandes variations dans les conditions de mise en œuvre de la formation*. De ce point de vue, "il est plus juste de parler des alternances au pluriel pour ne pas masquer la variété des pratiques qu'elles recouvrent" (Lichtenberger, 1995, p.81).

## 1.2 Une alternance à deux vitesses

Certaines entreprises (dans les services financiers par exemple) articulent l'usage du CQ à leur gestion prévisionnelle des emplois. Il s'agit de recruter une main-d'œuvre destinée à rester dans l'entreprise. Dans ce cadre, les contrats d'alternance sont utilisés comme phase de complément à la formation initiale mais aussi comme période d'observation des jeunes afin d'en évaluer les "compétences". On est ici dans *une logique de filière qualifiante* ajustée aux contraintes du marché interne. L'alternance est un investissement de long terme dans la formation. Cette utilisation qualifiante de l'alternance ne se limite pas aux grandes firmes du secteur financier, des télécommunications ou de l'agro-alimentaire, elle existe également au sein de petites entreprises. Il peut s'agir de PME confrontées à une absence de qualification sur le marché externe (haute technologie : mécanique fine, automatismes, plasturgie<sup>60</sup>) ou à des difficultés d'embauche récurrentes (commerce, réparation automobile, grande distribution). Elles constituent une famille d'entreprises dites "actives" (Bouquillard, 1993) qui sont motivées par des préoccupations de moyen/long terme.

Lorsque l'utilisation de l'alternance s'inscrit dans une logique d'intégration à l'entreprise, la dimension qualifiante est fondamentale. L'alternance est alors tournée vers l'apprentissage de capacités techniques indispensables à l'exercice d'un travail considéré comme qualifié. Dans ce cas, les entreprises aménagent spécialement l'accueil et l'encadrement des jeunes.

Il convient toutefois de souligner que cette logique de qualification se révèle minoritaire ; elle est présente dans les branches ou les entreprises qui possèdent déjà des infrastructures assimilables à un véritable appareil de formation (banques, grandes entreprises industrielles...) et pour lesquelles le dispositif de l'alternance a constitué un dispositif efficace de consolidation de leurs politiques. *La logique de court terme fondée sur la recherche d'une flexibilité externe reste majoritaire.* Dans cette logique, il s'agit de satisfaire des besoins en qualification plus banals pour une activité souvent saisonnière. La dimension de qualification du contrat en alternance est ici secondaire. Ces entreprises s'apparentent à des "consommateurs de l'alternance" (Möbus, 1996).

---

<sup>60</sup> Ce secteur, qui rassemble 145 000 salariés dans de petites entreprises (60% ont moins de 10 salariés) et dont la main-d'œuvre était constituée à 41% d'ouvriers non-qualifiés, a été confronté à la fin des années 80 à une pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Les transformateurs de plastique ont décidé d'agir pour attirer les jeunes dans leurs entreprises. Ils ont mené une politique de branche volontariste en matière de formation en ayant massivement recours aux contrats de qualification.

### **1.3 L'alternance comme forme particulière d'emploi ?**

L'attrait que peut représenter l'emploi de jeunes sous contrat d'alternance pour l'entreprise n'est pas à négliger. Ces jeunes constituent un apport en main-d'œuvre privilégié pour des secteurs dans lesquels le coût de recrutement et le coût d'usage de la main-d'œuvre sont particulièrement sensibles. Dans les petites entreprises de l'artisanat ou du commerce, l'insertion dans le procès de travail, compte tenu de la nature des tâches, est quasi immédiate. Les stagiaires y constituent souvent une main-d'œuvre directement utilisable et peu coûteuse. Au-delà de l'exonération des charges sociales, la plupart des mesures permettent le plus souvent de verser un salaire bien en dessous du SMIC notamment pour les Contrats de qualification et d'apprentissage (de 25 % à 78 % du SMIC pour l'apprentissage ; de 30 % à 75 % du salaire minimum conventionnel pour le CQ). De plus, un remboursement des heures formation est prévu sous la forme d'un versement forfaitaire assez avantageux pour l'entreprise. Le cumul de ces aides peut entraîner une diminution considérable (jusqu'à 80 %) du coût salarial d'un jeune embauché.

Lorsqu'on analyse les pratiques de gestion du personnel des entreprises les plus impliquées dans le dispositif, on ne peut que mettre en relation leur utilisation intensive de l'alternance avec leur politique de flexibilisation de la main-d'œuvre. Les contrats en alternance peuvent en effet remplir plusieurs fonctions : période d'essai, main-d'œuvre à moindre coût, substitution à un contrat à durée déterminée, main-d'œuvre saisonnière en particulier dans le tourisme, l'hôtellerie, l'agriculture et les commerces.

### **1.4 Un dispositif hiérarchisé et sélectif**

D'un point de vue global, les plus défavorisés parmi les jeunes ont du mal à accéder aux mesures les plus qualifiantes (Gautié, 1996). Si les contrats de formation en alternance étaient initialement destinés aux jeunes de faible niveau de qualification<sup>61</sup>, on constate que ce ne sont pas ces derniers qui en bénéficient le plus. Les entreprises qui recrutent des jeunes sous contrat d'alternance sélectionnent la main-d'œuvre sur la base du niveau de formation et de la situation professionnelle antérieure. Les jeunes les plus employables se dirigent vers les CQ tandis que les plus en difficulté sont quant à eux contraints de se replier sur d'autres mesures, sans réel contenu de formation (Lefresne, 1996).

Le dispositif de formation en alternance entérine la hiérarchie initiale des niveaux de formation : plus un jeune est formé au départ, plus ses chances d'obtenir le diplôme préparé sont élevées. Si l'on examine les taux de réussite aux diplômes en fonction du niveau de formation initiale, on constate de fortes

---

<sup>61</sup> Ainsi le CQ devait "permettre à tout jeune de 16 à 25 ans n'ayant pas acquis de qualification ou ayant acquis une qualification ne lui permettant pas d'obtenir un emploi, d'acquérir une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme ou un titre homologué".

disparités. Charpail et Zilberman (1998) ont ainsi pu établir l'existence de trois groupes de jeunes :

- Un premier groupe est constitué de jeunes ayant un niveau de formation supérieure (I, II, III : au moins Bac +2). Les taux de réussite à l'examen sont élevés à l'issue des contrats. Ce groupe présente les meilleures chances d'être embauché dans l'entreprise où s'est déroulé le contrat de qualification, le plus souvent dans les secteurs industriels des biens d'équipement, des biens intermédiaires et de consommation durables.
- Un deuxième groupe est constitué de jeunes préparant un diplôme de l'Education nationale de type BTS ou Diplôme universitaire de technologie (DUT) pour prolonger une scolarité initiale qui vient de s'achever dans les métiers tertiaires de la comptabilité, de la gestion ou du commerce. Le contrat de qualification correspond plutôt ici à la possibilité de poursuivre des études et d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur dans un cadre différent de celui des établissements scolaires ou universitaires, bien que le taux de réussite soit légèrement en dessous de la moyenne.
- Un troisième groupe se compose de jeunes de faible niveau de qualification. Ces jeunes sont souvent déjà passés en contrats aidés (apprentissage ou plus rarement CES) et sont accueillis majoritairement par de petites entreprises des secteurs des services aux particuliers (hôtellerie-restauration, coiffure...). Ils préparent un diplôme de l'Education nationale mais connaissent souvent l'échec à l'examen.

## **1.5 Une sélectivité accentuée par les inégalités d'accès à la formation continue**

Ces inégalités sont renforcées par la variabilité des opportunités d'apprentissage rencontrées au sein des différents types de firmes. Les mécanismes de sélection de la main-d'œuvre conduisent les individus les plus diplômés à travailler dans les grandes firmes qui offrent le plus d'opportunités d'apprentissage et les moins diplômés à travailler dans les firmes les moins qualifiantes.

On sait en effet que "la formation continue va à la formation initiale" (Dubar, 2000). La formation professionnelle continue bénéficie davantage aux salariés les plus qualifiés, ayant une bonne formation initiale et des diplômes élevés. Toutes choses égales par ailleurs, l'accès à la formation continue est plus fréquent pour les cadres et les professions intermédiaires que pour les ouvriers, et aussi pour les salariés les mieux payés. Mais si l'effort est inégalement réparti, c'est avant tout entre les entreprises et les emplois et beaucoup moins entre les salariés qui occupent le même type d'emploi dans une même entreprise. La formation continue profite d'abord aux salariés insérés dans des entreprises de taille importante dans des branches ou des secteurs professionnels ayant une gestion active de leur personnel et de la formation. Les facteurs *structurels* liés aux caractéristiques (taille, haute technologie) et aux politiques des organisations pèsent aussi lourd sur les chances d'accès à la formation continue que les facteurs individuels liés au passé scolaire ou professionnel des adultes. Il semble qu'il y ait des entreprises à culture formatrice, et celles qui ne proposent jamais de formation à leurs salariés. L'initiative de l'employeur dans la constitution de cet environnement "formateur" apparaît fondamental (Aucouturier, 2001).

Le contenu technique du métier (recours à de nouvelles technologies ou à des nouveaux produits, normes de qualité ou de sécurité à respecter) sont également déterminants (Lainé, 2002). La formation continue concerne davantage les activités financières ou immobilières, les professions de la santé, de la banque, des assurances et celles les plus en prise avec l'informatique. D'autres métiers se distinguent par un accès limité à la formation continue. Il s'agit des métiers liés à des services aux particuliers (bouchers, charcutiers, boulangerie, hôtellerie-restauration, employés de maisons), des ouvriers des industries légères et du bâtiment. Les techniciens, agents de maîtrise et ouvriers qualifiés de type industriel bénéficient de nombreuses formations certifiantes, ce qui s'inscrit dans une longue tradition de la qualification de l'industrie. Inversement, les ouvriers non-qualifiés de type artisanal et les employés de commerce, déjà mal lotis en ce qui concerne le taux d'accès général à la formation, sont particulièrement peu nombreux à suivre des formations diplômantes ou associées à une certification professionnelle.

Domaine professionnel	Taux d'accès	Domaine professionnel	Taux d'accès
Banque, assurance	56.4	commerce	27.6
informatique	54.7	Mécanique, travaux des métaux	27.2
Electricité, électronique	49.2	Tourisme et transport	26.1
santé	48.5	Service aux particuliers	23.2
Fonction publique	45.7	Bâtiment, travaux publics	21.9
Gestion, administration	41.4	agriculture	17.5
maintenance	38.8	Industries légères	15.8
Industries de process	34.9	Hôtellerie, restauration, alimentation	14
<b>Ensemble</b>	<b>32</b>	Artisanat	13.3

*Taux d'accès à la formation continue  
par domaine professionnel pour les non-cadres*

Source : enquête "Formation continue 2000

L'interdépendance des diverses formes d'apprentissage (formation initiale et formation continue) renforce les différences interindividuelles initiales. Par le jeu des interactions dynamiques (entre savoirs acquis, opportunités d'apprentissage), les différentes sources de différenciation se renforcent au fur et à mesure que se déroule la carrière des individus. La séquence des emplois successifs qui forment la carrière professionnelle de chacun peut rapidement aboutir à des trajectoires différentes. Certains jeunes ont accès aux entreprises qualifiantes et développent leurs compétences au cours de leur vie active, les autres sont relégués dans des entreprises sans perspective d'évolution. La formation en cours d'emploi peut apparaître comme un vecteur d'accentuation des inégalités et non comme un vecteur de réduction des inégalités. Dans ces conditions, il convient de s'interroger sur les moyens envisageables pour limiter ces effets inégalitaires et d'examiner les conditions d'une alternance qualifiante pour le plus grand nombre.

## **2. DE NOUVEAUX ENJEUX POUR L'ALTERNANCE : ARTICULER LA FORMATION INITIALE AUX DISPOSITIFS QUALIFIANTS DE FORMATION CONTINUE**

### ***2.1. Faciliter l'accès aux ressources formatives***

La mise en œuvre d'une alternance qualifiante relève moins d'un problème de financement de la formation que d'un problème d'accès aux ressources "formatives". Certaines firmes ne disposent pas des actifs ou des ressources nécessaires. Un rapport de la Commission Européenne (*Europe sociale*, 1996) souligne en effet que les PME souffrent d'un manque de compétences internes et pas seulement de moyens financiers. Elles sont trop petites et trop isolées pour pouvoir mettre en œuvre des programmes de formation réellement qualifiants. Dans ces conditions, on ne peut se contenter d'agir sur le volume et le financement de l'investissement en formation. Les subventions publiques, les prêts ou les transferts financiers ne sont que de faibles substituts aux ressources "formatives" internes de la firme. Il s'agit davantage de tenter de réduire les inégalités d'accès à ces ressources. Une solution consisterait à favoriser la mise en œuvre de *réseaux* consacrés à la formation. Les "compromis institutionnels" auraient alors pour but de favoriser les dynamiques d'échange et de valorisation commune des ressources pour la production et la diffusion de compétences, sources d'externalités positives. Ce type de coopération permettrait de lever le problème que peuvent rencontrer certaines entreprises (les plus petites, ou les entreprises naissantes) qui ne peuvent internaliser les ressources nécessaires à la constitution d'organisations qualifiantes.

### ***2.2. Le rôle pivot des grandes entreprises : des entreprises "impliquées" dans la formation***

Certaines entreprises dont l'effort pour la formation de leurs salariés est très important ont également l'habitude d'embaucher des jeunes en alternance. Bessis, Aucouturier et Gelot (2001) distinguent quatre types d'entreprises selon leurs logiques d'utilisation de la formation continue et en alternance. Dans leur typologie, les entreprises "impliquées" réalisent un effort financier volontaire important (TPF > 1,5 %) et accueillent des jeunes en alternance. Les grandes entreprises sont sur-représentées dans cette catégorie. Les entreprises de plus de 50 salariés représentent 50 % des "impliquées", contre seulement 26 % de l'ensemble des entreprises. Ces entreprises ne représentent que 6 % de l'ensemble des entreprises, mais elles ont signé 40 % des contrats en alternance conclus entre 1994 et 1996 par celles d'au moins 10 salariés. Néanmoins, ces entreprises utilisent l'alternance dans le but de recruter et former une main-d'œuvre destinée à rester dans l'entreprise. Il s'agit d'une logique d'intégration à l'entreprise.

Il pourrait être intéressant de s'appuyer sur ce type d'entreprises et d'élargir leur champ de recrutement pour les amener à accueillir des jeunes qui ne seraient pas destinés à rester chez elles mais qui pourraient bénéficier de leur appareil

de formation. Certes, les entreprises ont tendance à privilégier, pour l'accès à la formation professionnelle, les individus susceptibles de rester en leur sein. Par ses effets, la formation continue remplit un rôle de rétention de la main-d'œuvre (Goux et Maurin, 1997). Même si le lien entre formation continue et promotion s'est atténué depuis les années 1970 (Dubar et Gadéa, 1999), la formation professionnelle participe toujours à une politique interne de promotion, surtout lorsque la taille de l'entreprise est suffisamment grande. Les secteurs où l'on se forme le plus sont aussi ceux où la promotion au sein de l'entreprise est la plus fréquente. L'enjeu serait donc d'ouvrir l'accès aux entreprises impliquées dans la formation à des jeunes qui ne seraient pas *a priori* recrutés à l'issue de la période d'apprentissage.

Certaines expérimentations s'inscrivent plus ou moins dans cette perspective ont été mises en œuvre. Ainsi, l'établissement *Renault* de Douai accueille dans le cadre de son programme "insertion des jeunes" deux groupes d'une trentaine de personnes. Ils sont intégrés dans un parcours qualifiant qui repose sur le principe de l'alternance en partenariat avec des P.M.E. de la région. *Renault* reste le principal maître d'œuvre. L'objectif est de garantir leur employabilité dans les différentes entreprises du bassin d'emploi en les dotant, non pas de connaissances techniques ou de savoir-faire, mais d'un socle de compétences transversales que les salariés doivent mettre en œuvre dans les opérations de maintenance, de contrôle de la qualité (capacités à maîtriser l'environnement, à résoudre des problèmes en groupe, à communiquer...). Le but est de développer un socle de compétences sur lequel peuvent venir se greffer ultérieurement des connaissances techniques spécialisées et des savoir-faire spécifiques aux entreprises du bassin d'emploi qui recruteront ces jeunes.

### **2.3. Le pôle de compétences, nouvelle conception des lieux de formation**

Le modèle des "pôles de compétences" (Greffé, 1995) constitue une forme plus élaborée et plus collective de ce phénomène. Il s'agit de réseaux d'établissements et d'entreprises, associés de manière durable, qui organisent la mise en synergie des ressources formatives, grâce à l'utilisation d'équipements en commun et à la création de centres de ressources partagés par des entreprises. Ils relient généralement des firmes dans un domaine professionnel ou technologique donné. Ils s'organisent souvent autour d'une grande entreprise qui prend l'initiative du projet et qui conserve la maîtrise de sa réalisation.

Ces expérimentations restent limitées (quelques centaines de jeunes concernés). Dans ces réseaux de firmes qui coopèrent, les agents ont en effet à gérer un système complexe fait de différences plus ou moins reconnues, d'interactions à organiser, de compétences hétérogènes à mobiliser. La mise en œuvre d'actions coordonnées de ce type requiert notamment l'instauration de dispositifs et de procédures adaptés au partenariat multiple. Pour étendre de telles expériences, une certaine créativité institutionnelle s'avère nécessaire. Les modes de régulation des politiques de formation se transforment progressivement sous l'effet de la décentralisation (Romani, Richard et Méhaut,

1997)<sup>62</sup>. Mais les organisations professionnelles sont encore peu structurées au niveau régional et la concertation s'avère difficile à mettre en œuvre (Casella et Freyssinet, 1999). Ces difficultés témoignent des obstacles rencontrés pour compléter les régulations instaurées au niveau national (entre les branches professionnelles et l'Etat<sup>63</sup>) ou local (entre les établissements, les organismes de formation et les employeurs).

---

<sup>62</sup> La loi quinquennale du 20 décembre 1993 a renforcé le rôle du Conseil Régional en matière d'animation et de mise en cohérence, au niveau territorial, des dispositifs de formation professionnelle. Les Conseils Régionaux ont la charge d'élaborer un plan régional de développement de la formation professionnelle des jeunes (PRDFPJ). Dans ce nouveau contexte, la construction concertée d'une offre régionale de formation doit concilier efficacité économique, par un meilleur ajustement aux besoins de qualification, et efficacité sociale, en garantissant un droit d'accès à la qualification pour tous les jeunes.

<sup>63</sup> En outre, rares sont les organisations de branche (à part celles du BTP et des entreprises de propreté) qui soutiennent l'insertion des jeunes de très faible niveau de qualification. Le mandat qui leur est généralement confié par les employeurs est, au contraire, de renforcer la qualité des recrutements et de développer la compétence des salariés en poste.

## CONCLUSION

Dans le dispositif de formation en alternance, les jeunes sont massivement accueillis dans les petites entreprises des secteurs les plus instables et les moins formateurs du système productif. En outre ce dispositif fonctionne de façon inégalitaire. Les plus diplômés trouvent une place dans les mesures les plus efficaces, tandis que les moins formés sont orientés vers les entreprises les moins formatrices. La qualité de la formation dispensée au sein du dispositif de formation en alternance est en effet fortement tributaire des comportements des entreprises. De fait, toutes les entreprises ne sont pas des "organisations qualifiantes". Elles ne sont pas toutes capables d'internaliser les actifs ou les ressources spécifiques nécessaires à la mise en œuvre de programmes de formation de qualité. L'alternance "qualifiante" est concentrée dans certaines entreprises qui mettent en œuvre des pratiques de recrutement sélectives et qui par conséquent sont inaccessibles pour une grande partie des jeunes entrant sur le marché du travail et notamment pour les jeunes les moins diplômés. Ce fonctionnement s'oppose au principe égalitaire affiché par la politique de formation menée jusqu'ici en France.

De ce point de vue, on voit combien les enjeux attachés à l'alternance et à la formation continue se rejoignent. Si l'objectif est réellement d'instituer une véritable filière de professionnalisation, il conviendrait de favoriser l'accueil de jeunes dans les organisations qualifiantes, c'est-à-dire les entreprises qui s'avèrent les plus engagées dans la formation continue, plutôt que de faciliter l'accueil massif de jeunes dans les petites entreprises des secteurs les plus fragilisés du tissu productif. Il peut également être intéressant d'encourager la production collective de compétences et de développer les institutions qui conduisent à une valorisation commune des ressources au sein de "pôles de compétences". Les différentes expériences qui ont été mises en œuvre, sont autant de pistes à approfondir pour mettre en place une alternance qualifiante. Elles conduisent à souligner la nécessité d'une certaine inventivité institutionnelle pour réguler la qualité de la formation dispensée dans un système fondé sur l'entreprise (Léné, 2002).

## BIBLIOGRAPHIE

- 📖 AUCOUTURIER A-L, La formation continue est arrivée près de chez vous... *Premières informations et premières synthèses*, DARES, n°43-2, octobre, 2001
- 📖 AVENTUR F., HANCHANE S., Inégalités d'accès et pratiques de formation continue dans les entreprises françaises. *Formation-Emploi*, n°66, avril-juin, 5-20, 1999
- 📖 BESSIS F., AUCOUTURIER A-L, GELOT D., Les entreprises qui forment le plus leurs salariés recourent également à l'alternance. *Premières synthèses*, n°09.1, DARES, mars, 2001
- 📖 BOUQUILLARD O., *La mobilisation professionnelle des jeunes par la formation en alternance*,. Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, Document Travail et Emploi, La documentation française, Ed. 1993
- 📖 CASELLA P., FREYSSINET J., La décentralisation de la formation professionnelle. Un nécessaire dialogue avec les acteurs économiques et sociaux. *Céreq Bref*, n°157, octobre, 1999
- 📖 CHARPAIL Christine, ZILBERMAN S., Diplôme et insertion professionnelle après un contrat de qualification. *Premières synthèses*, n°39-3, DARES, septembre, 1998
- 📖 DUBAR C., GADÉA C., *La promotion sociale en France*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille, 1999
- 📖 DUBAR C., *La formation professionnelle continue*, Paris, La Découverte, coll. Repères, 4<sup>ème</sup> édition, 2000
- 📖 DUPRAY A., HANCHANE S., Les effets de la formation continue en entreprise sur la mobilité et les salaire des jeunes. *Formation Emploi*, n°73, 53-73, 2001
- 📖 Europe Sociale, *L'adaptation des travailleurs aux mutations industrielles*, Commission européenne, supplément 2/96, 1996
- 📖 GAUTIE J., *L'évaluation de la politique de l'emploi en faveur des jeunes en France*, Centre d'études de l'emploi, dossier 8, nouvelle série, 1996
- 📖 GOUX D., MAURIN E., Les entreprises, les salariés et la formation continue. *Economie et Statistique*, n°306, 41-55, 1997
- 📖 GREFFE X., *La formation professionnelle des jeunes. Le principe d'alternance*. Economica, Paris, 1995

- 📖 LAINE F., Métier, accès à la formation continue et mobilité professionnelle. *Premières synthèses*, n°24-1, DARES, juin, 2002
- 📖 LEFRESNE F, Formation et insertion professionnelle. In *L'alternance : enjeux et débats*. Collection cahier travail et emploi, la documentation française, DARES, Paris, 33-58, 1996
- 📖 LÉNÉ A., *Formation, compétences et adaptabilité. L'alternance en débat*, Paris, Editions L'Harmattan, 2002
- 📖 LICHTENBERGER Y., Alternance en formation et qualification professionnelle. In POUPARD R., LICHTENBERGER Y., LUTTRINGER J-M, MERLIN C., *Construire la formation professionnelle en alternance*, Paris, les Editions d'Organisation, 1995
- 📖 MÖBUS M., Politiques de branche et stratégie des entreprises : état des lieux. In *L'alternance : enjeux et débats*. Collection cahier travail et emploi, DARES, la documentation française, Paris, 19-31, 1996
- 📖 MONACO A., *L'alternance école-production. Entreprises et formations des jeunes depuis 1959*, Paris, PUF, 1993
- 📖 ROMANI C., RICHARD A., MEHAUT P., Décentralisation de la formation professionnelle et coordination de l'action publique. *Travail et Emploi*, n°73-4, 97-110, 1997



## LA RECONVERSION PROFESSIONNELLE VOLONTAIRE : UN PROJET DE FORMATION CONSTRUIT PAR L'ACTEUR

Par Catherine NÉGRONI<sup>64</sup>

La reconversion professionnelle volontaire se révèle être un objet intéressant pour réinterroger le rapport de l'individu à la formation. Le rapport du salarié à sa formation a été exploré à travers les reconversions économiques, les reclassements industriels (Villeval, 1993), l'individu construit un lien à la formation radicalement différent dès lors que la reconversion professionnelle est volontaire.

Nous nous proposons d'interroger "*les pratiques d'acteurs dans les parcours de formation continue*" à partir d'un échantillon d'individus en congé individuel de formation (CIF) ou en formation au titre des AFER<sup>65</sup>. Un corpus de 60 entretiens biographiques<sup>66</sup> constitue le matériau empirique qui sert de support à cette réflexion.

---

<sup>64</sup> Doctorante en sociologie, CLERSE-IFRESI/CNRS, USTL

<sup>65</sup> Les AFER, allocations formation emploi et reclassement, n'existent plus depuis janvier 2001, elles sont remplacées par le PARE plan d'aide de retour à l'emploi, néanmoins lors de la collecte de mes données de terrain un certain nombre de personnes bénéficiaient encore des AFER.

<sup>66</sup> D'un point de vue méthodologique, nous développerons notre recherche sur quelques terrains propices où se vivent et se sont vécues des situations de reconversions, soit 60 entretiens réalisés en 1999 et courant 2001.

- Des personnes ayant suivi une formation dans le cadre d'un CIF (congé individuel de formation) provenant d'horizons professionnels très divers (30 entretiens).
- Des chômeurs à l'APEC ayant négocié un licenciement, ou ayant anticipé un plan de formation (7 entretiens).
- Des stagiaires en formation continue au CNAM en AFER (5 entretiens).
- Des personnes ayant quitté volontairement une situation d'emploi salarié ayant des origines professionnelles différentes (milieu associatif, intermittents du spectacle) (10 entretiens).
- Des enseignants (professeur du secondaire et professeurs des écoles) de la fonction publique. (8 entretiens).

## **1. DES RECONVERSIONS INDUSTRIELLES AUX RECONVERSIONS PROFESSIONNELLES VOLONTAIRES**

Dans les reconversions professionnelles industrielles, la formation est généralement associée aux situations de reconversions professionnelles industrielles qui sont engagées suite au dépôt de bilan des entreprises, aux licenciements économiques.

La notion de reconversion professionnelle s'est construite à travers les reconversions massives de l'industrie, empreintes d'une forte connotation de contrainte, elle s'impose à l'individu qui subit dans sa vie professionnelle et personnelle les effets d'une réorientation identifiée comme nécessaire. L'entrée en formation n'exprime en rien un choix du salarié, mais un passage obligé qui satisfait un désir de réinsertion. Vont se succéder une multitude de termes recyclage, reclassement, réorientation pour qualifier cet état qui a tendance à être vécu par le salarié comme une concession inévitable à faire au progrès : on se recycle parce que l'on est plus "dans le coup", parce que le monde a changé, parce que l'on a pas les compétences qui construisent de nouveaux rapports au savoir. Les difficultés de reclassement des salariés, suite à une mise en chômage, ont fait l'objet de nombreuses études (Villeval, 1993). "La réaction première est souvent de s'accrocher à son poste, accepter la formation signifie parfois pour le salarié d'accepter d'être sur la liste des licenciés" (Thierry, 1981) pour certains la formation, "c'est la peur de retourner à l'école" plus marquée chez les moins qualifiés et les plus âgés, (Géhin, 1986). Les incitations à l'entrée en formation qui sont faites au salarié d'un secteur en difficultés le place d'emblée en position passive.

Dans le cas de la reconversion subie, le salarié au chômage ou en reclassement se trouve affublé d'un préjudice qu'il identifie comme un manquement de sa part, totalement démunie, incapable de s'inscrire dans une logique d'action, la seule solution envisageable s'avère être dans le suivi d'une formation quelconque en attendant de "voir venir" elle le place "à l'abri" (Martuccelli, 2001).

Va se développer un modèle de transition professionnelle sur la base de l'intervention des pouvoirs publics avec deux implications "prévenir l'exclusion de l'entreprise" grâce à la formation et d'autre part "prévenir l'exclusion sur le marché du travail" par le biais d'un accord national interprofessionnel qui constitue un contrepoids face à la suppression de l'autorisation administrative de licenciement. Ainsi, l'institution du congé-reconversion<sup>67</sup> dès 1984 affiche le souci d'une gestion sociale des licenciements, et se montre préoccupée par la gestion des ressources humaines. On peut alors pointer un premier décrochage avec le contrat de travail garantissant un emploi à vie (De Foucauld, 1996)<sup>68</sup>. Il s'en suit une autonomisation quasi inévitable du salarié dans la mesure où les collectifs de travail ne peuvent plus lui garantir une sécurité d'emploi. En d'autres termes, la catégorisation juridique et historique de la reconversion montre l'évolution de la notion de reconversion : elle naît du monde industriel, s'institutionnalise dans un contexte économique défaillant, et s'étend à l'ensemble des secteurs d'emploi en même temps qu'elle se pérennise par la désinstitutionnalisation du contrat de travail. Sortie des organisations du travail (entreprises, usines), elle devient alors un outil mobilisable par le salarié ouvrant là à la gestion de sa carrière professionnelle. Si peu à peu s'institue comme on vient de le voir un droit à la formation à travers l'accession au CIF pour tous<sup>69</sup>, la formation est gérée sur la base d'une individuation (Nallet, 1991), la reconversion apparaît alors comme un droit individuel. C'est en ce sens que l'on peut affirmer que la reconversion professionnelle volontaire place l'individu dans un rapport à sa formation radicalement différent de celui que génèrent les reconversions industrielles.

---

<sup>67</sup> Dès 1971 la loi confirme le droit au congé de formation pour tous les salariés, institue pour les employeurs l'obligation de participer au financement de la formation continue, précise le rôle des représentants des salariés, et organise l'aide de l'Etat pour la rémunération des stagiaires. La loi de 1984 institue la formule "du congé conversion" d'abord dans la sidérurgie, la construction navale et les charbonnages.

En 1985, la convention générale de la protection sociale de la sidérurgie organise des contrats de formation-conversion qui concernent les cadres et ingénieurs, puis Citroën dans son plan social élabore le contrat d'orientation qualification, apparaît ensuite le terme de contrat de formation reclassement, puis le contrat de formation recherche d'emploi.

En 1985 est voté la généralisation la reconversion, la référence à un contrat" est maintenue et la terminologie de "congé conversion avancée.

La conversion de salariés tantôt apparaît comme un congé tantôt comme un contrat.

La loi finalement contient cette controverse latente d'un congé qui prend place au sein d'un rapport de travail non altéré, alors qu'un contrat suppose que le rapport de travail antérieur a disparu ou changé de nature (Lyon-Caen, 1985).

En 1986 l'Etat incite les partenaires sociaux à négocier un accord national interprofessionnel (ANI) sur l'emploi, il propose des "conventions de conversion". D'autres mesures et décrets 1989 et 1990 vont venir compléter la loi du 30/12/86 concernant l'instauration d'un droit à la reconversion pour l'ensemble des salariés menacés de licenciement (Formation Emploi, 1991).

<sup>68</sup> Le contrat social d'après guerre était fondé sur le travail le plein emploi, la couverture sociale et la promotion : chacun a le droit de travailler et en contrepartie a droit à une couverture sociale et à une promotion légitime. Ce contrat est aujourd'hui ébranlé.

<sup>69</sup> L'accord interprofessionnel du 24 mars 1990 apporte une solution à l'accès au congé individuel de formation pour les titulaires d'un contrat de travail à durée déterminée ; ensuite le 3 juillet 1991 est mis en place le congé Bilan de Compétence et le Congé Individuel de Formation des personnes ayant été titulaires de contrat(s) de travail à durée déterminée.

Dans le cadre des reconversions volontaires, la formation concerne le plus souvent des personnes encore salariées en CDI ou en CDD. Ici le licenciement ou le reclassement "à tout prix" n'est pas le moteur de la reconversion. Animées par un désir de réorientation de carrière, les personnes affichent une volonté de changement, elles vont elles-mêmes initier des stratégies de formation.

La reconversion professionnelle volontaire place l'individu dans une autre perspective, elle invite à repenser le rapport de l'individu à sa formation : l'individu devient acteur de sa formation.

Nous nous sommes intéressés dans un premier temps aux mobiles qui poussent les individus à s'inscrire dans une carrière de formation. La notion de mobile (Correa et Pottier, 2000) a pour objectif de saisir des configurations personnelles très diversifiées à partir de la prise en compte de variables différentes et de logiques de comportement distinctes. Les mobiles de la reconversion professionnelle volontaire montreront une combinatoire agrégeant des conditions objectives, le contexte du travail, et des éléments subjectifs, des événements ou des opportunités dont l'interprétation sera éminemment personnelle, montrant des facettes extrêmement diverses et participant toutes du choix de la reconversion professionnelle volontaire.

Si l'on observe les mobiles d'entrée en formation saisis auprès d'une population de 86 individus ayant fait une demande de CIF, ils se répartissent comme suit :

	Effectifs	%
Monter en qualification	9	10,47 %
acquérir un niveau d'études	5	5,81 %
Changer d'orientation & (ou) d'entreprise	60	69,77 %
Trouver un emploi stable	3	3,49 %
Passer à un niveau supérieur dans l'entreprise	3	3,49 %
Inaptitude physique	5	5,81 %
Handicap		
Non réponse	1	1,16 %
Total	86	100,00 %

**Tableau des raisons de demande de CIF (les interviewés répondent à la question : "Pourquoi avez vous fait une demande de CIF ?")**

On peut noter que l'item "changer d'orientation ou d'entreprise" est le plus choisi par les individus. Ces résultats sont corroborés par l'enquête bilan CIF de 1999 produite par le Fongecif<sup>70</sup>. En effet, les raisons qui amènent les gens à faire une formation qui sont préférentiellement : l'obtention d'un diplôme pour 564 individus, et en deuxième position le changement d'activité et de profession

<sup>70</sup> Le Fongecif Nord Pas-de-Calais produit tous les trois ans une enquête auprès des salariés ayant suivi un congé individuel de formation, sont prises en compte les trois dernières années ici en l'occurrence nous disposons de données pour les années 1999, 1998 et 1997. L'enquête est réalisée auprès de salariés ayant achevé leur formation en CIF depuis 8 mois. La question posée tend à mesurer les objectifs des salariés ayant entrepris un CIF, les items de réponse proposés sont les suivants : obtention d'un diplôme, meilleure confiance en vous, approche d'un sujet, connaissance poussée d'un sujet, valorisation dans l'entreprise, rémunération plus élevée, perfectionnement professionnel, accession à un niveau supérieur de qualification, adaptation à un nouvel emploi, changement d'activité ou de profession, ouverture à la culture et à la vie sociale, autres.

choisi par 506 individus sur un effectif total de 927 individus – les chiffres des deux années antérieures sont sensiblement identiques –.

Le libellé "changer d'orientation" laisse entrevoir une volonté de réorienter sa vie. Une dynamique de changement professionnel que l'on peut appréhender d'une part à travers **une dynamique de projet** dont la finalité n'est pas toujours identifiée de manière claire et d'autre part à travers l'**idée de "se donner une seconde chance"**. Ce sont ces deux aspects qui nous semblent être typiques des logiques de reconversions professionnelles volontaires que nous voudrions développer ici, ils mettent en évidence des stratégies de formation et des logiques d'acteurs, comme dimensions explicatives des réorientations de trajectoires.

## 2. UNE DYNAMIQUE DE PROJET

Le projet émane de l'acteur lui-même, il construit un projet de formation dans la perspective d'un nouvel emploi. La décision d'entreprendre une formation si elle est relayée par les organismes paritaires qui jouent un rôle d'informateur et d'aide au montage du dossier, revient entièrement à l'acteur lui-même.

Nous appréhenderons le projet en tant qu'il se constitue dans une nécessaire fonction d'anticipation (Bloch, 1976). La fonction d'anticipation est définie en trois moments : le premier moment est une période d'incubation, de recherche, le second moment est le temps de l'inspiration où ce qui est recherché s'impose comme une évidence, et le dernier moment, l'explicitation, est caractérisé par une phase active de mise en œuvre d'un projet.

C'est là toute la différence avec les reconversions professionnelles subies, l'acteur décide et c'est de lui qu'émane le projet de formation. Cependant, la capacité à construire un projet demande de l'acteur une appréhension de soi qui n'est pas morcelée.

Etre capable de projeter sa vie dans un projet de formation nécessite une mise à distance de soi qui n'est pas réalisable dans une situation trop perturbée, de précarité physique ou morale.

La position de Mead est éloquent à cet égard, il montre que dans les récits le présent est le lieu de la réalité, "l'évaluation et la signification de toutes les histoires résident dans l'interprétation et le contrôle du présent est aussi hypothétique que le futur." (Mead, p. 28). Ainsi les éléments relatifs au passé ne peuvent être traités comme des événements échus et ceux relatifs au futur comme hypothétiques ou déterminés par le passé mais comme deux récits se répondant mutuellement, gouvernés par la situation présente.

Ce qui semble réduire à néant la possibilité pour les personnes en situation de chômage subi de s'inscrire dans une logique de projet. Pour étayer ce constat, les travaux de Schnapper (1981) notamment sur l'expérience de chômage total qu'elle qualifie de vécu stigmatisant, mettent en évidence une impossibilité à organiser le temps. Le temps disponible n'est pas réapproprié par ces chômeurs qui expérimentent des sentiments d'ennui et de solitude. Ils se tiennent enfermés dans un sas, prisonniers d'un présent douloureux. Or la mise en œuvre d'un projet demande une capacité à se distancer de son vécu présent. Le projet ne peut s'inscrire que dans un présent apaisé. Finaliser un dispositif de formation ne peut se faire dans n'importe quelle condition "les présents vécus sur un mode trop turbulent, faute d'un objectif mobilisateur susceptible d'opérer un dépassement du malaise momentané, pourront s'apaiser dans la démarche de projet. En revanche, les présents très détériorés avec des sentiments de reconnaissance sociale très déficitaire et des identités très morcelées ne peuvent supporter une conduite de projet." (Boutinet, 1993).

## **2.1. Temps de la formation : un trajet à valoriser**

L'entrée en formation n'apparaît pas être une finalité en soi mais elle se justifie parce qu'elle s'inscrit dans une démarche de projet c'est-à-dire qu'elle se construit dans une dynamique -elle n'est pas justifiable comme solution d'attente ou comme ressource pouvant conforter un acquis - la formation apparaît, au contraire, comme une situation privilégiée pour s'inscrire dans "l'évolutif". Au-delà de l'action de formation, un itinéraire doit se dessiner, des étapes doivent être franchies. Le projet de formation se construit dans une dynamique, dans la construction d'un trajet, "un trajet à valoriser" (Boutinet, 1993). Ainsi, le temps de la formation constitue les bases de la réalisation du projet.

### A. Le temps de la formation : un renversement de l'expérience scolaire

Le vécu de la formation est parfois corrélé à l'expérience scolaire. Le temps de la formation peut être vécu comme expérience douloureuse qui rappelle le labeur de l'écolier ; la réussite est parfois décrite comme le résultat d'un travail douloureux est acharné.

*"J'avais marqué sur ma fiche de vœux, maître chien et on m'a dit : "il faut attendre, il faut passer votre bac, etc." et j'ai fait un bac, je suis contente, je suis instruite, j'ai appris des choses mais ça a été dur pour l'avoir, j'ai beaucoup travaillé mais j'ai du toujours travaillé pour avoir quelque chose. Là pour la formation aussi, c'est pas donné d'avance, c'est dur la pratique et en plus la théorie, je devais apprendre ça rentrait pas tout seul comme certains, j'ai quand même travaillé" (Vanessa, vendeuse crée une entreprise de toilettage canin.)*

A l'inverse, le temps de la formation peut être considéré comme un retour plaisant en situation d'apprentissage et dans un univers plutôt jeune. C'est une pause dans le rythme qu'impose la vie professionnelle, ou un moment qui permet de se renouveler et d'apprendre. C'est aussi la rencontre avec un autre monde.

*"C'était vraiment agréable d'abord, on est avec des étudiants, on prend un petit coup de vieux ; mais c'était vraiment un break, un retour en arrière. Je me suis retrouvée avec des gens plus jeunes, mais avec le recul c'est plus intéressant de le faire en ayant travaillé que comme ça en cursus scolaire. J'ai appris la base; il y a des choses que je connaissais, mais je suis partie sur de bonnes bases." (Jenny, gestionnaire de collection est maintenant styliste dans la même entreprise)*

La formation demande un réel investissement en temps de travail et d'implication personnelle aussi, la réussite de la formation permet de renverser la manière dont est perçue une expérience scolaire et comporte une fonction de réassurance.

## B. Mais l'entrée en formation est aussi un défi et une prise de risque

La décision de faire une reconversion, quitter volontairement un emploi qui offre une stabilité est un choix difficile, parfois jugé imprudent par l'entourage. Il implique de ne pas décevoir les autres mais aussi de ne pas faillir à l'engagement que l'on a passé avec soi-même : réussir sa reconversion.

Pour certains, la prise de risque n'est pas perçue uniquement dans le changement de trajectoire mais dans le temps de la formation.

Baptiste fait un bac professionnel mais il doit aussi acquérir le niveau du bac qu'il n'a pas.

*"Comment vous avez vécu la formation ?*

Très bien un peu dur l'adaptation parce que j'étais dans un milieu professionnel et puis la difficulté était de reprendre mes études c'est un bac pro il fallait acquérir le niveau du bac classique. Quand on sort de Saint Luc sans son diplôme il y a rien à faire. // Oui puis j'ai fini major, j'étais content parce que j'étais pas dans les mêmes conditions que les autres j'avais pas les parents derrière, je continuais à travailler au tabac, il fallait payer le loyer, j'avais une femme." (Baptiste, de serveur dans la brasserie familiale devient graphiste dans une entreprise de décor scénique).

La peur de l'échec, le sentiment d'avoir peu d'acquis récents, la crainte de ne pas posséder les capacités nécessaires pour réussir ; tous ces éléments contribuent à créer une émulation. Pour Anna, plus âgée que les autres, l'échec scolaire n'est pas envisageable.

*"Je suis contente de ce que j'ai fait , j'ai réussi quelque chose, bon j'ai pris le risque peut être de le faire parce que c'est vrai que vu mon âge, enfin, j'ai fait la différence par rapport aux filles qui étaient avec moi, la plupart des filles avaient entre 20 et 21 ans donc c'est vrai que par rapport à moi, j'étais une des plus âgées, il y en a une de 42 ans, elle a réussi, on était les deux plus âgées du groupe."* (Anna, conseillère téléphonique dans la VPC est secrétaire de direction dans un organisme de formation).

"Avoir le diplôme" représente un défi, sanctionne la réussite du cursus de formation et constitue l'enjeu le plus important de la reconversion.

Il apparaît que la prise de risque est double : d'abord celle de ne pas réussir son stage de formation, mais aussi la crainte de ne pas s'insérer et de devoir retourner dans son entreprise, d'autant plus que si l'entreprise a l'obligation de contractualisation du salarié, elle n'est pas tenue de le réintégrer sur son poste de travail initial.

*"Je savais... que c'était gênant pour eux, ils devait me donner un poste avec le même niveau mais pas sur ce qui m'intéressais, c'est très risqué les retours, je vous ai parlé d'un monsieur, son retour c'était le placard, c'est souvent le cas, et ça se conçoit et ça se comprend.. Avec mon directeur on a essayé de trouver un compromis : "si tu reviens on va remettre en place les procédures mais pour te nourrir, il te faudra des missions" et il y en a eu plus que prévu et mon salaire a été figé le temps de la formation, donc sans reconnaissance rien, il y a le blocage, "il faut faire tes preuves, quand on revient pour une augmentation, et j'ai fait 6 mois en retour."* (Caroline, responsable hôtesse de caisse est DRH dans une entreprise de vente par correspondance)

Le retour dans l'entreprise d'origine est vécu comme un échec. Lorsque la décision de se réorienter est prise, la seule issue possible dixit les interviewés, c'est la réussite.

### C. Le projet se construit dans le temps de la formation

La formation construit et affine le projet. On observe que l'inscription dans une formation devient un risque voire une quasi-épreuve lorsque les salariés n'ont pas le temps et le choix d'élaborer un projet cohérent (Broda, 1990). Il pointe également la dimension temporelle, un temps nécessaire de réorganisation du temps précède la mise en œuvre d'une formation : "On laisse le temps d'opérer les réorganisations matérielles, cognitives et psychiques, nécessaires à l'optimisation des chances de réussite" Ce qui renvoie à l'idée qu'il y a un processus de maturation qui se met en œuvre dans la décision de suivre une formation et ce temps de mise en place est nécessaire à la réussite de l'action entreprise.

Selon Broda, "un projet professionnel et identitaire fortement construit peut permettre de dépasser cette crainte de permettre à l'individu de se projeter dans un devenir". C'est ce qui se passe dans le temps de la formation, la relation qui se noue pendant la formation avec le formateur et le groupe de stagiaires va au-delà d'une simple relation d'apprentissage. Le groupe en utilisant les savoirs et apprentissages en cause, échange sur l'expérience des uns et des autres, ce qui contribue à créer d'une part une synergie d'expériences et d'autre part un lieu d'écoute et d'émulation. Le formateur tour à tour "personne ressource", "personne confrontante", est facilitateur ou aménageur de conditions d'apprentissage. Une telle relation contribue non seulement à formaliser le projet de formation, mais aussi concourt à la construction d'une autre perception de soi-même.

Le temps de la formation est un temps d'élaboration du projet. Par les échanges avec les autres, et l'acquisition de connaissances propres à un secteur, le projet va se dessiner. Souvent en cours de formation en fonction des aptitudes et des préférences de chacun le choix du métier se précise. Le stage sur l'agriculture biologique qu'entreprend Dominique l'amène à réfléchir sur la construction de son projet.

*"Oui et le génial dans cette formation c'est que tout reposait sur l'unité du groupe et en fait et pendant une semaine on a dû se poser des questions sur l'avenir, la formation et le métier et c'est là que je me suis rendu compte que j'avais envie de créer quelque chose et de m'investir dans un projet, mais comment je savais pas. C'est une formation pour adulte axée sur le projet moi j'ai fait en un an normalement c'est deux, il s'agit de montrer la viabilité d'un projet."* (Dominique, rédactrice d'un catalogue de la redoute a créé son hôtel restaurant biologique)

Ce qui caractérise le projet, c'est cette double entrée par l'espace et le temps : dans le sens où la dynamique du projet en formation d'adultes a pour fonction de tisser des liens entre leur temps et leurs espaces vécus. Autrement dit, l'action menée transforme l'espace et oriente le temps. Par delà la perte de signification des espaces de vie et des temps vécus séparés les uns des autres, le projet permet de faire l'expérience de l'union toujours paradoxale entre le temps et l'espace. Autre dimension typique du projet : l'engagement. L'engagement est contracté à partir du moment où il est énoncé. Engagement vis à vis d'autrui dans la formulation des intentions, mais qui est aussi une façon pour l'individu de se retourner vers lui-même dans un idéal propre avec sa charge d'illusions. Un rapport aux choses différent s'est élaboré, le temps de formation contribue à renforcer la détermination déjà présente, elle balaie les derniers obstacles.

### 3. UNE CONCEPTION NOUVELLE "DE LA SECONDE CHANCE"

On entendrait sous ce vocable la possibilité pour les individus de "rattraper" des opportunités qu'ils n'ont pas pu ou su saisir lors de leur formation initiale, la possibilité de se donner une chance de pouvoir réussir.

Cette notion de seconde chance semble avoir évolué : d'une possibilité de nouvel accès à la formation, support de mobilité positive, on est passé à une idée de "*deuxième opportunité*". La logique du congé formation offre à l'individu des possibilités de réorientation et de recomposition de trajectoire.

Dans les entretiens, la formulation de "la seconde chance" est exprimée par la plupart des personnes ayant engagé une reconversion. Nous interpréterons "la seconde chance" non pas en termes de rattrapage scolaire, ce qui est néanmoins explicite dans les reconversions animées par une logique de reconversion promotionnelle et l'est moins dans les autres cas<sup>71</sup>, mais dans son expression la plus littérale, c'est-à-dire comme l'opportunité de repenser sa vie professionnelle autrement, la possibilité d'exercer un emploi complètement différent du précédent.

Les interviewés évoquent la notion de seconde chance comme une réelle opportunité qui s'offre à eux ; d'autres plus à la marge disent avoir vécu plusieurs insertions qui sont autant de bifurcations de trajectoires qui s'inscrivent dans des temporalités différentes.

Aussi, la démarche de reconversion est souvent interprétée comme une opportunité, une chance à saisir.

*"J'avais l'impression de saisir une chance, et je me suis dit : "si ça va pas est-ce que je dois rembourser ?", et puis non, je devais aller jusqu'au bout, il fallait à tout prix que ça aille parce que je ne voulais plus retourner aux Trois Suisses, je ne voulais plus."* (Alice, opératrice de saisie aux Trois Suisses est maintenant secrétaire médicale.)

Cette seconde chance s'inscrit comme un nouveau temps d'errance, d'apprentissage. C'est le temps du stage de formation qui recrée une situation d'apprentissage spécifique à double titre : d'une part, la posture d'élève qui apprend et d'autre part, la déconnexion avec le monde social du travail. Cette situation de mise en parenthèse emplit l'individu d'un état d'esprit propice à la centration sur soi à la rêverie de son être. Un temps "blanc" nécessaire à la reconstruction de son identité professionnelle et à la reconstruction de soi.

---

<sup>71</sup> Notre échantillon montre des niveaux de diplôme très variés : ils vont du CAP à Bac plus cinq. En ce qui concerne les personnes mues par un désir de mobilité promotionnelle, les niveaux de diplômes se situent autour du bac (bac plus un, bac plus deux), alors que les CAP et les bac plus quatre sont plus souvent mobilisés par une aspiration profonde, la passion. Le désir de s'élever dans la hiérarchie semble donc animer davantage les personnes dotées d'un niveau de diplôme intermédiaire.

## Le statut de la chance, le statut du destin

Ces notions de chance et de destin prennent un sens particulier dans les entretiens qui racontent des reconversions. Elles sont rapprochées de la notion de destinée. Mais la voie du destin ne semble pas être toute tracée, elle doit être trouvée. La clé réside dans une attitude d'ouverture qui permet de saisir les opportunités qui se présentent, ce qui est évoqué là c'est l'idée de "conjonction temporelle" : être en phase avec ce qui se présente.

*"C'est votre destin ?*

*Non je crois pas au destin ni à la fatalité mais je pense que l'on construit sa vie. Mais il faut être bien en phase avec toutes les opportunités, quand je me dis : "c'était fait pour nous", c'est dans ce sens, je pense pas que j'ai une destinée particulière, ce lieu a été préservé jusqu'à ce qu'on arrive il ne s'est pas vendu, le prix avait baissé, on est arrivé au moment où les circonstances étaient favorables." (Dominique, rédactrice d'un catalogue de la redoute a créé son hôtel restaurant biologique).*

La dimension du *kaïros*, de l'à propos est très présente " *ce lieu a été préservé pour nous*" "*on est arrivé au bon moment*". C'est comme si l'espace et le temps entraient en cohérence à un moment donné pour un temps donné dans un espace précis dans lequel l'individu peut s'inscrire s'il est en éveil. L'individu devient alors acteur, "il construit sa vie".

La notion de *kaïros* apparaît polysémique<sup>72</sup>, elle a agrégé au fil du temps des sens extrêmement différents que l'on retrouve dans les narrations des interviewés. Elle renvoie successivement à l'opportunité "réduit à un opportunisme sans réserve chez Eschine, où les circonstances décident de tout", à la chance "l'intérêt du moment qui prédomine se confond avec la fortune il n'est que la face favorable du hasard lié aux caprices de la chance". (Trédé, 1992).

La saisie du *kaïros* fugitif est le résultat d'un calcul précis, rationnel d'un dosage minutieux. L'esprit tente alors de saisir dans la variété des circonstances, un sens, une évolution, des chances, des risques. Dans ce devenir flottant toujours en mouvement on entend connaître des lieux, des moments opportuns et cette connaissance devient la clé d'une action efficace. "Prévoir consiste à se projeter dans l'avenir de ce que l'on a perçu dans le passé, où à se représenter pour plus tard un nouvel assemblage, dans un autre ordre, des éléments déjà perçus. Mais ce qui n'a jamais été perçu, et ce qui est en même temps simple est nécessairement imprévisible." (Bergson, 2001(1941), p. 6).

En ce sens, le *kaïros* pourrait être interprété comme un cristalliseur des dispositions passées (Lahire, 1998) dans l'espace du présent. C'est comme si la situation objective l'espace social dans lequel s'ancre l'individu à un moment donné faisait conjonction, cohérence avec quelque chose de profondément intime et que les individus nomment successivement destin, chance ou personnalité.

*"Et puis c'était ma personnalité aussi,... avant j'étais mal dans sa peau, l'esthétique j'ai l'impression de m'être ouverte et d'avoir changé plein de*

---

<sup>72</sup> Les différents emplois du mot *kaïros* montrent une polysémie. On peut opposer le *kaïros* archaïque, lié au temps où la sagesse centrée sur la conscience des limites de l'homme, au *kaïros* des techniques qu'exalte une époque où l'homme affirme ses pouvoirs

choses." (Sylvanna, secrétaire s'occupant des abonnés d'une revue est maintenant esthéticienne à domicile).

Il apparaît vain de distinguer rhétoriquement ce qui serait le déclencheur des conduites d'action entre occurrence, contexte et dispositions incorporées en situation, "ni l'évènement déclencheur, ni la disposition incorporée ne peuvent être désignés comme de véritables déterminants des pratiques. La relation est ici relationnelle ou interdépendante" (Lahire, 1998, p. 67). Les situations sociales des plus formelles et institutionnelles aux plus informelles "constituent de véritables activateurs des abrégés d'expériences incorporées que sont nos schèmes d'action ou nos habitudes" "Ainsi changer de contexte social professionnel relationnel c'est changer les forces qui agissent sur nous" (Lahire, 1998, p 69). Cette appréhension du destin ne montre pas un sujet passif, un sujet subi et acté par son destin. Le destin n'est pas une entité autonome qui agit le sujet. L'acteur a donc le pouvoir d'agir sur le destin, de le bousculer et si pas de changer son cours, de l'infléchir.

*"...c'était peut-être ma destinée, je ne sais pas (rires), je ne sais pas quoi vous dire mais en ne faisant rien, on ne peut pas changer le destin non, donc on le bouscule plus au moins."* (Anna, conseillère téléphonique dans la VPC est secrétaire de direction dans un organisme de formation)

Le destin inclut une dimension de l'irréversible de l'inévitable "ça devait se faire" et une dimension temporelle "c'est ici et maintenant"

Dans les reconversions professionnelles volontaires ce qu'opèrent les acteurs c'est l'aménagement d'une situation professionnelle identifiée comme difficile, qui se traduit le plus souvent par une sortie d'un contexte jugé peu épanouissant ou générant de la souffrance. Certaines micro situations sociales -interaction avec un acteur- peuvent réactiver des dispositions en sommeil, de même que certains univers sociaux, ou bien des habitudes incorporées de façon inconsciente réapparaissent à un moment du cycle de vie. Le destin pourrait être interprété comme la conjonction de dispositions passées qui seraient réactivées. Les schèmes d'actions seraient des produits en attente de déclencheurs, de déclics.

## CONCLUSION

En guise de conclusion, les reconversions professionnelles volontaires placent l'individu au centre du processus de reconversion qu'il initie. Acteur d'un projet qu'il construit dans le temps de l'anticipation. Il imprime une direction à sa vie, impulse une synergie qui va conjuguer des éléments objectifs et des éléments subjectifs, ce qui l'amène à identifier la direction prise comme le signe d'un destin. Un trajet prétracé qu'il s'agirait de reconnaître, le destin est néanmoins agi par l'acteur qui tend à être l'instigateur de son propre destin. S'agit-il du modèle diffus de la vocation, scénario de l'anticipation de soi et du projet personnel où "chacun doit vouloir devenir ce qu'il est en lui d'être" éthos moderne de la vocation, comme le pense Schlanger (1997) ?

On pourrait lire cette incitation à la vocation de soi intériorisée par les individus comme une valeur dominante de nos sociétés post-modernes, comme une exigence de responsabilisation de soi (Ehrenberg, 1998), cette invitation à construire sa propre vie et son destin rend l'acteur éminemment responsable de sa vie, une responsabilisation de soi qui peut engendrer souffrance et dépression (Dejours, 1997). Ce qui au demeurant n'est pas contradictoire avec la dévolution que Martuccelli (2001) définit comme "hégémonie en creux," et constitue une forme de domination insidieuse.

## BIBLIOGRAPHIE

- 📖 BERGSON H., *L'Evolution créatrice*, Paris, Quadrige, PUF, 2001 (1941)
- 📖 BOUTINET J.P., *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1993 (1990)
- 📖 BLOCH E., *Le principe d'espérance*, t. I, Paris, Gallimard, 1976 (1959)
- 📖 BRODA J., "Formation et remaniements identitaires", *Formation Emploi* n°32, octobre-décembre, 1990
- 📖 CORREA M. et POTTIER F., "La formation tout au long de la vie" *Formation et Emploi*, n° 71, décembre, pp 65-81, 2000
- 📖 DE FOUCAULD J-B, "Post-industrial society and economic security" *Interna. Labour Revue*, Vol. 135, , 1996
- 📖 DEJOURS C., *Souffrance en France*, Paris, Seuil, , 1998
- 📖 DUBAR C., *La formation professionnelle continue*, La Découverte, Paris, coll Repères, 2000
- 📖 DUBAR C., *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF, 2000
- 📖 EHRENBERG A., *L'individu incertain*, Paris ,Calmann-Lévy, 1996
- 📖 GEHIN JJ.P., "La formation continue dans les petites et moyennes entreprises : spécificité et paradoxes", *Formation et Emploi*, n°16, octobre-décembre, pp 7-35, 1986
- 📖 LAHIRE B., *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998
- 📖 MARTUCCELLI D., *Dominations ordinaires : explorations de la condition moderne*, Paris, Voix et regards, 2001
- 📖 MEAD G.H., *The philosophy of present*, Chicago, University of Chicago Press.
- 📖 NALLET JF, "Le droit de la formation : une construction juridique fondatrice", *Formation Emploi*, n°34, pp 5-13, 1991
- 📖 SCHLANGER J., *La vocation*, Paris, Seuil, 1997
- 📖 SCHNAPPER D., *L'épreuve du chômage*, Paris, Gallimard, 1984(1981)
- 📖 THIERRY H. "La formation à l'épreuve des reconversions", *Education permanente*, juin, 1981

📖 TREDE M., *Kairos l'à-propos et l'occasion* Paris, Klincksieck, 1992

📖 VILLEVAL MC., "Gestion des sur effectifs et politiques de formation de reconversion en Europe", *Formation Emploi*, n°43, pp 25-39, 1993



## TEMPORALITES ET FORMATION : LE PASSAGE TECHNICIEN/INGENIEUR

Par Pascal ROQUET<sup>73</sup>

Le passage technicien/ingénieur ou plus généralement le passage cadre a fait l'objet de nombreuses recherches qui mettent l'accent sur les liens existant entre formation continue et promotion sociale et professionnelle : les salariés accèdent à des dispositifs de formation leur permettant d'exercer des fonctions de cadres et d'ingénieurs.

Nous interrogerons ce passage promotionnel à travers les articulations entre des parcours biographiques, individuels, de techniciens promus ingénieurs et des filières de formation, et des filières d'emploi, permettant l'accès de ces techniciens à des fonctions d'ingénieurs. Il s'agit, en quelque sorte, d'étudier les articulations, possibles et impossibles, entre des "entreprises biographiques", qui s'appuient sur la construction de carrières professionnelles de techniciens devenant ingénieurs dans des trajectoires de promotion sociale et professionnelle, et des "entreprises institutionnelles" (dispositif de formation, politiques d'emplois des entreprises) qui favorisent ou ne favorisent pas la réussite de ces parcours.

Ce questionnement s'inscrit dans une perspective interactionniste et renvoie plus spécifiquement à la dimension biographique de la carrière, développée par Hughes (Trad. 1996). Cette approche privilégie la compréhension de l'activité professionnelle par la subjectivité biographique en lien avec ce qui structure et organise l'activité c'est-à-dire les filières d'emploi (career of an occupation). Dubar et Tripiet explicitent ce propos : "C'est cette relation entre la structuration des organisations du travail (et notamment des filières d'emplois) et les trajectoires des travailleurs (et notamment leurs tournants biographiques) qui constitue, pour les sociologues interactionnistes, le cœur de l'analyse des carrières (1998, p.105).

Pour notre part, nous avons étudié le passage technicien/ingénieur dans le cadre de la réalisation d'une thèse<sup>74</sup> sur les Nouvelles Formations d'Ingénieurs (NFI) ou "filières Decomps" créées en 1989. La mise en place des NFI est le dernier dispositif en date qui présente un ensemble de traits originaux par rapport aux formations traditionnelles d'ingénieurs (Gadéa et Roquet, 1998). L'accent porté sur la formation continue apparaissait comme un moyen efficace de concilier l'ouverture des chances de promotion pour les techniciens supérieurs et l'élévation du niveau de formation de l'encadrement technique. Parallèlement, la valorisation de l'expérience et des savoirs acquis par le travail

---

<sup>73</sup> Maître de Conférences - CUEEP, CLERSE-IFRESI/CNRS, USTL

<sup>74</sup> "Les Nouvelles Formations d'Ingénieurs : une approche sociologique", sous la direction de Claude Dubar, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, 1999.

en entreprise faisait une entrée remarquée dans les écoles d'ingénieur (alternance et formation par apprentissage).

À travers ce mode de formation c'est un profil d'ingénieur spécifique qui est recherché : "on peut ainsi interpréter cette innovation comme une réactualisation du contre modèle de celui du polytechnicien : l'ingénieur industriel. Le projet prêche en faveur d'un ingénieur certes doté d'une solide culture scientifique de base, mais orienté également vers la technique et vers la production" (Bouffartigue et Gadéa, 1996, p. 8).

Ce dispositif défini comme filière promotionnelle diplômante (acquisition du diplôme d'ingénieur reconnu par la commission des titres d'ingénieurs), en dépit des dérives constatées, visait à promouvoir des techniciens supérieurs, par une qualification et une certification acquise à l'extérieur de l'entreprise, et de proposer ainsi un modèle de l'ingénieur promu, différent du modèle existant de l'ingénieur maison, du cadre autodidacte (Boltanski, 1978). Les nouveaux profils d'ingénieurs promus se sont construits ainsi à partir de nouveaux partenariats entre système éducatif et système productif (Bousquet et Grandgérard, 1996).

Le choix de l'Ecole Nouvelle des Ingénieurs en Communication (ENIC), créée en 1990, comme terrain de recherche, répondait à un choix raisonné. La création d'un dispositif articulé autour d'un projet national (la filière Decomps), d'un projet d'entreprise (France Télécom), et d'un projet de formation continue soutenu par une université (Lille 1), répondait aux objectifs du dispositif NFI (Roquet, 1995), dont la filière promotionnelle visait la sortie de 240 ingénieurs par an.

L'hypothèse de l'effet promotionnel de la formation sur l'insertion professionnelle<sup>75</sup> s'est vérifiée à travers ce dispositif de formation continue d'ingénieurs: si la moitié de la population recrutée par l'école est reconnue cadre avant l'entrée en formation, 80 % des sortants accèdent à ce statut après l'acquisition du diplôme d'ingénieur. La catégorie "technicien" qui représente 30 % de la population sélectionnée ne constitue plus que 2 % de la population se déclarant membre de ce groupe à la sortie de l'école.

Une fois cet effet promotionnel constaté, comment expliciter les articulations entre les trajectoires individuelles promotionnelles et les logiques des dispositifs de formation ? Expliciter ces articulations c'est questionner différentes formes de temporalités dans les parcours individuels : plus particulièrement une période de la trajectoire où s'opère avec plus ou moins de complexité une transition, un passage entre un monde que l'on quitte, celui des techniciens, vers un monde que l'on aspire, celui des ingénieurs. Mais cette transition est loin d'être uniforme et traduit des transactions complexes entre des "moments" sociaux formels, datés, construisant la trajectoire individuelle (fin de la scolarité initiale, entrée dans la vie active, changements d'emplois, de fonctions, recours à la formation continue, sélection dans le dispositif...) et des vécus expérientiels, sensibles, qui reposent sur des constructions différenciées d'expériences (familiales, scolaires, de formation, professionnelles).

---

<sup>75</sup> Le traitement statistique des situations d'emplois occupées par les ingénieurs avant et après leur formation s'appuie sur une enquête par questionnaires réalisée auprès de 250 diplômés sortis de cette NFI entre 1992 et 1996.

Ces transactions sont permanentes, puisqu'elles se vivent tout au long de la vie, et marquées par des temporalités spécifiques (et c'est là que se rencontrent les filières d'emplois, les filières de formation). Le passage technicien/ingénieur relève d'une temporalité spécifique, qui met en relation les logiques biographiques, promotionnelles, des futurs ingénieurs, et les logiques institutionnelles, promotionnelles et organisationnelles, du dispositif de formation et de l'entreprise.

Ces "mondes vécus de la promotion" engagent des formes de temporalités biographiques hétérogènes, mais en même temps, rencontrent une temporalité institutionnelle spécifique : les techniciens sont d'abord sélectionnés par leur entreprise, puis sélectionnés par l'école d'ingénieur pour suivre la formation (avec l'acquisition du diplôme d'ingénieur), et enfin réintègrent leur entreprise d'origine, dans la plupart des cas. Le terme de filière définit bien ce passage temporel obligé commun à tous les individus.

Comment alors construire un cadre d'analyse entre des logiques biographiques et promotionnelles de techniciens devenant ingénieurs avec des logiques de filières promotionnelles et organisationnelles, ici les Nouvelles Formations d'Ingénieurs ?

Cette rencontre entre temporalités biographiques et temporalité institutionnelle renvoie ici aux processus de construction identitaire (Dubar, 2000), et plus exactement aux processus de reconnaissance de soi, à travers l'accès à une filière de formation et d'emploi. Ce n'est pas le résultat d'une simple adéquation entre formation et emploi (l'acquisition du diplôme d'ingénieur contre l'accès à une fonction d'ingénieur), mais plus la reconnaissance de savoirs, de combinaisons de savoirs, à la fois pour soi dans son parcours promotionnel, et pour autrui, dans une filière d'emploi spécifique.

Le parcours professionnel antérieur, le passage par la formation, et le retour en entreprise, mobilisent différentes formes de savoirs, construits par les individus, qui vont être reconnus dans les filières. Ces savoirs mobilisés dans les activités de formation et de travail caractérisent "les mondes vécus de la promotion". Ces mondes peuvent être traduits en "logiques promotionnelles" qui n'existent pas en dehors de leur mise en récit (par entretiens).

Ainsi les combinaisons de savoirs s'inscrivent dans des temporalités biographiques variées, mais doivent passer par une reconnaissance par une filière de formation et/ou d'emploi au sein d'une temporalité institutionnelle caractéristique. Sans forme de reconnaissance, ces constructions de savoirs ne participent pas à la construction identitaire du technicien devenant ingénieur.

Pour mieux expliciter ce cadre problématique, je distinguerai dans cet article :

1. la logique de la temporalité institutionnelle : la construction d'un dispositif de formation articulé à une filière de mobilité d'emploi où comment répondre à un objectif promotionnel ?
2. l'expression de temporalités biographiques à travers trois mondes vécus de la promotion : les articulations entre la reconnaissance de combinaison de savoirs et les logiques promotionnelles.

## **1. LA CONSTRUCTION D'UNE FILIERE DE FORMATION ET D'EMPLOI (UNE TEMPORALITE INSTITUTIONNELLE) : DU RECRUTEMENT AU RETOUR DANS L'ENTREPRISE**

Sélectionner et réintégrer les salariés qui peuvent prétendre à réussir le passage technicien /ingénieur met en scène trois types d'acteurs : l'entreprise, l'école, et le salarié. La phase de la sélection s'avère donc être primordiale pour trier d'une part ceux qui sont estimés aptes à négocier ce passage, et d'autre part ceux qui paraissent inaptes à vivre cette promotion. Les procédures de recrutement dans la filière promotionnelle s'appuient sur un ordre négocié de la sélection (Gadéa, Loubet, Roquet, 1996).

Le recrutement suit une procédure où les entreprises jouent un rôle capital dans la présélection et la sélection des candidats. Tout au long de ce parcours sélectif, la nature des épreuves fait alterner un ensemble de critères différenciés : acquis professionnels, savoirs académiques, capacités d'apprentissage, capacités de communication, qui par leur combinaison doit permettre le repérage d'un profil spécifique, celui du "quasi-ingénieur" (terme employé par les créateurs du dispositif).

De fait le "quasi-ingénieur" est d'abord repéré au sein de l'entreprise, et ses compétences, ses savoirs, ses potentialités sont observées en ce lieu (c'est la phase de présélection avant l'entrée en école).

L'emploi de ce terme souligne la volonté de puiser, dans un vivier de techniciens supérieurs, les candidats considérés potentiellement aptes à exercer des fonctions d'ingénieurs. Toutefois l'emploi d'une telle notion se rapporte plus à une intention de classification, qu'à une véritable classification, et renvoie à une diversité de situations (du super technicien, spécialiste d'un domaine, au cadre commercial, bon vendeur).

La figure du "quasi-ingénieur" peut se comparer à un produit semi-fini que l'école doit se procurer et choisir avec soin pour transformer celui-ci en ingénieur directement opérationnel, qui réintègrera après la formation le marché interne de l'entreprise avec de nouvelles perspectives de carrière.

L'école s'approprie donc un créneau spécifique, celui des ingénieurs "NFI", d'où sa différenciation vis-à-vis des autres filières de formation continue (CESI, CNAM, PICS) qui ne font pas intervenir directement l'entreprise dans les procédures de recrutement. L'importance accordée aux critères biographiques des candidats, à l'expérience professionnelle, et la relativisation des critères purement scolaires, renvoient à une logique qui s'appuie sur l'évaluation du parcours du candidat en entreprise.

Le résultat final vise à écarter ceux qui ne présentent pas des signes d'élection de ceux qui sont appelés à devenir ingénieurs, à qui une promotion par une formation ingénieur n'est pas destinée, des techniciens qui ne franchiront pas la distance statutaire entre technicien et ingénieur (Guillon, 1987).

En fait le processus de sélection repose sur un accord entre acteurs qui vise, d'une part à reconnaître par l'entreprise et l'organisme de formation le droit à la promotion pour une certaine catégorie de techniciens (les techniciens supérieurs dotés d'un BTS ou d'un DUT, avec cinq à huit années d'expérience professionnelle) et d'autre part pour les candidats à se présenter dans "la peau" des "quasi-ingénieurs".

Derrière l'épreuve de la sélection, le candidat doit monter, notamment à travers les épreuves qui le confrontent directement (entretien avec un cadre d'entreprise mais surtout entretien avec le jury d'admission), à la fois qu'il possède les qualités pour devenir ingénieur et qu'autrui, le jury, lui reconnaît les possibilités de le devenir.

L'affirmation et la reconnaissance de ce passage passe par la construction d'une intrigue biographique (Ricoeur, 1988) sur la base de temporalités individuelles différenciées, mais dont l'objectif est de sortir une trajectoire biographique, une intrigue, qui relie les étapes du parcours .

La recherche de l'accord, entre temporalités biographiques et temporalité institutionnelle, s'appuie sur la justification d'événements biographiques (changement ou non d'emplois, accroissement des responsabilités individuelles, encadrement d'une équipe) qui anticipe les capacités futures des individus à réussir le passage technicien/ingénieur.

Dans cette phase de sélection c'est la grande entreprise, France Télécom, qui organise, valide, et certifie les filières de mobilité et de promotion (E. et J-D. Reynaud, 1996). Aussi la sélection par l'entreprise des "élus", l'acquisition du diplôme d'ingénieur par un dispositif de formation continue, et le retour dans l'entreprise constituent une véritable filière d'emploi, "a career of an occupation" au sens de Hughes (1958).

Pour les ingénieurs promus, quitter la sphère de la technique, de la production pour l'exercice d'activités d'encadrement, est la condition essentielle de réussite dans cette filière d'emploi. Cette condition n'est pas nouvelle dans l'espace de qualification des cadres (Rivard, Saussois, Tripier, 1982), mais offre de nouvelles perspectives de négociation entre les filières de promotion des entreprises, les dispositifs de formation, et la construction des carrières professionnelles de ces ingénieurs.

Le passage promotionnel technicien-ingénieur repose sur les logiques promotionnelles construites par les acteurs, et inscrites dans des filières de mobilité des entreprises. L'accès à la promotion s'inscrit de plus en plus dans des processus de transaction entre entreprises, dispositifs de formation et salariés, qui transforment les rapports à la promotion.

## **2. L'ARTICULATION AVEC LES TEMPORALITES BIOGRAPHIQUES : L'EXPRESSION DE "TROIS MONDES VECUS DE LA PROMOTION"**

Cette temporalité institutionnelle (la filière de formation et d'emploi) s'articule avec des temporalités biographiques hétérogènes. L'analyse de récits de seize techniciens devenant ingénieurs (16 entretiens réalisés à deux moments distincts : entrée de la formation et sortie de formation) permet de voir les trajectoires individuelles croiser les trajectoires institutionnelles (le dispositif NFI et les filières de mobilité plus particulièrement celles de France Télécom). Les processus d'articulation se retrouvent dans l'expression d'une reconnaissance des modes d'acquisition des connaissances, des savoirs professionnels dans l'activité de formation et l'activité de travail.

Cette reconnaissance des savoirs touche directement à la construction des professionnalités et des compétences de ces ingénieurs. Reconnaissance pour soi dans son parcours promotionnel (pour devenir ingénieur) : quels savoirs ont été mobilisés dans la trajectoire ? À quels moments de la trajectoire ? Quelles combinaisons de savoirs se construisent ? Reconnaissance pour autrui : ces combinaisons de savoirs prennent sens lorsqu'elles sont reconnues par un dispositif dans une temporalité institutionnelle définie.

Ces savoirs mobilisés se retrouvent dans trois formes différenciées de logiques promotionnelles, intitulées : "trois mondes vécus de la promotion"

Les récits de trajectoires de la logique 1 expriment le rattrapage d'un projet non réalisé à l'issue de la formation initiale. Dans une série de transactions antérieures (famille, système scolaire), l'éventualité d'effectuer une formation d'ingénieur s'est présentée, mais n'a pas abouti.

"Devenir ingénieur" a toujours été un projet, un objectif dans le parcours professionnel, et le devenir est une promotion sociale. Enfants d'agriculteurs ou d'ouvriers qualifiés, ces tentatives répondent à des stratégies d'ascension familiale, mais surtout de reconversion (Merllié et Prévot, 1997).

"Presque ingénieur" avant leur entrée en formation, ils occupent souvent une fonction d'ingénieur avant leur entrée en formation. La construction d'un savoir d'expérience, d'une maîtrise technique spécialisée, leur assure des possibilités de promotion dans l'entreprise. L'absence de référence à l'encadrement, à l'animation des hommes, avant l'entrée en formation est caractéristique de ces parcours.

Les univers de croyances s'enracinent dans le monde de la production et de la maîtrise de processus techniques, mais distinguent nettement les professionnalités du technicien supérieur et de l'ingénieur. L'addition de savoirs professionnels, issus de l'expérience passée, et de savoirs théoriques, réintroduits par le passage en formation, marque le passage réussi de technicien à ingénieur. Les savoirs d'expérience sont consolidés, et valorisés par les savoirs théoriques (math, physique, électronique...) enseignés en formation.

Par ailleurs, l'acquisition du diplôme d'ingénieur et le retour dans l'entreprise, où les enquêtés occupent des fonctions d'ingénieurs (réseau, responsable de marché, recherche et développement, conseil...), valident un parcours antérieur. Les "quasi-ingénieurs" deviennent des ingénieurs, et revendiquent une identité attribuée d'ingénieur.

L'analyse de récits de parcours biographiques de la logique 2 met en évidence le fait que l'essentiel de leur projet n'est pas de devenir ingénieur, mais de pouvoir "monter en grade", "monter dans l'entreprise". À l'opposé du vécu du "presque ingénieur", c'est le sentiment de blocage qui caractérise le récit de ces situations.

Le blocage correspond à la situation professionnelle du technicien supérieur qui, sur un aspect ou plusieurs aspects de sa vie professionnelle (statut, activité, fonction, salaire), se retrouve sans perspective d'évolution professionnelle. Il a atteint "le sommet de la grille" statutaire ou salariale, en tant que technicien.

Le passage cadre est obligatoire pour accéder à une nouvelle étape, car il existe une "barrière" statutaire distinguant nettement, au sein des filières internes des entreprises, le statut de technicien et le statut de cadre (de Bonnafos, 1987 ; Veneau, 1992).

Issus principalement des classes moyennes, ces cadres promus construisent une carrière sur une logique de bifurcation. Une bifurcation professionnelle et sociale marque le passage technicien ingénieur, et c'est cette situation de blocage qui est à l'origine de cette mobilité, sans qu'il y ait eu des tentatives précédentes pour modifier la situation professionnelle (pas de changement d'entreprise, pas de recours à la formation continue).

Les parcours effectués en entreprise après l'arrêt de la scolarité initiale correspondent à la fois à une période d'accumulation de savoirs professionnels et à une période de constitution d'un savoir-faire relatif à la maîtrise de diverses techniques. On aboutit à la constitution de compétences essentielles pour l'entreprise dans un contexte de maîtrise du changement technique.

L'accès à un poste d'ingénieur pour un technicien n'est possible que si dans un certain contexte, l'entreprise reconnaisse que ces savoirs se transforment en savoirs d'organisation (indispensables dans les périodes de changement technique et organisationnel).

L'expérience accumulée, la reconnaissance de ces savoirs d'organisation par l'entreprise s'articulent avec l'accès à des fonctions d'encadrement, des responsabilités d'animation ou de gestion des hommes. Aussi culture technique et culture gestionnaire participent à la construction de la professionnalité de l'ingénieur, tant au niveau de la formation reçue à l'école qu'au niveau des contenus d'activité professionnelle exercée dans leur nouvel emploi. L'école d'ingénieur (ou le dispositif de formation) et l'entreprise sont les garants légitimes de cette construction. Cependant les modalités d'appropriation de ces cultures dépendent des trajectoires individuelles. Ce n'est pas parce que des savoirs existent, et sont catégorisés, classés, dispensés dans des lieux de formation, que pour autant les individus les apprennent selon la modalité affichée. Certains individus, peuvent très bien s'approprier les savoirs enseignés, quel que soit leur statut épistémologique, selon des modalités différentes de celle qui est préconisée par l'école : réinvention personnelle dans la pratique, auto-formation, co-formation, formation continue formalisée. Ces trajectoires sont des parcours de promotion professionnelle "classique" : la reconnaissance professionnelle acquise lors du passage cadre débloque la carrière professionnelle.

Les derniers récits de trajectoires de la logique 3 expriment des projets d'évolution personnelle et professionnelle. Ces itinéraires de promotion

débutent par une entrée dans une grande entreprise après une scolarité initiale effectuée en filière technique (pour deux d'entre eux Bac F3, E), suivie d'une formation supérieure courte (BTS OU DUT). Une filière promotionnelle est envisagée (passage de concours, accès à différentes fonctions) par ces techniciens et la reconnaissance par l'entreprise de ces étapes qui structurent leurs parcours professionnels. Leur parcours individuel de formation qui ne s'assimile pas au rattrapage scolaire car les chances de poursuite d'études supérieures s'avéraient être très faibles en formation initiale (logique 1) s'articule à l'existence de filières de promotion dans des grandes entreprises.

La formation d'ingénieur suivie est un moment particulier de leur parcours. La réactivation d'une logique issue du modèle académique de formation d'ingénieur est perceptible. L'accumulation de connaissances, l'évaluation de celles-ci par des notes scolaires, réactivent des "comportements" conformes à ceux que l'on retrouve en formation initiale. Ces savoirs théoriques apportent une nouvelle professionnalité à l'ingénieur : sa capacité de réponses et d'explication et se combine aux savoirs d'expérience existants. L'acquisition d'une autonomie dans le travail, l'exercice de responsabilités variées, ou encore la découverte de nouveaux domaines d'activités professionnelles, sont des objectifs recherchés.

Les trois logiques se différencient par des univers de croyances de la promotion sociale et professionnelle (devenir ingénieur, avoir la reconnaissance professionnelle, évoluer professionnellement), et une élucidation des différents types de savoirs mobilisés (savoirs d'expérience, savoirs organisationnels, savoirs théoriques) autour d'un savoir dominant, qui organise le mode d'appropriation de l'ensemble des savoirs. La logique 1 est une logique de rattrapage, les "quasi-ingénieurs" deviennent des ingénieurs, les trajectoires de promotion sont marquées par l'accumulation de savoirs d'expérience, la maîtrise technique, les savoirs d'expérience sont consolidés par les savoirs théoriques. La logique 2 est une logique de déblocage qui permet la réussite d'une carrière professionnelle interne. L'acquisition d'une reconnaissance professionnelle est assurée par la construction de savoirs organisationnels tout le long de leur parcours professionnel (savoirs d'expérience) et de formation (savoirs théoriques). Enfin la logique 3 est une logique d'évolution. Le recours à la formation, le passage en école d'ingénieur, ont réactivé un processus, où les savoirs théoriques ont été réinjectés dans les savoirs d'expérience et d'organisation.

## **POUR NE PAS CONCLURE...**

Ces logiques promotionnelles et ces rapports aux savoirs renvoient à des temporalités biographiques articulées à des processus de reconnaissance, de construction identitaire qui s'inscrivent dans une temporalité institutionnelle située. Les dispositifs de formation promotionnelle participent à ce processus à la fois temporel et cognitif. qui s'appuie sur "des entreprises biographiques" de transformation de soi, de remaniement identitaire.

## BIBLIOGRAPHIE

- 📖 BOLTANSKI L., "Les cadres autodidactes", *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 22, p. 17-44, 1978
- 📖 BOUFFARTIGUE P. et GADEA C., "Un héritage à l'épreuve. Bref panorama des évolutions dans la formation et l'emploi des ingénieurs en France", *Formation Emploi*, n° 53, p.5-13, 1996
- 📖 BOUSQUET N., *Émergence d'un contre-modèle de formation et nouvelle professionnalité de l'ingénieur. La voie de la formation continue*, Thèse pour le doctorat des Sciences de l'Éducation, Université de Paris VIII, 1996
- 📖 De BONNAFOS G., "Les techniciens vus par la hiérarchie de leur entreprise", *Formation-Emploi*, n° 20, p. 7-15, 1987
- 📖 DUBAR C., *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF (collection Le Lien Social), 2000
- 📖 DUBAR C. et TRIPIER P., *Sociologie des professions*, Paris, Armand Collin (collection U), 1998
- 📖 GADEA C. et ROQUET P., "Cas d'école. Les NFI et la promotion des techniciens", dans *La certification. Construction et usages, Cahiers lillois d'économie et de sociologie*, n° 31, Paris, L'Harmattan, 1998
- 📖 GADEA C., LOUBET P., ROQUET P., "Ingénieurs en puissance. Formation promotionnelle des techniciens et ordre négocié de la sélection", *Formation Emploi*, n°55, p. 43-58, 1996
- 📖 GUILLON R., "Les techniciens supérieurs de l'industrie", *Formation Emploi*, n° 20, p.23-30, 1987
- 📖 GRANDGERARD C. *Émergence d'un contre-modèle de formation et nouvelle professionnalité de l'ingénieur. La voie de la formation continue*, Thèse pour le doctorat des Sciences de l'Éducation, Université de Paris VIII, 1996
- 📖 HUGHES E.C, *Men and their work*, Glencoe, The Free Press, 1958
- 📖 HUGHES E.C., *Le regard sociologique*, textes rassemblés par J-M Chapoulie, trad., Paris, Éditions de L'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1996
- 📖 MERLLIÉ D. et PRÉVOT, *La mobilité sociale*, Paris, la Découverte (collection Repères), 1997
- 📖 REYNAUD E. et REYNAUD J-D, "La régulation des marchés internes du travail", *Revue française de sociologie*, XXXVII-3, p. 337-368, 1996

- 📖 RICOEUR P., "L'identité narrative", *Esprit*, n° 140-141, 1988
- 📖 RIVARD P., SAUSSOIS J-M. , TRIPIER P., "L'espace de qualification des cadres", *Sociologie du travail*, 4, p.23-45, 1982
- 📖 ROQUET P., "La création de L'École Nouvelle des Ingénieurs en Communication. Une nouvelle formation d'ingénieurs", Document n° 105, série Evaluation, Céreq, 1995
- 📖 ROQUET P., *Les Nouvelles Formations d'Ingénieurs : une approche sociologique*, PU Septentrion, 2000
- 📖 VENEAU P., *Les techniciens : un groupe socio-professionnel ?*, Thèse pour le doctorat de sociologie, Université Paris VII, 1992

## **LA FORMATION DES FORMATEURS D'ADULTES : LA CHAIRE DE FORMATION DES ADULTES DU CNAM**

Par Emmanuelle POTTIER<sup>76</sup>

La loi sur la formation professionnelle continue de 1971 a marqué un nouveau départ de la formation des adultes en France. Son importance a été renforcée par la crise économique et sociale des années 80, et notamment par l'évolution croissante du chômage : à partir de cette période, la formation continue est investie de différentes missions de développement économique, de développement social et de traitement du chômage qui vont relancer son activité et légitimer son utilité.

En parallèle, on assiste à l'émergence d'un groupe professionnel doté de plusieurs éléments constitutifs des professions (création d'organismes professionnels, mise en place d'une convention collective<sup>77</sup>, émergence d'un marché de l'emploi spécifique), groupe chargé de la conception, de la mise en œuvre et du suivi des actions de formation ; les formateurs d'adultes. En outre, les transformations du monde de la formation ont eu des répercussions directes sur l'activité des formateurs : si les lois de 1959 sur la "promotion sociale" et de 1971 sur "la formation professionnelle continue" leur accordaient une place importante, ils se trouvent à partir de cette période chargés d'une mission de sauvetage économique et social, "enfin glorieuse" dirait Serge De Witte (1990). Accompagnant ces évolutions et l'entrée massive des formateurs sur le marché de l'emploi, les années 80 ont vu naître bon nombre de formations de formateurs, officiellement ouvertes aux personnes en voie de professionnalisation dans ces activités. Différents diplômes se créent, 250 sont recensés en 2000.

Cependant, ces formations ne permettent pas aux formateurs d'accéder à une autonomie statutaire pour une raison qui apparaît centrale : il n'existe pas, aujourd'hui encore, de discipline "formateurs des adultes", c'est-à-dire de formation longue, unifiée, légitimée par l'Etat et donnant droit à un titre. Si la discipline représente un puissant levier pour l'organisation, la régulation et la légitimation d'un groupe, alors on peut s'interroger sur les raisons de cette absence. Comment comprendre que les moyens institués pour la construction et la reconnaissance d'un groupe professionnel n'existent pas ici. Ceci nous amène à formuler une question plus générale qui a fait l'objet de nombreux débats et intéresse aussi bien la sociologie des professions que les partenaires impliqués dans la formation : peut-on parler d'une professionnalisation des formateurs d'adultes ?

---

<sup>76</sup> Doctorante en sociologie Laboratoire Printemps, CNRS, UVSQ

<sup>77</sup> La convention collective des organismes de formation, élaborée par les partenaires sociaux, a été signée le 10 juin 1988 et mise en application le 1 juin 1989.

Pour tenter d'y voir plus clair, nous examinerons une formation en tant qu'espace de professionnalisation mais aussi de socialisation des futurs formateurs d'adultes. La formation de formateur est un terrain de prédilection pour comprendre la composition actuelle et le devenir du groupe des formateurs d'adultes. Ainsi, quel formateur devient-on au cours de sa socialisation ? Vers quel profil et quel modèle les futurs formateurs s'orientent-ils ? D'abord, nous évoquerons les objectifs d'une formation de formateur. Nous les confronterons ensuite aux parcours et aux projections d'avenir des futurs formateurs qui s'y inscrivent : nous examinerons leur parcours socioprofessionnel et les représentations qu'ils se font de leur avenir. Enfin, nous rapprocherons ces représentations avec l'Etat, "la réalité" du groupe des formateurs d'adultes.

Notre étude s'est réalisée dans le cadre de la chaire de formation des adultes du Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM). Le CNAM est une institution de formation continue créée en 1794 par l'Abbé Grégoire. Deux siècles plus tard, elle accueille des auditeurs, principalement en cours du soir, venant se former avec différents "mobiles" (Correia, Pottier, 2002) ; reconversion professionnelle, promotion sociale, gestion de carrière, réorientation professionnelle...

En 1971 et à l'initiative de Marcel Lesne, s'est mis en place la chaire de formation des adultes. Les titulaires qui lui ont succédé sont Pierre Caspar et aujourd'hui Guy Jobert<sup>78</sup>. Cette chaire peut être vue comme l'héritière d'un courant de formation des adultes développé dans le cadre des institutions, fondées par Bertrand Schwartz, du Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale (CUCES) et de l'Institut National pour la Formation des Adultes (INFA) de Nancy. En effet, Marcel Lesne, Pierre Caspar, Claude Debon en ont été membres avant leur arrivée au CNAM. Les héritages relèvent surtout de l'importance accordée aux domaines suivants : ingénierie de la formation dans le cadre de la formation professionnelle, importance de l'éthique, importance de l'histoire de vie et de la personnalité dans l'activité de formation, dimension humaine et place centrale accordée à la théorisation des savoirs d'actions pour "aider les auditeurs à devenir les théoriciens de leur propre parcours".

La création de la chaire correspondait à la mise en œuvre de la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue et anticipait l'arrivée massive des formateurs d'adultes sur le marché du travail pour qui aucune structure de formation n'existait jusqu'à cette date. En effet, avant 1971, "il n'existait aucune formation qui préparait à l'exercice de la fonction de formation ni a fortiori de diplômes sanctionnant des compétences spécifiques donnant droit à un titre" confirme Philippe Fritsch (1971).

Ainsi, nous distinguons deux rôles de cette formation :

D'une part, elle participe à l'organisation sociale du groupe. Elle transmet un ensemble d'outils théoriques et méthodologiques nécessaires à la pratique professionnelle. Elle permet aussi d'acquérir un diplôme qui permettra aux

---

<sup>78</sup> Les professeurs de la chaire de formation des adultes sont Claude Debon, Bernard Liétard...

auditeurs sortant de se positionner sur le marché du travail. Au CNAM, deux niveaux de diplôme sont aujourd'hui proposés ; le DESA homologué au niveau II (diplôme d'étude supérieure appliquée) et le diplôme "Cadres chargés de la fonction formation", homologué au niveau I.

Au plus près de l'évolution des compétences exigées dans l'activité professionnelle, la chaire de formation des adultes s'est ouverte à différents contenus : ingénierie de formation, savoirs pédagogiques, montage de projet, animation de groupe, etc. Cette évolution correspond à une évolution du modèle du formateur professionnel. En effet, celui-ci doit aujourd'hui être capable de remplir une mission dans sa totalité ; de l'analyse des besoins à l'évaluation des résultats, en passant par la mise en œuvre de dispositifs de formation adaptés à la situation. Le modèle du formateur correspond donc à l'ingénierie de la formation. Enfin, au centre des préoccupations de ces formations, on trouve les thèmes "d'apprentissage de l'autonomie", de flexibilité, de construction de compétences, de diversification des programmes, ce que préconise la convention collective des organismes de formations<sup>79</sup>.

D'autre part, elle socialise les futurs formateurs d'adultes en leur "transmettant les héritages de la pensée et de la socialisation collective et affective" (Caspar, 1996), c'est-à-dire des valeurs et des croyances relatives à la formation des adultes et à son histoire et des représentations sur ce qu'est la formation. Elle permet ainsi la construction d'une certaine identité professionnelle et sociale "formateur" nécessaire pour se définir et se reconnaître.

Dans le cadre de la chaire de formation des adultes, notre étude s'est intéressée à une population bien délimitée ; celle des nouveaux auditeurs inscrits au DESA, dans le cadre d'une reconversion professionnelle, pour devenir formateur d'adultes<sup>80</sup>. La recherche portait sur leurs parcours socioprofessionnels et sur leur projection dans l'avenir. La question qui nous dirigeait était de comprendre comment on devient formateur d'un certain profil<sup>81</sup>, c'est-à-dire vers quel modèle et quel segment ils s'orientaient.

A partir des objectifs et des qualifications que la formation offre à ses auditeurs, qualifications "sociales" principalement, des représentations particulières sur la formation apparaissent dans le discours des personnes interrogées. Ces représentations que nous allons présenter sont unanimement partagées et pourtant, les orientations d'avenir de chaque auditeur se différencient : plusieurs "catégories formateurs" apparaissent qui existent dans des secteurs différents, voire opposés, de par leur héritage, leurs valeurs et les objectifs des formations attendus. Ce qui nous semble paradoxal, c'est que certains de ces secteurs s'éloignent de ses représentations, voire ne les reconnaissent pas.

---

<sup>79</sup> Les critères classants sélectionnés sont en effet les suivants : l'autonomie, la responsabilité, la formation, l'expérience professionnelle, la polyvalence, l'approfondissement de matières spécifiques.

<sup>80</sup> Tous côtoyaient, sans pratiquer le milieu de la formation, soit à travers des activités associatives d'insertion, soit dans le cadre d'activités professionnelles récentes ou antérieures.

<sup>81</sup> Plusieurs profils professionnels constituent le groupe des formateurs d'adultes : par exemple, le responsable de formation, l'accompagnateur dans des associations d'insertion sociale et professionnelle. Ces profils renvoient à la fois à des modèles professionnels et à des segments. Par "segment", nous entendons un ensemble de "confrères" qui partagent la même identité professionnelle (Cfr. Bucher et Strauss, 1961).

Ainsi, nous avons qualifié le discours partagé par les auditeurs de "discours de surface". Nous verrons en second lieu quelles en sont les limites.

Le rapprochement des différents discours des auditeurs fait émerger un fonds commun. Celui-ci repose sur la notion d'accompagnement. Unaniment, les auditeurs s'accordent à dire que le formateur doit accompagner le formé dans sa démarche d'insertion sociale et dans l'évolution de son parcours professionnel : le formateur est un accompagnateur du développement personnel, de l'épanouissement individuel et de la réalisation de soi. Intégrant des notions de psychosociologie, la formation est vue comme un dispositif complexe où les dimensions sociales et professionnelles sont étroitement liées. Ainsi, la socialisation des futurs formateurs s'accompagne d'une incorporation de "savoirs professionnels" présentant à la fois un même vocabulaire et les mêmes recettes du bon formateur (Dubar, 1991). Ce discours de surface traduit donc un processus d'intériorisation d'une idéologie offrant des repères sur ce que doit être la formation, le rôle du formateur et sa position dans la société dès l'entrée en formation.

Certains spécialistes considèrent ce "discours de surface" comme appartenant à un ensemble plus vaste d'éléments qui contribuent à "l'unité minimal symbolique du groupe". Cette tendance s'appuie sur une conception du groupe comme ensemble tendant vers l'unification malgré les différences, voire les oppositions. Pourtant, cet accord entre les auditeurs va concrètement aboutir à des orientations professionnelles différentes.

L'émergence de plusieurs profils est liée à l'univers professionnel fréquenté avant l'entrée au CNAM. Les formateurs travaillaient soit à l'université, soit à l'École, soit dans une entreprise privée (banque, entreprise publicitaire). En effet, la segmentation des orientations d'avenir semble être la résultante des expériences professionnelles passées. En rupture ou en continuité avec ces dernières, les auditeurs s'orientent vers des "catégories formateurs"<sup>82</sup> qui leur semblent accessibles et valorisantes et se divisent en deux profils que nous allons détailler.

D'un côté, les cas de continuité avec l'activité professionnelle antérieure concernent uniquement des femmes, toutes dotées d'un capital scolaire élevé (BAC+5). Elles occupent des positions importantes dans l'entreprise ou l'administration. Or, leur contexte professionnel est problématique. "Plafond de verre" ou "absence d'ambition", les carrières féminines sont différentes de celles des hommes. A 35 ans, l'entrée en formation des adultes représente donc une alternative à une situation bloquée, un moyen pour évoluer dans des activités parallèles à celles exercées jusqu'à maintenant. Enfin, elles s'orientent vers les catégories de formateurs les plus "nobles" (responsable formation, ingénierie de la formation) pour éviter les logiques de déclassement en entrant dans le secteur formation.

D'un autre côté, les cas de rupture avec l'activité professionnelle antérieure traduisent une autre réalité ; celle d'un rejet du secteur institutionnel correspondant. En effet, ces auditeurs visent une association d'insertion sociale

---

<sup>82</sup> Ces catégories formateurs sont celles de conseiller en formation continue (CFC, détaché de l'éducation nationale), accompagnateur, ingénierie de la formation, responsable de formation, validation des acquis professionnels (VAP).

et professionnelle pour s'opposer à l'entreprise privée dans laquelle ils exerçaient "des petits boulots alimentaires". Dotés d'un bas niveau scolaire (BAC, BAC+2) et regardant leur trajectoire passée comme une "erreur de jeunesse", le devenir formateur, plus exactement accompagnateur, correspond à la mise en œuvre d'une activité professionnelle dans laquelle ils pourront s'épanouir et à un changement de monde. Des "ténèbres" de l'entreprise concurrentielle, impersonnelle et lucrative, ils passent à la "réalisation de soi" dans un univers "philanthropique" et "humaniste". Ainsi, l'opposition entre l'avant et l'après est importante et repose principalement sur des systèmes de valeurs. C'est le refus du caractère utilitariste de l'entreprise et l'orientation vers un humanisme social qu'ils entendent désormais assumer en ayant recours à la formation de formateur du CNAM pour légitimer cette reconversion. Nous avons qualifié ce passage de "conversion identitaire".

Ainsi, l'orientation vers une des catégories de formateurs, et vers un des secteurs institutionnels (association, entreprise, université), est soit en opposition, soit en continuité avec l'activité et le milieu professionnel antérieur. Cette rupture ou cette continuité présente une dimension éthique importante : la "fonction formation", et le secteur correspondant, est liée à un système de valeurs spécifiques plus ou moins explicité selon les cas : il l'est beaucoup plus lors de la "conversion identitaire". En définitive, nous établissons le lien suivant ; les catégories de formateurs correspondent à des mondes institutionnels incarnant des systèmes de valeurs particuliers.

Tentons maintenant de dégager un rapport entre les résultats de notre étude au sein de cette formation et le groupe des formateurs.

Cela nous amène à dire que l'émergence de la diversité de profils au sein de la formation participe et renvoie à la segmentation du groupe. En effet, à partir de ces résultats et en remontant au groupe des formateurs, on constate que le secteur formation offre un ensemble différencié de "catégories formateur". Autrement dit, le groupe a une morphologie composite. Par conséquent, s'il est souvent unifié par un même nom générique, il abrite des réalités professionnelles non seulement différentes, mais dans certains cas opposées : par exemple, comment unir un formateur militant d'une association d'insertion et un responsable formation, "bâtitteur" de compétences, d'une grande entreprise industrielle. De même, derrière ces profils se logent des réalités institutionnelles différentes pouvant être, elles aussi, opposées : pensons aux organismes liés au milieu patronal et aux centres de formation syndicale. Et ces réalités, historiques, sont actualisées par la socialisation des futurs formateurs d'adultes.

Ce groupe segmenté a donné lieu à un ensemble d'analyses. Celles-ci parlent bien plus de différentes professions étrangères les unes aux autres. Le groupe formateur est un ensemble de segments éclaté qu'aucun élément ne peut rassembler. La dépendance institutionnelle des formateurs à l'égard des organismes de formation eux-mêmes liés à différents univers institutionnels en est un élément essentiel.

Ainsi, il ne peut y avoir d'identité, de croyances et de pratiques professionnelles communes au groupe. Autant dire qu'il n'y a pas de principe de solidarité supérieur qui transcende les particularismes et permet de représenter le monde

des formateurs comme un tout unifié. Comme le souligne, Bernard Liétard<sup>83</sup>, "formateur" n'est pas un métier en soi. Les formateurs sont des dispensateurs de formation liée à des raisons, des demandes sociales spécifiques. Néanmoins, nous pouvons faire l'hypothèse que c'est dans le cadre de certaines activités de formation que l'on peut parler de métier. C'est ce que montre François Dubet (2002). Un groupe de formateurs de centres de rééducation professionnelle (CRP) est présenté dont l'objectif est de donner une qualification professionnelle à des travailleurs handicapés qui doivent changer de métier. Ici, le travail se construit autour d'une identité forte de métier, "métier à transmettre et métier de transmission" : le modèle du compagnonnage, l'histoire militante, celle de la promotion ouvrière, et la conscience de classe ouvrière en sont des composantes fortes. Mais il s'agit bien ici d'un segment de formateurs, opposé en tout point à ceux d'orientation patronale ou anti-syndicale par exemple.

Globalement, il n'y a pas d'unité de groupe et encore moins d'identité, de pratiques ou de croyances partagées collectivement car la relation nouée entre chaque "segment" et les domaines de formation tend à entretenir l'éclatement de celui-ci.

L'hétérogénéité du groupe des formateurs dépend donc des structures institutionnelles et de leur histoire. La formation continue peut être considérée aujourd'hui comme un moyen de gestion de la vie économique et sociale française et comme un outil d'amélioration des compétences dont les entreprises se servent. Selon les nécessités, la formation a été mobilisée : dans les années 80 par exemple, elle est un remède contre la crise économique et l'augmentation du chômage. Dans les années 90, elle est mobilisée dans la "bataille de la compétence". En bref, à différentes périodes, différentes missions plus ou moins contradictoires lui ont été assignées offrant ainsi à des structures nouvelles d'apparaître et de coexister aujourd'hui. Ainsi, parler de professionnalisation du groupe des formateurs semble compromis. Cependant, les orientations politiques, économiques et sociales, bien qu'influant par différents biais sur la constitution des organismes de formation et leur mise en œuvre de profils de formateurs spécifiques, n'expliquent pas entièrement les mouvements du groupe.

Pour ne pas conclure, travailler sur la question de la professionnalisation implique de retracer la configuration des territoires de la formation et de comprendre comment les individus y conduisent leur parcours. L'analyse doit donc articuler quatre éléments. Elle doit articuler la morphologie du groupe des formateurs, leurs identités sociales, leurs pratiques professionnelles et l'histoire, la construction du champ formation continue à partir de ces institutions, c'est à dire des mouvements politiques, économiques et idéologiques où s'élaborent les profils des formateurs et s'organisent les organismes de formation.

---

<sup>83</sup> Colloque de Paris 7, DUFA, du 12 octobre 2002.

## BIBLIOGRAPHIE

- 📖 BUCPPPPHER R., STRAUSS A., 1961, "Profession in process" traduit dans Strauss, 1992, *La trame de la négociation*, Paris, L'Harmattan.
- 📖 CASPAR P., 1996, "Formation des adultes : quelques tendances lourdes et des faits probablement porteurs d'avenir", dans *Education permanente*, n°127.
- 📖 CORREIA M., POTTIER F., 2002, "La dynamique de la carrière professionnelle et les usages de la formation", dans *Formation tout au long de la vie et carrières en Europe, Documents 164*, Céreq, Série séminaires, Mai.
- 📖 DE WITTE S., 1990, "L'évolution des métiers de la formation au début des années 90", dans *Actualité de la formation permanente*, n°103.
- 📖 DUBAR C., 1991, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, 3<sup>e</sup> Ed., 2000.
- 📖 DUBET F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Editions du Seuil
- 📖 FRITSCH P., 1971, *L'éducation des adultes*, Paris, Mouton.
- 📖 POTTIER E., 2001, *La socialisation professionnelle des formateurs d'adultes. La chaire de formation des adultes du CNAM, Mémoire de DEA, Université de Versailles St-Quentin en Yvelines.*