

**Mardi 16 avril 2019**

**18h - 20h**

**AgroParisTech**



**Danièle GUILLEMOT**

Cheffe du Département Formation et  
Certification au Céreq

## **Quels liens entre formation professionnelle et évolution dans l'entreprise ?**

Ce que l'enquête Defis (Céreq) révèle

**Dossier Documentaire**

**- 141 pages -**

**Quels liens entre formation professionnelle et évolution dans l'entreprise ?**  
Ce que l'enquête Defis (Céreq) révèle

**Sommaire**

- **Autour de Danièle Guillemot, cheffe du dpt Formation et Certification au Céreq..... pp. 03-29**
  - Parcours de Danièle Guillemot  
Crest ([www.crest.fr](http://www.crest.fr)), 3 p.
  - Se former tout au long de la vie, quel rôle du parcours professionnel ?  
Guillemot Danièle et Melnik-Olive Ekaterina, *Insee* ([www.insee.fr](http://www.insee.fr)), 2018, 10 p.
  - Entretiens professionnels, carrières internes et sécurisation des parcours  
Guillemot Danièle et Sigot Jean-Claude, *Mondes Sociaux* (<https://sms.hypotheses.org>), 2018, 5 p.
  - Le travail au cœur des apprentissages informels en entreprise  
Fournier Christine et Lambert Marion, *Céreq Echanges n°9, Céreq* ([www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)), 2019, 4 p.
  - Le travail au cœur des apprentissages en entreprise  
Fournier Christine, Lambert Marion et Marion-Vernoux Isabelle, *Bref n°353, Céreq* ([www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)), 2017, 4 p.
- **Quels liens entre formation professionnelle et évolution dans l'entreprise ?..... pp. 30-134**
  - La formation en entreprise : évolution des problématiques de recherche et des connaissances  
Quenson Emmanuel, *Savoirs n°28* (pp. 11-63), *Cairn Info* ([www.cairn.info](http://www.cairn.info)), 2012, 44 p.
  - Accès à la formation continue en entreprise et caractéristiques des marchés locaux du travail  
Détang-Dessendre Cécile, *Economie et statistique n°431-432, Insee* (<https://www.insee.fr>), 2010, 14 p.
  - L'accès à la formation en entreprise au regard des modes de gestion de la main d'œuvre  
Perez Coralie et Vero Josiane, *Travail et Emploi n°107* (pp. 59-71), *Ministère du travail* (<https://travail-emploi.gouv.fr>), 2006, 13 p.
  - La formation en entreprise face aux aspirations des salariés  
Dubois Jean-Marie et Melnik-Olive Ekaterina, *Bref n°357, Céreq* ([www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)), 2017, 4 p.
  - La formation en entreprise accompagne les promotions mais fait défaut aux plus fragiles  
Melnik-Olive Ekaterina et Stephanus Camille, *Bref n°374, Céreq* ([www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)), 2019, 4 p.
  - « Développer l'employabilité des salariés : rhétorique managériale ou réalité des pratiques »  
Mercier Estelle, *Cerefige* (<http://cerefige.univ-lorraine.fr>), 2011, 25 p.
- **Six vidéos de l'UODC sur les liens entre formation professionnelle et évolution professionnelle -  
www.uodc.fr..... pp. 135-141**

<p>1 - Après le séisme de la formation professionnelle. Investir la négociation d'entreprise Ferracci Pierre, VC n°235, 2018</p> <p>2 - Repenser les liens entre le travail et la formation. Une histoire sociale, des pistes pour l'action Lichtenberger Yves, VC n°215, 2017</p> <p>3 - Les apprentissages informels au cœur des métiers. Ce que nous apprend le monde infirmier Muller Anne, VC n°205, 2016</p> <p>4 - Comment la formation pourrait servir la qualité du travail, la santé et la performance ? Redéfinir la situation de formation Wargon Emmanuelle, VC n°179, 2015</p>	<p>5 - Formation professionnelle : et si on sortait de l'obligation légale ? Ferracci Marc, VC n°128, 2011</p> <p>6 - Politiques emplois, transitions professionnelles : les question clefs. Débat sur le rapport Rouilleault 2010 Rouilleault Henri, Mériaux Olivier et Desaignes Paul, VC n°121, 2011</p>
--	---

Le Dossier Documentaire de l'UODC

**Quels liens entre formation professionnelle et évolution dans l'entreprise ?**

Ce que l'enquête Defis (Céreq) révèle

**- Partie I -**

- **Autour de Danièle Guillemot, cheffe du dpt Formation et Certification au Céreq..... pp. 03-29**
  - Parcours de Danièle Guillemot  
*Crest* ([www.crest.fr](http://www.crest.fr)), 3 p.
  - Se former tout au long de la vie, quel rôle du parcours professionnel ?  
Guillemot Danièle et Melnik-Olive Ekaterina, *Insee* ([www.insee.fr](http://www.insee.fr)), 2018, 10 p.
  - Entretiens professionnels, carrières internes et sécurisation des parcours  
Guillemot Danièle et Sigot Jean-Claude, *Mondes Sociaux* (<https://sms.hypotheses.org>), 2018, 5 p.
  - Le travail au cœur des apprentissages informels en entreprise  
Fournier Christine et Lambert Marion, *Céreq Echanges n°9, Céreq* ([www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)), 2019, 4 p.
  - Le travail au cœur des apprentissages en entreprise  
Fournier Christine, Lambert Marion et Marion-Vernoux Isabelle, *Bref n°353, Céreq* ([www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)), 2017, 4 p.

# Danièle GUILLEMOT

**Grade** : Administrateur hors classe CEREQ

**Mail** : danièle.guillemot[arrowbase]ensae.fr

[Research](#) [Education](#) [Jobs](#) [Publications](#) [Teaching](#)

## Research Interests

[\[haut\]](#)

Organisation du travail et conditions de travail dans la Fonction publique

Informatisation et organisation du travail : comparaison public/privé

L'encadrement et les pratiques de management : comparaison public/privé

---

## Biography

### Education

[\[haut\]](#)

Elève de l'Ensae (1989-1991)

---

### Jobs

[\[haut\]](#)

2013- : Chef du département de la Formation et de la Certification, Céreq.

2009- 2012 : Directrice des études du Cepe, Genes. Chercheure associée au laboratoire de sociologie quantitative (LSQ)

2009 : Département des études économiques d'ensemble, Insee, chargée d'étude

2004-2008 : Chercheure au Centre d'Etudes de l'Emploi.

1998-2004 : Chef de la division « Conditions de vie des ménages », Insee.

1997-1998 : Division « Conditions de vie des ménages », Insee, chargée d'enquête

1994 - 1997 : Commissariat Général au Plan, Service économique, financier et international, chargée de mission

1991- 1994 : Division Emploi de l'nsee, chef de la section « Estimations et prévisions d'emploi ».

---

## Publications

[\[haut\]](#)

GUILLEMOT Danièle, JEANNOT Gilles, 2013, « French public management reform : an evaluation » *International Journal of Public Sector Management* vol 26 n°4 pp 283-297

GUILLEMOT Danièle et JEANNOT Gilles, 2013 : « Modernisation et bureaucratie, l'administration d'État à l'aune du privé », *Revue Française de sociologie*, vol 54

GUILLEMOT Danièle, 2011, «Travail dans le public et dans le privé : une intensification parallèle» *Travail et Emploi* n°128, octobre-décembre

GUILLEMOT Danièle, PEYRIN Aurélie, 2011, *Les agents de l'Etat, des travailleurs comme les autres ?* Rapport de recherche du CEE n° 62, février

GUILLEMOT Danièle, JEANNOT Gilles, 2010, « Réformer par les outils ou réformer par les hommes ? Un bilan quantitatif de la "modernisation de la gestion" de l'Etat» *Revue Politique et Management Public* vol 27 n°4

GUILLEMOT Danièle, PEYRIN Aurélie, 2010, «Les salariés de plus de 50 ans et l'informatique : une comparaison public-privé» *Economie et Statistique*, n°437

AMOSSE Thomas, GUILLEMOT Danièle, MOATTY Frédéric, ROSANVALLON Jérémie, 2010, *échanges informels et relations de travail à l'heure des changements organisationnels et de l'informatisation*, Rapport de recherche du CEE, novembre

MELNIK Katia, GUILLEMOT Danièle, 2010, « Vers une convergence public-privé du management ? Une revue de littérature internationale » *Revue française d'économie*, Volume XXV, octobre

GREENAN Nathalie, GUILLEMOT Danièle, KOCOGLU Yusuf (dir.), 2010, *Informatisation et changements organisationnels dans les entreprises*, Réseaux, Vol. 28-162

CRAGUE Gilles, GUILLEMOT Danièle, 2010, « Structure fonctionnelle et frontière des entreprises » *Réseaux*, Vol. 28-162, pp.129-164

GUILLEMOT Danièle, KOCOGLU Yusuf, 2010, « Diffusion des outils dans les entreprises françaises : une approche synthétique », *Réseaux*, Vol. 28-162, pp167-198

GUILLEMOT Danièle, JEANNOT Gilles, PEYRIN Aurélie, 2010, "Travail du public, travail du privé : similitudes et différences", *Revue française d'administration publique*, n°132

GUILLEMOT Danièle, PEYRIN Aurélie, 2009, "L'informatisation dans les ministères en 2006 : 85 % des agents des ministères utilisent l'informatique en 2006", *Point Stat*, avril, DGAFP

GUILLEMOT Danièle, 2008, " Une fonction publique informatisée ", *Connaissance de l'Emploi*, n°57, septembre, CEE.

DEFALVARD Hervé, GUILLEMOT Danièle, LUROL Martine, POLZHUBERT Evelyne, 2008, " Les relations sociales en entreprise : des évolutions à l'épreuve du genre ", in *Les relations sociales en entreprises*, La Découverte, coll. Recherches.

GREENAN Nathalie, GUILLEMOT Danièle, MOATTY Frédéric, 2005, " Enquête changements organisationnels et informatisation. Comment les relations au travail sont-elles mesurées ? ", *Réseaux* n°134.

DUMONTIER Françoise, GUILLEMOT Danièle, MEDA Dominique, 2002, « Les enquêtes emploi du temps : une source précieuse pour connaître l'évolution des temps sociaux », préface et coordination du numéro spécial d'*Economie et Statistique* n° 352-353

GUILLEMOT Danièle, PETOUR Patrick, ZAJDELA Hélène, 2002, " Trappe à chômage ou trappe à pauvreté : quel est le sort des allocataires du RMI ? ", *Revue économique* n°6, novembre.

GUILLEMOT Danièle, 1996, " La population active : une catégorie statistique difficile à cerner ", *Economie et Statistique* n°300 1996-10.

BRONDEL Daniel, GUILLEMOT Danièle, LINCOT Liliane, MARIONI Pierre, 1996, " La population active devrait augmenter pendant une dizaine d'année ", *Economie et Statistique* n°300 1996-10.

---

## Teaching

[\[haut\]](#)

"Economie appliquée", Master 2 "Maserati", Université Paris12

"Conception d'enquêtes", Le Cepe (formation continue)

---

*"Le centre de la Recherche en Économie et Statistique ne peut être tenu responsable pénalement des infractions aux lois que pourrait contenir cette page personnelle qui est sous la responsabilité de son auteur."*

## Se former tout au long de la vie, quel rôle du parcours professionnel ?

Danièle Guillemot, Ekaterina Melnik-Olive\*

**Fin 2013, trois salariés sur dix du secteur privé ayant fini leurs études depuis au moins cinq ans déclarent n'avoir suivi aucune formation à visée professionnelle depuis la fin de leur scolarité initiale. Principalement ouvriers et employés, peu diplômés, ils ont plus que les autres un parcours professionnel marqué par une longue interruption de travail ou un épisode de temps partiel, et sont moins nombreux à avoir changé de métier.**

**Quand les salariés ont bénéficié d'une formation, c'est très majoritairement dans le cadre de l'entreprise. Pour les plus éloignés de l'emploi stable et à plein temps dans leur parcours professionnel, l'accès à une formation dans l'entreprise est plus faible mais ils ont pu bénéficier d'une prise en charge dans le cadre du chômage, sans que cette formation ne compense toujours la moindre chance d'être formé au travail. Cependant, lorsqu'ils ont connu un plan social, événement souvent accompagné d'actions de formation, les salariés ont une probabilité plus élevée d'avoir été formés dans ces deux cadres. Certains encore ont eu une démarche plus personnelle de formation, congés dédiés ou cours du soir.**

**Quel que soit le cas de figure, les personnes qui déclarent n'avoir jamais suivi de formations dans le passé ont moins de chance d'en suivre une par la suite : les formations – et à l'inverse l'absence de formation – tendent à se cumuler chez les mêmes individus. Pour autant, ces « non-formés » expriment majoritairement le souhait de suivre une formation dans les prochaines années.**

Selon les sources fiscales relatives à la participation des employeurs au développement de la formation continue<sup>1</sup>, environ quatre salariés sur dix (43 % en 2014) travaillant dans des entreprises de dix salariés ou plus du secteur marchand ont accédé à une formation dans le cadre de leur travail, proportion nettement plus élevée qu'il y a quarante ans (17 % en 1974). Mais sur la même période, la durée annuelle moyenne de la formation a fortement diminué, passant de 62 heures à 27 heures. Malgré ces évolutions, les caractéristiques des salariés qui accèdent aux formations ont peu varié. Ainsi, le taux d'accès des cadres ou des titulaires d'un diplôme du supérieur est le double environ de celui des ouvriers ou des non-diplômés. Les inégalités d'accès à la formation continue sont bien documentées depuis de nombreuses années [Laulhé, 1990 ; Lambert *et al.*, 2002 ; Gossiaux et Pommier, 2013] et ne se limitent pas aux catégories socioprofessionnelles ou aux diplômes : ce sont aussi toujours les salariés d'âges intermédiaires et ceux des grandes entreprises qui se forment le plus. Cependant, les différences selon le genre, importantes encore au début des années 1980, se sont estompées une décennie plus tard [Laulhé, 1990 ; Fournier, 2001].

Facteur important d'inégalité, le niveau de diplôme est le plus souvent acquis en début de vie active, mais il peut aussi évoluer par la formation continue ou la validation des acquis de l'expérience (VAE). D'autres facteurs, comme l'âge ou la situation familiale, correspondent à

\* Danièle Guillemot, Ekaterina Melnik-Olive, Céreq.

1. Déclaration fiscale des employeurs n° 2483.

une période dans le cycle de vie des individus. La situation conjoncturelle du marché du travail, les caractéristiques de l'entreprise employeuse et de sa politique de formation jouent aussi fortement sur les chances d'accès des salariés à la formation. Or, les parcours des salariés sont plus ou moins marqués par des changements de statut, de métier, d'entreprise. Et les changements eux-mêmes peuvent être une occasion de se former – ou au contraire en diminuer les chances.

## **Examiner les inégalités d'accès à la formation au regard des parcours professionnels**

Alors que la littérature analyse le plus souvent les inégalités d'accès à la formation professionnelle sur une année de référence, cet article propose un examen des inégalités d'accès à la formation professionnelle sur l'ensemble du parcours professionnel. Qui sont les personnes qui n'ont pas suivi de formation depuis leur entrée dans la vie active ? Quel a été leur parcours ? Les inégalités concernent d'abord les formations suivies dans le cadre du travail, largement dominantes en France. Mais les salariés d'aujourd'hui ont également pu suivre des formations à visée professionnelle dans le cadre du chômage, d'un congé formation ou en cours du soir. Ces dispositifs ont-ils permis de compenser le faible accès de certains publics à la formation dans le cadre de l'entreprise ? Et si la formation est réellement le moyen central de sécurisation des parcours professionnels et de progression professionnelle<sup>2</sup>, les salariés qui n'en ont pas bénéficié depuis la sortie de leurs études initiales se sentent-ils pour autant particulièrement menacés dans leur emploi, manquent-ils de perspectives de promotion ?

Le dispositif d'enquêtes sur les formations et les itinéraires des salariés (Defis) permet de suivre, à terme sur cinq années, les parcours des personnes salariées en décembre 2013 dans les entreprises du secteur privé (*encadré 1*). La première vague de l'enquête auprès des salariés, réalisée à l'été 2015, permet d'ores et déjà d'appréhender le parcours professionnel et les formations à but professionnel suivies entre janvier 2014 et l'été 2015, mais retrace aussi certains aspects de ces parcours et formations depuis la fin de la scolarité initiale. Sans prétendre saisir la complexité des parcours, et en gardant à l'esprit les limites dues notamment aux biais de mémoire (*encadré 2*), les réponses à ces questions rétrospectives éclairent sur les éléments clés des trajectoires professionnelles. L'étude a été restreinte aux personnes sorties de formation initiale depuis au moins cinq ans en décembre 2013, car lors des premières années d'entrée sur le marché du travail, l'accès à la formation continue est encore limité. Selon l'enquête Defis, la part des jeunes salariés sortis depuis un an des études initiales et déclarant avoir suivi par la suite au moins une formation à but professionnel est ainsi de 35 %. Elle progresse ensuite rapidement : la proportion atteint 60 % cinq ans après la formation initiale, 70 % après quinze ans d'ancienneté et plafonne à 75 % après trente ans de présence sur le marché du travail.

## **L'absence de formation depuis la sortie d'études initiales caractérise d'abord les moins diplômés**

Sur le champ de l'enquête Defis restreint aux salariés présents sur le marché du travail depuis au moins cinq ans, 70 % de ces salariés déclarent avoir suivi au moins une formation professionnelle entre la fin de leurs études initiales et fin 2013. Près de neuf formés sur dix ont suivi des formations organisées dans le cadre du travail (89 %), 18 % déclarent en avoir suivi

2. La possibilité pour toute personne d'accéder, grâce à la formation, à un premier niveau de qualification et de progresser au cours de sa vie professionnelle est au centre des objectifs affichés dans la loi du 5 mars 2014 « relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale », qui, notamment, a mis en place le compte personnel de formation (CPF).

dans le cadre du chômage, 9 % lors d'un congé formation et 12 % avec des cours du soir – ces formations pouvant se cumuler dans le temps.

À l'inverse, 30 % de ces salariés déclarent n'avoir suivi aucune formation à visée professionnelle entre la fin de leur formation initiale et fin 2013<sup>3</sup> : c'est le cas de la moitié des personnes

#### Encadré 1

### Defis, un dispositif d'enquêtes couplées Employeur-Salarié

Le dispositif d'enquêtes sur les formations et les itinéraires des salariés (Defis) a été initié par le Conseil national d'évaluations de la formation professionnelle (CNEFP), financé par le Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP), et conçu par le Céreq.

Ce dispositif observe les parcours professionnels et les formations suivies par une cohorte de salariés fin 2013, et les met en relation avec les pratiques de leurs entreprises initiales. Il a été conduit en deux temps :

– le volet Entreprises où 4 500 entreprises représentatives du secteur marchand (hors agriculture) à partir de 3 salariés ont été interrogées en 2015. Dans l'étude présentée ici, le champ des entreprises est restreint à celles de 10 salariés ou plus.

– le volet Salariés est constitué d'un panel de 16 000 individus, salariés en décembre 2013 d'une des entreprises répondantes du volet Entreprises, qui ont également été interrogés en 2015. Un suivi annuel est prévu pour une durée de 5 ans (de 2015 à 2019).

L'analyse présentée ici s'appuie sur les données de la première vague de l'enquête conduite en 2015 et concerne les personnes sorties de la formation initiale depuis au moins 5 ans.

#### Les variables de Defis retraçant la formation passée selon le cadre et le parcours passé

On distingue le suivi de formations professionnelles depuis la fin des études selon le cadre dans lequel ces formations se sont déroulées. Les questions posées sont les suivantes (entre parenthèses figurent les proportions de réponses positives pour chaque situation) :

« Depuis la fin de vos études jusqu'à janvier 2014, avez-vous suivi une ou plusieurs formations à visée professionnelle... »

- dans le cadre du travail (63 %),
- dans le cadre du chômage (13 %),
- dans le cadre d'un congé formation (y compris le CIF) ou d'une reprise d'étude (6 %),
- dans un autre cadre (stage pendant les congés, cours du soir) (9 %) ? »

Les parcours professionnels passés sont approchés par les questions suivantes :

« Depuis la fin de vos études jusqu'à votre entrée dans l'entreprise (nom de l'entreprise), vous est-il arrivé... »

- de travailler à votre compte (8 %),
- de travailler comme intérimaire (37 %),
- de travailler avec un CDD ou un contrat aidé (44 %),
- de travailler à temps partiel (20 %) ? »

« Depuis la fin de vos études jusqu'à votre entrée dans l'entreprise (nom de l'entreprise), avez-vous connu... »

- un plan social (14 %),
- une démission (38 %),
- une rupture de contrat, un licenciement (29 %) ? »

« Exercez-vous le même métier depuis la fin de vos études (40 %) ? »

« Depuis la fin de vos études jusqu'à votre entrée dans l'entreprise (nom de l'entreprise), avez-vous vécu les situations suivantes :

- une (ou plusieurs) périodes d'emploi d'un an ou plus (68 %),
- une (ou plusieurs) périodes d'emploi court (de moins d'un an) (47 %),
- une (ou plusieurs) périodes de chômage d'un an ou plus (23 %) ? »

« Avez-vous eu des problèmes de santé qui vous ont conduit à arrêter de travailler pendant un an ou plus (6 %) ? »

« Avez-vous passé un an ou plus sans travailler pour vous occuper de votre foyer ou reprendre des études (11 %) ? »

3. Proportion proche de celle issue de l'enquête Formation continue de 2000, sur un champ plus large des adultes : 32 % selon Aucouturier [2001].

sans diplôme, contre un titulaire sur cinq d'un diplôme du supérieur, et de 41 % des ouvriers, contre seulement 15 % des cadres (figure 1).

La proportion de salariés n'ayant suivi aucune formation continue diminue avec l'âge. Par ailleurs, les salariés restés sans formation ont une ancienneté plus faible dans l'entreprise dans laquelle ils se trouvent fin 2013, ce qui suggère un parcours professionnel plus discontinu. Enfin, les femmes sont légèrement surreprésentées parmi les salariés n'ayant suivi aucune formation, trace d'une inégalité d'accès à la formation importante dans le passé, inégalité qui s'est estompée dans les années 1990.

Encadré 2

**Comment les personnes interrogées perçoivent-elles les conséquences des formations ?**

La catégorie « formation » étudiée dans ce dossier renvoie à la déclaration des salariés interrogés dans l'enquête Defis. C'est donc une approche subjective, fondée sur la perception des personnes, faisant appel tant à leur mémoire qu'à leur conception de ce qu'est une formation à visée professionnelle.

Les quantités et qualités des formations suivies dans le passé ne sont pas connues, et on peut supposer qu'elles sont variées. Cependant, la mémoire des personnes interrogées a probablement sélectionné celles qui les ont le plus marquées, en raison de l'engagement personnel dans ces formations, de leurs durées et de leurs conséquences<sup>1</sup>.

Les personnes ayant déclaré avoir suivi une formation entre la fin des études initiales et 2013 estiment majoritairement qu'elle a eu un impact sur leur évolution professionnelle ou sur le fait de trouver un emploi (figure). Les objectifs et les impacts diffèrent selon le cadre : la formation au travail, visant surtout un objectif d'efficacité dans le travail, d'accompagnement du changement ou de prise de responsabilités, a eu, selon les personnes interrogées, un impact sur leur évolution professionnelle (60 %). En revanche, les formations durant le chômage visent logiquement à trouver un emploi et les personnes concernées déclarent en effet majoritairement y être parvenues (57 %).

**Impact et objectif des formations passées selon le cadre**

en %

	Formation entre la fin de la formation initiale et décembre 2013			
	Dans le cadre du travail	Dans le cadre du chômage	Dans le cadre d'un congé formation	Dans le cadre de cours du soir
<b>Impact de la (ou d'une des) formation(s)</b>				
A eu un impact sur l'évolution professionnelle	60	57	63	59
A permis de trouver un emploi	30	57	48	40
<b>Objectif de la (ou d'une des) formation(s)</b>				
Être plus efficace dans le travail	86	71	76	81
Accompagner un changement	62	67	72	67
Prendre davantage de responsabilités	57	50	55	64
Changer de métier ou de profession	30	58	60	51
Trouver un emploi ou créer une entreprise	19	61	43	40
Obtenir une habilitation réglementaire	36	27	31	32
Obtenir un diplôme ou une certification	40	59	74	65
Éviter de perdre un emploi	14	15	14	16

Champ : France métropolitaine, salariés des entreprises de dix salariés ou plus en décembre 2013 et ayant une ancienneté sur le marché du travail d'au moins cinq ans.

Lecture : 57 % des salariés ayant suivi au moins une formation dans le cadre du chômage entre la fin de la formation initiale et décembre 2013 considèrent que la ou l'une des formations leur a permis de trouver un emploi.

Source : CNEFP-Céreq, Defis 2015.

1. Voir l'éclairage « Accès à la formation : les concepts changent, les constats demeurent » dans cet ouvrage.

## 1. Caractéristiques individuelles des personnes ayant déclaré n'avoir suivi aucune formation dans le passé

	en %		
	Non-formés : n'ont suivi aucune formation à visée professionnelle entre la fin de la formation initiale et décembre 2013	Structure de la population	
		Ensemble	Population des non-formés
<b>Sexe</b>			
Femmes	33	37	41
Hommes	28	63	59
<b>Âge</b>			
Moins de 30 ans	37	11	13
De 30 à 49 ans	30	62	63
50 ans ou plus	26	27	24
<b>Diplôme</b>			
Diplômés du supérieur	21	38	26
Baccalauréat	26	19	16
CAP-BEP	35	29	34
Aucun diplôme, brevet des collèges	51	14	24
<b>Catégorie socioprofessionnelle</b>			
Cadre	15	23	12
Profession intermédiaire	23	24	18
Employé	37	21	26
Ouvrier	41	32	44
<b>Ensemble</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
Ancienneté moyenne sur le marché du travail (en années)	///	22	22
Ancienneté moyenne dans l'entreprise de fin 2013 (en années)	///	11	10

Champ : France métropolitaine, salariés des entreprises de dix salariés ou plus en décembre 2013 et ayant une ancienneté sur le marché du travail d'au moins cinq ans.  
Lecture : 33 % des femmes et 28 % des hommes déclarent n'avoir suivi aucune formation à visée professionnelle entre la fin de la formation initiale et décembre 2013. Les femmes représentent 41 % de la population des non-formés dans le passé, alors qu'elles constituent 37 % de l'ensemble de la population.  
Source : CNEFP-Céreq, *Défis 2015*.

## Les parcours et événements professionnels jouent aussi sur l'accès à la formation professionnelle

La proportion de salariés qui déclarent n'avoir bénéficié d'aucune formation professionnelle continue diffère selon les situations rencontrées dans leur parcours (*figure 2*) : elle est seulement de 23 % pour ceux ayant connu un plan social, souvent accompagné d'une formation de reconversion ; elle atteint 35 % pour ceux qui ont arrêté de travailler au moins un an pour raison de santé, de même que pour ceux qui ont travaillé à temps partiel. En outre, des événements comme la démission ou le changement de métier paraissent positivement corrélés à l'accès à la formation. Globalement, les salariés n'ayant pas suivi de formation professionnelle depuis la fin de leur scolarité ont aussi connu relativement moins que les autres des périodes longues d'emploi.

Mais ce sont souvent les mêmes salariés qui ont connu par exemple un arrêt de travail d'au moins un an et du temps partiel – et dans ce cas, il s'agit plus souvent de femmes. Un modèle « toutes choses égales par ailleurs » permet de mettre en évidence les principaux facteurs, caractéristiques socio-démographiques ou éléments de parcours, liés au fait d'avoir suivi une formation après la fin de la formation initiale (*figure 3*). Être peu diplômé, ouvrier, de nationalité non européenne, mais aussi être une femme, diminue les chances d'avoir été formé dans le passé. Certains éléments du parcours jouent aussi : avoir passé moins d'un quart de temps dans la même entreprise entre la sortie de formation initiale et fin 2013, avoir travaillé à temps partiel, n'avoir connu qu'un seul métier diminuent les chances d'avoir été formé, tandis qu'un passé d'intérimaire ou de CDD, le fait d'avoir démissionné ou connu un plan social les augmentent.

## 2. Éléments de parcours professionnel des personnes ayant déclaré n'avoir suivi aucune formation dans le passé

	Non-formés : n'ont suivi aucune formation à visée professionnelle entre la fin de la formation initiale et décembre 2013	Structure de la population	
		Ensemble	Population des non-formés
en %			
<b>Situations vécues depuis la fin des études et l'entrée en entreprise</b>			
Emploi supérieur à 1 an	28	68	63
Chômage supérieur à 1 an	30	23	23
Arrêt de travail pour raison de santé supérieur à 1 an	35	6	7
Autre arrêt de travail supérieur à 1 an	31	11	12
Travail à son compte	29	8	7
Intérim	28	37	34
CDD ou emploi aidé	28	44	42
Travail à temps partiel	35	20	23
Plan social	23	14	11
Démission	25	38	31
Licenciement	30	29	30
Changement de métier	27	60	55
<b>Ensemble</b>	<b>30</b>	<b>///</b>	<b>///</b>

Champ : France métropolitaine, salariés des entreprises de dix salariés ou plus en décembre 2013 et ayant une ancienneté sur le marché du travail d'au moins cinq ans.  
Lecture : 30 % des salariés ayant connu dans le passé des périodes de chômage long (supérieur à 1 an) déclarent n'avoir suivi aucune formation à visée professionnelle entre la fin de la formation initiale et décembre 2013. Ces mêmes salariés représentent 23 % de la population des non-formés et 23 % de l'ensemble de la population étudiée.

Source : CNEFP-Céreq, Delis 2015.

### Aux marges de l'emploi à temps plein, des accès plus fréquents aux formations hors travail

Le fait que les chances d'accéder à la formation augmentent pour certains parcours comportant des périodes d'emploi peu stables interroge. Si la démission peut être le signe d'une mobilité choisie et accompagnée de formations au même titre que le changement de métier, au contraire l'intérim ou le CDD signalent une mobilité le plus souvent contrainte, *a priori* peu favorable à l'accès à la formation en entreprise. De fait, avoir démissionné dans le passé augmente les chances d'avoir suivi une formation au travail, alors qu'avoir eu un parcours marqué par l'intérim ou un licenciement augmente les chances d'avoir suivi une formation dans le cadre du chômage (*figure 3*).

Plus généralement, les facteurs qui influencent la probabilité d'avoir été formé dans le passé diffèrent selon le cadre de la formation. L'importance du diplôme dans l'accès à la formation professionnelle continue dans le cadre du travail est confirmée. Les cours du soir ont également davantage été mobilisés par les diplômés du supérieur, mais l'effet du diplôme semble s'estomper pour les formations suivies dans le cadre du chômage et des congés formation<sup>4</sup>. De même, la catégorie sociale, marqueur de position dans l'entreprise, joue sur l'accès passé aux formations au travail et en cours du soir, mais pas sur les autres cadres de formation.

Selon leurs parcours passés, les salariés ont donc plus ou moins de chance d'avoir été formés dans ou hors travail. « Toutes choses égales par ailleurs », les salariés qui ont passé peu de temps dans l'entreprise dans laquelle ils travaillaient fin 2013 ont moins bénéficié que les autres d'une formation dans le cadre du travail, mais ont davantage reçu une formation dans le cadre du chômage. Ainsi, les personnes ayant accédé à une telle formation ont une ancienneté

4. La corrélation entre le diplôme le plus élevé et la formation passée, notamment dans le cadre du chômage ou d'un congé formation, doit être interprétée avec prudence. En effet, si le diplôme le plus élevé est la plupart du temps acquis en formation initiale, il peut aussi avoir été obtenu à la suite d'une formation continue diplômante, nettement plus fréquente dans le cadre d'un congé formation que dans le cadre du travail.

### 3. Probabilité d'avoir suivi une formation avant 2014 et parcours professionnels

	Formé avant 2014 quel que soit le cadre	Formé au travail	Formé au chômage	Formé en congé formation	Formé en cours du soir
Part dans la population (en %)	70	62	13	6	9
Variables	<i>Odds ratio</i>	<i>Odds ratio</i>	<i>Odds ratio</i>	<i>Odds ratio</i>	<i>Odds ratio</i>
Femme	0,75***	0,66***	n.s.	n.s.	n.s.
Homme	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Âge	n.s.	n.s.	1,11*	1,21***	n.s.
Âge au carré	n.s.	n.s.	n.s.	1,00***	n.s.
CAP, BEP	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Aucun diplôme, brevet des collèges	0,61***	0,68***	0,64**	0,43***	1,16*
Baccalauréat	1,55***	1,34***	n.s.	2,14***	2,11**
Diplôme du supérieur	1,67***	1,53***	n.s.	2,35***	2,70***
Employés	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Cadres	2,17***	2,20***	n.s.	n.s.	1,38**
Professions intermédiaires	1,48**	1,73***	n.s.	n.s.	n.s.
Ouvriers	0,84***	0,87***	n.s.	n.s.	0,82**
Ancienneté sur le marché du travail	1,02*	1,02*	n.s.	1,07**	1,04*
Ancienneté sur le marché du travail au carré	n.s.	1,00**	1,00***	n.s.	1,00*
Nationalité française	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Nationalité européenne	n.s.	n.s.	n.s.	2,48***	n.s.
Autre nationalité	0,45***	0,48***	n.s.	0,34***	n.s.
<b>Part du temps passé dans l'entreprise de 2013 depuis la formation initiale</b>					
Moins de 25 %	0,63***	0,50***	4,39***	1,34*	n.s.
De 25 à 49 %	n.s.	n.s.	4,54***	n.s.	n.s.
De 50 à 74 %	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
74 % ou plus	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
N'a pas changé de métier	0,74***	0,83***	n.s.	0,62***	0,64***
<b>A connu dans son parcours antérieur</b>					
L'existence de périodes d'emploi de 12 mois ou plus	n.s.	1,28**	n.s.	n.s.	n.s.
L'existence de périodes d'emploi de moins de 12 mois	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Des périodes de chômage supérieures à 12 mois	n.s.	0,84**	2,76***	n.s.	n.s.
Un travail d'indépendant	n.s.	0,81*	n.s.	n.s.	n.s.
De l'intérim	1,23**	n.s.	1,96***	n.s.	n.s.
Un travail en CDD	1,25**	1,21**	n.s.	1,63***	1,29*
Un travail à temps partiel	0,89*	n.s.	n.s.	n.s.	1,43**
<b>A connu dans le passé</b>					
Un plan social	1,34**	1,23*	1,53***	n.s.	n.s.
Une démission	1,26***	1,16*	n.s.	n.s.	n.s.
Un licenciement	n.s.	n.s.	1,50***	n.s.	n.s.
Une interruption d'activité pour raisons de santé	n.s.	n.s.	n.s.	1,96***	n.s.
pour d'autres raisons	n.s.	n.s.	n.s.	1,53**	1,59**

Champ : France métropolitaine, salariés des entreprises de dix salariés ou plus en décembre 2013 et ayant une ancienneté sur le marché du travail d'au moins cinq ans.  
Lecture : avoir connu dans le parcours passé des périodes longues de chômage diminue les chances d'avoir été formé dans le cadre du travail avant 2014, mais multiplie par 2,76 les chances d'avoir été formé dans le cadre du chômage.

Note : le tableau présente les *odds ratio* obtenus par les estimations logistiques. \*\*\* risque d'erreur inférieur à 1 % ; \*\* risque d'erreur inférieur à 5 % ; \* risque d'erreur inférieur à 10 %.

Source : CNEFP-Céreq, Defis 2015.

moyenne de 7 ans dans cette entreprise, alors que celles qui ont été formées au travail y ont travaillé en moyenne 12 ans.

Bien sûr, avoir été durablement au chômage augmente la probabilité d'avoir été formé dans ce cadre, mais réduit la probabilité d'avoir reçu une formation au travail. La formation dans le cadre du chômage est aussi plus probable pour les salariés ayant travaillé comme intérimaires, connu un plan social ou été licenciés, situations qui sont associées à un plus grand risque de chômage.

Les arrêts de travail d'au moins un an, quelle qu'en soit la raison, ainsi que le fait d'avoir occupé des emplois en CDD, augmentent les chances d'avoir bénéficié d'un congé formation ou de reprises d'études. Quant aux cours du soir, ils paraissent plus accessibles lorsque le

temps de travail est réduit, et sont plus fréquents en cas de temps partiel ou d'arrêts d'au moins un an pour des raisons autres que de santé.

En résumé, avoir connu un événement marquant dans la biographie professionnelle, comme un changement de métier ou un plan social, augmente les chances d'avoir suivi une formation quel qu'en soit le cadre. Ces événements sont en effet souvent accompagnés de formations longues qui ont pu se dérouler dans le cadre du travail ou du chômage. Mais certaines ruptures et certaines situations hors salariat ou à sa marge, défavorables à l'accès à la formation dans le cadre du travail, peuvent au contraire se prêter à une prise en charge dans le cadre du chômage ou à une démarche plus personnelle de formation. Si bien que certains parcours discontinus incluant des épisodes hors emploi à temps plein ne diminuent pas nécessairement et parfois même augmentent les chances d'accès à une formation qui reste à la mémoire de l'enquêté.

## La probabilité de suivre une formation augmente lorsqu'on a déjà été formé

Les salariés sont interrogés lors de la première vague de Defis non seulement sur les formations suivies jusqu'en 2013, mais aussi sur celles qu'ils ont reçues entre janvier 2014 et mi-2015. Réinterrogés à l'automne de chaque année jusqu'en 2019, ils renseigneront les formations suivies et leur parcours professionnel sur toute cette période. Le recensement de ces formations depuis janvier 2014 est plus complet et précis que celui des formations passées : sont probablement déclarées des formations plus courtes, qui auraient peut-être été oubliées si elles s'étaient déroulées avant 2014. Malgré cette différence, il est intéressant d'étudier si et comment les formations se cumulent pour les mêmes individus.

De fait, les personnes formées dans le passé dans le cadre du travail ont suivi plus fréquemment qu'en moyenne une formation dans ce même cadre entre 2014 et mi-2015 (*figure 4*) : 43 % contre 37 %. C'est l'inverse pour les salariés ayant suivi par le passé des formations dans le cadre du chômage (34 %), notamment en raison de leur plus faible ancienneté dans l'entreprise. Les personnes ayant bénéficié dans le passé d'un congé formation ou ayant suivi des cours du soir ne se distinguent pas de la moyenne. Enfin ceux qui n'avaient pas bénéficié d'une formation professionnelle avant 2014 ont depuis nettement moins accédé à une formation que les autres salariés des entreprises (26 %).

Une modélisation logistique confirme la corrélation entre formation passée au travail et formation récente au travail (*figure 5*), avec une probabilité significativement plus élevée d'être formé entre janvier 2014 et mi-2015 lorsqu'on l'a été dans le passé, à caractéristiques socio-démographiques données. Cet accroissement de probabilité diminue un peu mais reste significatif lorsque l'on tient compte de la situation récente sur le marché du travail et des caractéristiques de l'entreprise de 2013 qui influencent aussi les chances de suivre une formation dans le cadre du travail. Dit autrement, les personnes qui n'ont pas été formées dans le

### 4. Formation passée (avant décembre 2013) et formation récente (entre janvier 2014 et été 2015)

	en %
	Formation au travail entre janvier 2014 et l'été 2015
Formation passée dans le cadre du travail	43
Formation passée dans le cadre du chômage	34
Formation passée dans le cadre d'un congé formation	38
Formation passée dans le cadre d'un cours du soir	37
Pas de formation dans le passé	26
<b>Ensemble</b>	<b>37</b>

Champ : France métropolitaine, salariés des entreprises de dix salariés ou plus en décembre 2013 et ayant une ancienneté sur le marché du travail d'au moins cinq ans.  
Lecture : 43 % des salariés ayant suivi une formation dans le cadre du travail avant décembre 2013 ont également suivi une formation au travail en 2014-2015.  
Source : CNEFP-Céreq, Defis 2015.

passé dans le cadre du travail ont « toutes choses égales par ailleurs » moins de chance de l'être après 2014<sup>5</sup>.

## La grande majorité des salariés souhaitent se former dans les prochaines années, même s'ils n'ont pas suivi de formation depuis la fin de leur scolarité

Qu'ils aient ou non suivi une formation postscolaire, la grande majorité des salariés souhaiteraient se former dans les cinq prochaines années (*figure 6*). Six salariés sur dix qui n'ont pas bénéficié d'une formation par le passé expriment ce souhait : ils ne semblent donc pas manquer d'appétence pour la formation. Pour autant, avoir connu une formation augmente « toutes choses égales par ailleurs » la probabilité de souhaiter se former dans l'avenir, peut-être parce que l'expérience passée de la formation – surtout si elle a répondu aux attentes – permet plus facilement d'en envisager une nouvelle.

### 5. Probabilité d'avoir suivi une formation dans le cadre du travail entre janvier 2014 et l'été 2015, selon qu'on déclare ou non une formation entre la sortie de la formation initiale et 2013

	Modèle 1 : contrôle par variables socio-démographiques et parcours	Modèle 2 : modèle 1 + situation actuelle (toujours dans l'entreprise 2013, statut : salarié, chômeur etc.)	Modèle 3 : modèle 2 + caractéristiques de l'entreprise 2013 (y.c. ancienneté dans l'entreprise)
Formé jusqu'en 2013 dans le cadre du travail <i>versus</i> non formé	1,543 ***	1,488 ***	1,344 ***

Champ : France métropolitaine, salariés des entreprises de dix salariés ou plus en décembre 2013 et ayant une ancienneté sur le marché du travail d'au moins cinq ans. Lecture : la probabilité d'avoir suivi une formation au travail entre janvier 2014 et l'été 2015 augmente de 34 % lorsqu'on a été formé auparavant dans le cadre du travail, en contrôlant des facteurs indiqués ci-dessous.

Note : les modèles comportent des variables de contrôle non reportées dans le tableau : celles relatives aux caractéristiques des individus et aux parcours passés utilisées dans la figure 3, ainsi que, pour le modèle 2, le statut déclaré par l'individu au moment de l'interrogation, et pour le modèle 3, plusieurs variables concernant l'entreprise de 2013 : ancienneté dans l'entreprise, taille de l'entreprise, secteur d'activité, appartenance à un groupe, position de preneur d'ordre ou de donneur d'ordre, composition du capital, existence d'un responsable formation, d'accord formation, de dialogue social sur la formation, d'un plan formation, recours OPCA, dépenses en formation. Le tableau présente les *odds ratio* obtenus par les estimations logistiques. \*\*\* risque d'erreur inférieur à 1 %.

Source : CNEFP-Céreq, *Defis 2015*.

### 6. Formation à visée professionnelle suivie dans le passé et perspectives professionnelles

en %

	Formation entre la fin des études initiales et décembre 2013					Formation récente de janvier 2014 à l'été 2015	Ensemble
	Dans le cadre du travail	Dans le cadre du chômage	Dans le cadre d'un congé formation	Dans le cadre de cours du soir	Pas de formation dans le passé		
<b>Perspective professionnelle déclarée</b>							
Souhaiter se former dans les 5 prochaines années	70	72	71	73	61	74	67
Risquer de perdre son emploi dans les 12 prochains mois	19	27	22	22	23	16	21
Avoir une chance d'augmentation salariale dans les 12 prochains mois	33	25	26	28	26	38	30
Avoir une chance de promotion dans les 12 prochains mois	20	13	18	19	17	23	18
<i>Part dans la population</i>	62	13	6	9	30	37	///

Champ : France métropolitaine, salariés des entreprises de dix salariés ou plus en décembre 2013 et ayant une ancienneté sur le marché du travail d'au moins cinq ans. Lecture : 33 % des salariés ayant suivi au moins une formation dans le cadre du travail entre la fin des études initiales et décembre 2013 considèrent avoir une chance d'augmentation salariale. En moyenne cette perspective est déclarée par 30 % des salariés.

Source : CNEFP-Céreq, *Defis 2015*.

5. Des modélisations de type « probit bivarié », qui utilisent les variables instrumentales « a exercé un autre métier » et « a connu un plan social », confirment ce lien direct entre formations passées et récentes, indépendamment de variables inobservées qui pourraient influencer l'accès à la formation quelle que soit la période.

Dans l'ensemble, les salariés qui n'ont suivi aucune formation continue par le passé ne déclarent pas davantage que les autres risquer de perdre leur emploi dans les douze mois à venir. De même, la perception des chances d'augmentation de salaire et de promotion diffère peu selon que les personnes ont ou non été formées dans le passé. En revanche, l'accès récent à la formation dans le cadre du travail, en 2014 ou au premier semestre 2015, s'accompagne d'une plus faible expression d'un risque de perte d'emploi et d'une plus forte chance perçue de promotion ou d'augmentation salariale (*figure 6*). On retrouve là l'association classique entre formation, stabilité dans l'emploi et promotion, les entreprises formant prioritairement les salariés qui resteront dans l'entreprise et pourront y évoluer [Béret et Dupray, 1998 ; Blasco *et al.*, 2009]. Mais cette relation est de court terme, elle ne s'appuie pas sur l'ensemble du parcours de formation du salarié.

Au-delà du ressenti des salariés, à quelles conditions et dans quelle mesure la formation peut-elle contribuer à sécuriser les parcours ? Dans un contexte où la formation est considérée comme « un élément structurant de la sécurisation des parcours des personnes » (Accord national interprofessionnel relatif à la formation professionnelle du 14 décembre 2013), l'exploitation des données longitudinales de Defis devrait dans les années qui viennent apporter des éléments d'éclairage à cette question d'actualité. ■

---

### Pour en savoir plus

Aucouturier A.-L., « La formation continue est arrivée près de chez vous », *Premières synthèses* n° 43.2, Dares, octobre 2001.

Béret P., Dupray A., « La formation professionnelle continue : de l'accumulation de compétences à la validation de la performance », *Formation et entreprise, Formation Emploi* n° 63/1, juillet-septembre 1998.

Blasco S., Lê J., Monso O., « Formation continue en entreprise et promotion sociale : mythe ou réalité ? », in *Formations et emploi*, coll. « Insee Références », édition 2009.

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

Gossiaux S., Pommier P., « La formation des adultes : un accès plus fréquent pour les jeunes, les salariés des grandes entreprises et les plus diplômés », *Insee Première* n° 1468, octobre 2013.

Lambert M., Perez C., Zamora P., « La formation continue : un accès très inégal », in *Données sociales – la société française 2002-2003*, Insee, novembre 2002.

Laulhé P., « La formation continue : un avantage pour les promotions et un accès privilégié pour les jeunes et les techniciens », *Économie et statistique* n° 228, janvier 1990.

---

## UNE PUBLICATION

# Entretiens professionnels, carrières internes et sécurisation des parcours

PAR DANIELLE GUILLEMOT ET JEAN-CLAUDE SIGOT · 01/10/2018



**« Formation », « parcours », « sécurisation », « mobilité », « entretiens »... Tous ces mots appartiennent désormais au vocabulaire courant tant des discours managériaux que syndicaux et politiques. Derrière eux se cachent des dispositifs, des pratiques et des usages multiples, souvent méconnus des non-spécialistes. Tel est, par exemple, le cas des entretiens professionnels.**

Les entretiens professionnels ont été rendus obligatoires par la loi de mars 2014. Toutes les entreprises sont tenues de les organiser avec chacun de leurs salariés, quel que soit leur contrat. Cet entretien doit aborder les perspectives d'évolution professionnelle et les projets de formations, et être distinct de


l'entretien annuel d'évaluation.

Il s'inscrit, à l'instar des politiques de formation continue, dans un objectif de sécurisation des parcours professionnels. D'un outil de management interne présent de longue date dans les grandes entreprises, il deviendrait ainsi un instrument au service de l'emploi. Il est donc pertinent de se demander comment cette obligation légale se traduit dans les entreprises. Afin d'apprécier la manière dont ces entretiens s'implantent, une enquête a été conduite auprès des salariés du Dispositif d'enquêtes sur les formations et les itinéraires des salariés (dispositif Defis [↗](#)).

Defis est initié par le Conseil national d'évaluations de la formation professionnelle (CNEFP), financé par le Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP), conçu par le Céreq et copiloté par le CNEFP et le Céreq. Il met en relation les pratiques des entreprises avec les parcours professionnels des salariés, ainsi que les formations qu'ils ont suivies. Il a été déployé en deux temps :

- le volet *Entreprise*: 4 500 entreprises représentatives du secteur marchand (hors agriculture) à partir de 3 salariés ont été interrogées en 2015.

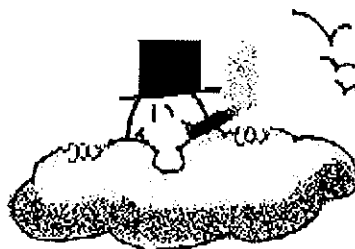
- le volet *Salariés*: un panel de 16 000 individus, salariés en décembre 2013 d'une de ces entreprises, a été à l'été 2015, puis à chaque automne jusqu'en 2019. La question suivante leur a été posée : « *Nous allons parler de l'entretien professionnel qui a pour but d'aborder vos perspectives professionnelles. Attention : il ne s'agit ni de l'entretien d'évaluation, ni de l'entretien d'embauche. Au cours de l'année 2015 ou 2016, avez-vous participé à un tel entretien professionnel ?* ».

- Cet article est publié dans le cadre d'un échange avec le Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications  (CEReq).

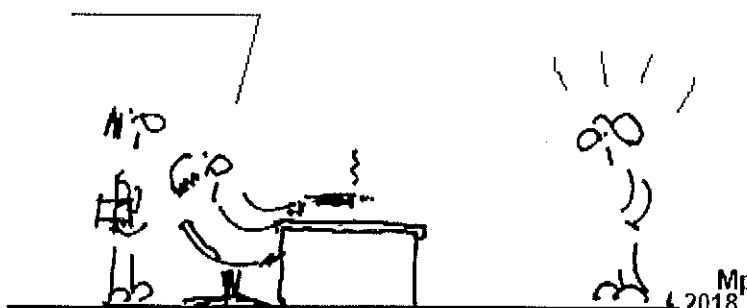
Céreq

## Grandes entreprises : en continuité des entretiens annuels d'évaluation

À l'automne 2016, 57 % des salariés présents dans la même entreprise depuis plus de deux ans ont déclaré avoir participé à un entretien professionnel en 2015 ou en 2016. Plus l'entreprise est grande, plus elle s'approche de la réalisation de l'objectif prévu par la loi : 76% des salariés d'entreprises de 250 salariés et plus déclarent avoir participé à un entretien. En revanche, seulement 26% des salariés des entreprises de 3 à 9 salariés et 43% travaillant dans des entreprises de 10 à 49 salariés sont dans ce cas. La faible diffusion des entretiens professionnels dans les petites entreprises interroge ainsi la capacité de ces dernières à intégrer des dispositifs inspirés de préoccupations et de pratiques de grandes entreprises.



**Je vais être franc avec vous,... cet entretien a pour seul objectif de sécuriser votre parcours professionnel juste avant votre licenciement !**



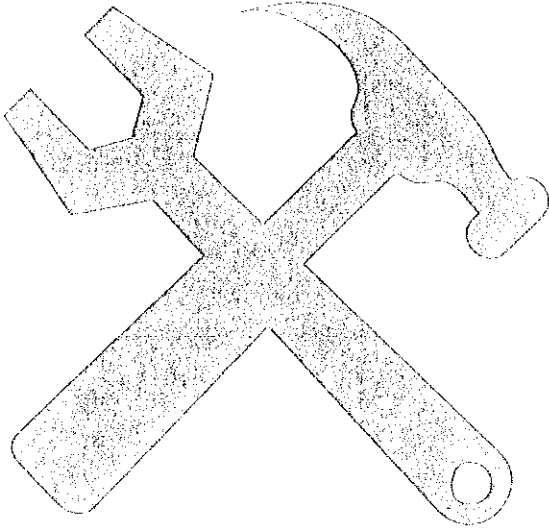
CC Patrick Mignard pour Mondes Sociaux

Dans neuf cas sur dix, les salariés des grandes entreprises participant à un entretien professionnel avaient auparavant pris part à des entretiens annuels principalement centrés sur l'évaluation du travail, mais au cours desquels étaient déjà évoquées les questions de formation et de carrière. Mis en place bien avant la réforme, ces entretiens relevaient avant tout d'un objectif de gestion interne à l'entreprise.

Or la loi de 2014 entend introduire une rupture par rapport à ces pratiques antérieures. En effet, le législateur précise que l'entretien professionnel porte sur « *les perspectives d'évolution*

*professionnelle* [du salarié], *notamment en termes de qualification et d'emploi* » et non sur l'évaluation du travail par rapport aux exigences du poste. Mais 80 % des salariés interrogés dans Defis signalent qu'une partie de l'entretien a été consacrée à l'évaluation de leur travail : la confusion entre entretien professionnel et entretien d'évaluation est donc fréquente, au moins pour les salariés.

## Petites entreprises : une diffusion limitée



CC **SVG Silh** ↗

Les entretiens professionnels sont encore minoritaires dans les entreprises de moins de 50 salariés, mais c'est pourtant dans celles-ci qu'ils se diffusent le plus. Globalement, on peut estimer à 15 % des entretiens professionnels réalisés en 2015 ou 2016 la part de ceux qui n'ont pas été précédés d'entretiens avec la hiérarchie les années précédentes. Mais ils seraient 25 % dans les entreprises de 10 à 49 salariés, contre 8 % dans les plus grandes.

Si la taille des entreprises est un critère important pour expliquer les différences de participation des salariés, les hiérarchies professionnelles persistent : toutes choses égales par ailleurs, un cadre a 1,7 fois plus de

chance qu'un ouvrier d'y participer. Pourtant, là aussi, on observe que lorsque les entretiens professionnels ont été mis en place pour la première fois, ce sont les ouvriers qui y ont le plus accédé. La loi pousse en effet à la généralisation d'un outil de gestion des carrières auparavant surtout réservé aux cadres, objectif cependant loin d'être pleinement atteint.

## La place de la Gestion des ressources humaines (GRH) ↗

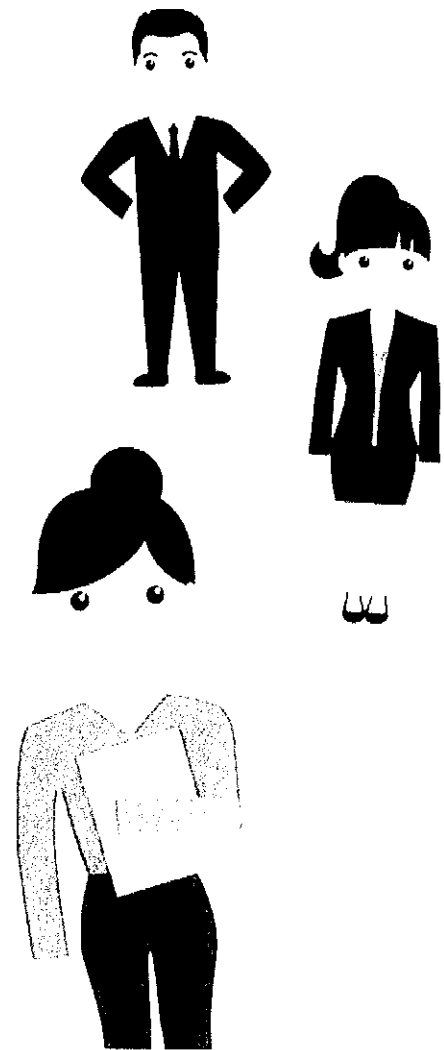
En instaurant un rendez-vous régulier avec chaque salarié, les partenaires sociaux (entreprises et syndicats) et le Parlement entendaient encourager l'employeur à mieux penser le lien entre la stratégie économique de l'entreprise et les aspirations et potentiels des salariés, voire à initier une démarche de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.

Les salariés qui ont participé à un entretien professionnel ont en effet une plus grande probabilité d'appartenir à des entreprises particulièrement outillées dans le domaine de la gestion des ressources humaines, et qui font de ces questions un sujet de discussion avec les représentants du personnel. Ces entreprises sont aussi celles qui se positionnent sur des processus et marchés les plus innovants. On retrouve là les caractéristiques des entreprises qui forment le plus leur personnel, mettant une fois encore en évidence le lien entre une stratégie économique misant sur la qualité et l'innovation et une gestion du personnel attentive au développement des compétences et aux carrières.

# Une ressource pour les salariés ?


Mais au-delà de la gestion interne aux entreprises, l'entretien professionnel a aussi été conçu comme une nouvelle ressource pour les salariés. Il doit les aider à identifier leurs besoins de formation et à se projeter dans leur parcours professionnel.

Dans huit cas sur dix, les besoins de formation et les perspectives de carrière sont en effet abordés au cours de l'entretien. Ces questions sont d'autant plus traitées que les salariés ont, par ailleurs, exprimé le souhait de se former ou de faire évoluer leur activité au cours des cinq prochaines années (augmentation respectivement de 90% et 20% de la probabilité, selon un modèle « toutes choses égales par ailleurs »). Mais, à l'inverse, lorsqu'ils ont déclaré souhaiter changer de métier ou d'entreprise, la probabilité d'aborder des projets de formation ou des perspectives de carrière baisse sensiblement (respectivement de 30% et de 20%). Ainsi, l'entretien professionnel paraît être un cadre pour élaborer des projets de formation et de carrière au sein de l'entreprise, mais il ne l'est guère lorsque les perspectives d'évolution se situent en dehors de celle-ci.



CC Viméo Seprem Productions 

## Mieux informer sur le Conseil en évolution professionnelle (CEP) ?

L'Accord National Interprofessionnel (ANI ) de décembre 2013, repris dans la loi de mars 2014, a instauré le CEP, dispositif proposé à toute personne souhaitant faire le point sur sa situation et établir un projet d'évolution professionnelle (reconversion, création d'entreprise...). Un salarié peut solliciter gratuitement un conseiller dans un organisme habilité sans demander l'accord de son employeur. Un salarié cherchant un appui pour évoluer en dehors de son entreprise est *a priori* susceptible de saisir ce dispositif.

L'employeur peut s'emparer de l'entretien professionnel pour informer ses salariés sur la possibilité de recourir au CEP. Aujourd'hui, ce n'est pas une obligation et cette information est peu dispensée dans ce cadre. Seul un salarié sur quatre déclare connaître l'existence du CEP, et parmi ceux-ci la moitié en a été informée au cours d'un entretien professionnel. Ce vecteur est particulièrement important pour l'information des employés et ouvriers, alors que les cadres bénéficient davantage d'autres canaux d'information : 66 % des employés et 64 % des ouvriers qui connaissent le CEP et

ont participé à un entretien professionnel ont été informés à cette occasion, contre 33% des cadres. S'adressant à tous les salariés, l'entretien professionnel pourrait réduire les inégalités devant l'information sur le CEP, ou sur d'autres dispositifs comme le Compte personnel de formation ☑, d'autant que ces deux dispositifs devraient être renforcés et renouvelés dans le cadre de la loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel ».

Ainsi, la généralisation des entretiens professionnels et l'évolution de leur contenu pour en faire un réel outil au service des parcours dans et hors de l'entreprise restent encore un enjeu pour les années à venir.

- **Guillemot D., Sigot J.-C.**, 2018, « Les entretiens professionnels, un appui aux carrières internes ou à la sécurisation des parcours ? », *Céreq Bref*, n°364.



Crédits image à la Une et image d'entrée : CC Pxhere mohamed hassan



**Danièle Guillemot et Jean-Claude Sigot**

CEREQ (daniele.guillemot@cereq.fr, jean-claude.sigot@cereq.fr)

More Posts

# Le travail au cœur des apprentissages informels en entreprise

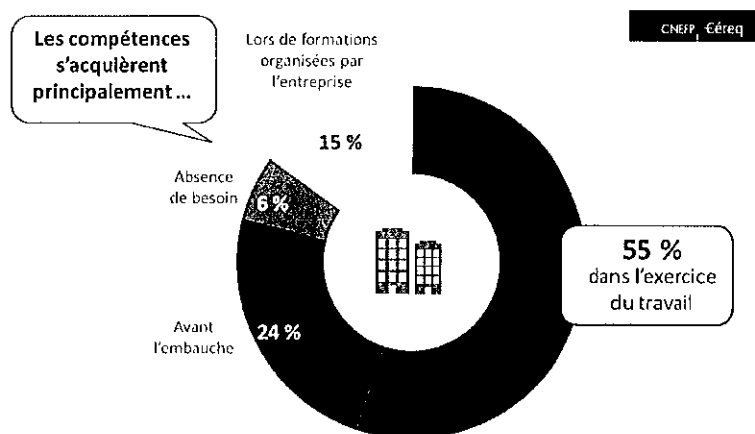
Christine Fournier\* et Marion Lambert\*

L'apprentissage informel reste une notion floue, même si le terme est apparu dès 1926 sous la plume de l'éducateur américain Eduard Lindeman. Depuis, les travaux se sont multipliés et nous disposons de très nombreuses études sur les apprentissages. Elles révèlent un foisonnement sémantique, puisque la notion d'apprentissage informel recouvre les apprentissages sur le tas, les apprentissages « on the job », dans le travail... Ces travaux s'appuient essentiellement sur des enquêtes, qui comprennent des journaux de bord, des biographies ou encore des observations ethnographiques.

Au début des années 1970, un éducateur canadien a estimé que les apprentissages informels dans le travail représentaient jusqu'à 70 % des apprentissages en emploi. En ce qui nous concerne, nous ne cherchons pas à les compter, mais à les prendre en considération.

Dans l'enquête Defis, 55 % des employeurs déclarent que l'origine des nouvelles compétences acquises réside principalement dans l'exercice du travail, contre seulement 15 % dans le cadre de formations organisées.

Graphique 1 • Qu'en disent les employeurs ?



Source : CNEFP-Céreq, Defis, 2015.

Champ : entreprises du secteur privé de 10 salariés et plus.

Quant aux salariés, ils ont déclaré que la principale voie d'accès informelle à de nouvelles compétences était l'échange avec des collègues (62 %), devant les recherches sur Internet ou la lecture de la presse (58 %).

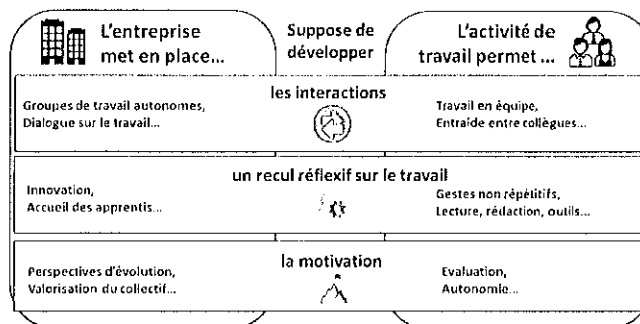
\* Céreq, avec la collaboration d'Isabelle Marion-Vernoux (Céreq).

Les apprentissages informels représentent la partie immergée de l'iceberg de l'acquisition de compétences, alors que les formations organisées en sont la partie émergée. Ces apprentissages sont disséminés, invisibles, parfois fortuits, souvent non conscients, difficilement quantifiables, voire inquantifiables. Ils se définissent *ex-negativo* : ils ne sont ni structurés ni planifiés. On peut cependant, et c'est l'intérêt de l'enquête Defis, repérer les facteurs qui les favorisent. Ils tiennent d'une part au contexte organisationnel de l'activité du salarié, et d'autre part à son activité de travail. C'est pourquoi nous avons conçu un nouvel outil d'analyse qui conjugue le contexte organisationnel saisi dans le volet « entreprise » de Defis, et l'activité travail saisi dans le volet « salarié ». Nous l'avons nommé « la dynamique de travail ».

Pour stimuler les apprentissages au travail, de nombreux travaux qualitatifs ont montré qu'il fallait développer trois dimensions :

- les interactions, c'est-à-dire les échanges entre les salariés ;
- un recul réflexif sur le travail ;
- la motivation.

**Graphique 2 • Les facteurs de stimulation des apprentissages au travail**



Ces dimensions sont facilitées si une entreprise favorise le dialogue sur le travail, l'accueil des apprentis, ou si elle donne des perspectives d'évolution. Elles peuvent aussi être favorisées à un niveau plus individuel celui de l'activité du salarié, par exemple si les salariés sont amenés à s'entraider, s'ils exercent un travail non répétitif ou s'ils sont encouragés à être plus autonomes. C'est pourquoi nous avons utilisé dans nos travaux les réponses des salariés et les employeurs de Defis sur ces dimensions pour distinguer, d'une part, 3 types de contextes d'entreprise et d'autre part, 4 types d'activités de travail, selon que ceux-ci sont plus ou moins favorables au développement des apprentissages. Un premier contexte d'entreprise très favorable regroupe 39 % des entreprises, contre 45 % pour le contexte moyennement favorable et 16 % pour le contexte défavorable. Pour ce qui est des activités de travail, elles sont 17 % à être très favorables, 24 % à être moyennement favorables et privilégiant les échanges entre salariés, 27 % à être moyennement favorables et privilégiant l'autonomie, et 32 % à être non favorables.

Si l'on croise contexte et activité de travail, on obtient 12 situations, que nous avons appelé les « dynamiques de travail ». Il apparaît ainsi que 9 % des salariés sont dans la dynamique la plus propice, en combinant un contexte et une activité très favorables, alors que 8 % des salariés sont dans la situation inverse. D'autre part, nous avons constaté qu'un contexte et une activité de travail favorables à l'apprentissage ne vont pas de pair, puisque les salariés se répartissent dans toutes les dynamiques.

Pour illustrer cela, nous pouvons prendre l'exemple de deux jeunes psychologues cliniciennes ayant accédé au même moment à un CDI à temps complet que nous avons rencontrées : l'une d'elles travaille dans une clinique diététique dans laquelle elle s'est retrouvée seule, entourée d'éducateurs sportifs et de diététiciens, sans pouvoir s'appuyer sur un psychologue plus expérimenté, alors que la seconde a intégré une association intervenant en prévention de la violence dans les établissements

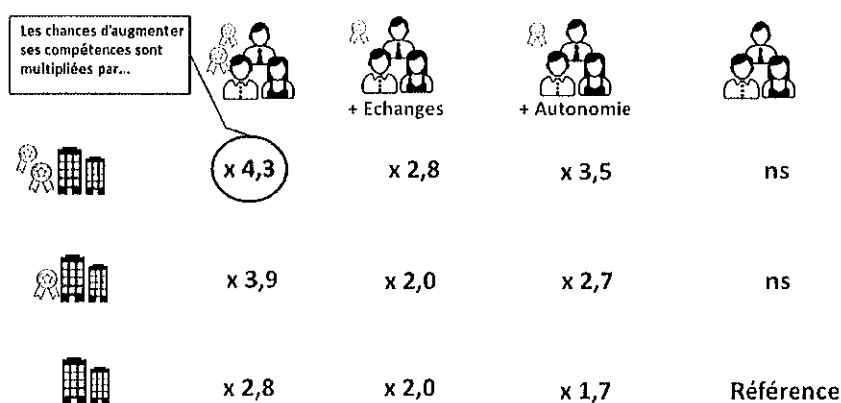
scolaires, et a travaillé dès le départ en binôme avec des collègues plus expérimentés, qui ont pu lui apprendre à animer une classe ou à accompagner un enfant victime de harcèlement.

On constate que formations organisées (cours, stages, formations en situation de travail, autoformation) et apprentissages informels se cumulent, car c'est dans les dynamiques les plus propices aux apprentissages que l'on observe les taux d'accès à des formations organisées les plus élevés. Les apprentissages informels ne viennent donc pas pallier un manque de formations organisées.

Une sage-femme travaillant dans une maternité a témoigné de la nécessité d'actualiser en permanence ses connaissances, compte tenu de l'évolution des techniques et des normes sanitaires. Elle nous a déclaré s'appuyer pour cela, à la fois sur des formations organisées, pour la plupart collectives, mais également sur des échanges avec ses collègues, notamment après les formations organisées, pour transmettre les connaissances acquises à ceux qui n'avaient pas pu les suivre. Comme dans d'autres secteurs comme le BTP, la solidarité joue pleinement dans les lieux où la sécurité est un enjeu crucial, et elle encourage la transmission entre collègues.

Les salariés confirment avoir augmenté leurs compétences dans les dynamiques les plus propices. Ils ont même 4,3 fois plus de chances, toutes choses égales par ailleurs, de déclarer avoir augmenté leurs compétences lorsqu'ils se trouvent dans la dynamique de travail la plus propice que lorsqu'ils connaissent la moins favorable. L'effet est plus fort que celui des autres variables comme la catégorie socioprofessionnelle, la taille de l'entreprise ou le secteur d'activité.

**Graphique 3 • Développement des compétences selon les dynamiques de travail**



Source : CNEFP-Céreq, Defis, 2015.

Champ : salariés des entreprises du secteur privé de 10 salariés et plus.

Concernant les profils qui bénéficient le plus d'une bonne dynamique de travail, on trouve beaucoup de cadres, lesquels évoluent surtout dans un environnement de travail moyennement favorable et favorisant l'autonomie, mais bon nombre d'ouvriers non qualifiés de l'industrie bénéficient de la dynamique la plus favorable. Dans la dynamique la plus propice, ouvriers qualifiés et non qualifiés déclarent dans la même proportion avoir augmenté leurs compétences. Un salarié non qualifié a même 6 fois plus de chances d'augmenter ses compétences dans cette situation que s'il était dans la dynamique la moins favorable.

S'il ne s'agit pas pour nous de nier le rôle essentiel de la formation continue, il nous semble que des leviers peuvent être actionnés dans les entreprises pour favoriser le développement des compétences, en particulier celles du public non qualifié, et cela en développant l'autonomie, les coopérations et des moments d'échanges sur la pratique professionnelle.

Enfin il nous semble que la dynamique de travail fournit un nouvel éclairage sur la question des inégalités en matière d'acquisition de compétences pour les salariés. Jusqu'à présent ces inégalités s'envisageaient en fonction de l'appartenance à une catégorie socioprofessionnelle, à la taille, au secteur ou à la politique de formation des entreprises. Cependant la dynamique de travail met évidence que la qualité du travail, appréhendée aussi bien au niveau de l'organisation que de l'activité du salarié, est prépondérante puisqu'elle joue beaucoup plus sur l'acquisition des compétences que d'autres dimensions liées à l'emploi.

## Le travail au cœur des apprentissages en entreprise

Pour une majorité d'employeurs, les compétences des salariés s'acquièrent moins par des formations organisées que par l'exercice du travail. Le dispositif Defis permet de montrer que les salariés inscrits dans les dynamiques de travail les plus porteuses d'apprentissages informels sont également ceux qui accèdent le plus à la formation organisée. Ce constat est particulièrement marqué pour les salariés occupant les emplois les moins qualifiés.

Christine FOURNIER

Marion LAMBERT

Isabelle  
MARION-VERNOUX  
(Céreq)

**L**e développement des compétences dans l'entreprise est généralement apprécié à l'aune des formations suivies par les salariés. Planifiées, intentionnelles, ces dernières sont facilement repérables donc quantifiables et par conséquent abondamment documentées dans les travaux fondés sur l'exploitation des enquêtes statistiques sur la formation continue. Les résultats qui en sont issus rendent compte de nombreuses inégalités qui confirment l'adage maintes fois vérifié : la formation va à la formation. Cependant, celle-ci n'est pas la seule source de développement des compétences. Seuls 15% des employeurs la désignent comme principal mode d'acquisition des compétences en cours d'emploi. Ils sont majoritaires à déclarer que c'est avant tout dans l'exercice du travail, de façon informelle, que les savoirs et savoir-faire se développent.

Disséminés, souvent invisibles, parfois inconscients, les apprentissages informels échappent à toute mesure. On sait qu'ils existent mais on ne peut les compter. Cependant, les facteurs qui les favorisent ont pu être identifiés. Sociologues, ergonomes, didacticiens ou encore psychologues ont fait émerger de leurs travaux qualitatifs les dimensions du travail qui leur sont favorables\*. Celles-ci peuvent être appréhendées quantitativement. Que dire alors de la répartition des salariés au regard de ces dimensions qui tiennent d'une part au contexte organisationnel dans lequel ils évoluent et d'autre part à l'activité de travail qu'ils exercent ? Pensé pour étudier toutes les formes d'apprentissage, le dispositif Defis permet cette investigation (voir encadré 1 page 2).

### La « dynamique de travail », nouvel outil d'analyse

Les nombreux travaux fondés sur des approches qualitatives des apprentissages sont aujourd'hui suffisamment probants pour en extraire les facteurs favorisant les apprentissages informels au travail\*. Ces facteurs relèvent, d'une part, du contexte organisationnel et managérial de l'entreprise et, d'autre part, de l'activité de travail du salarié. Leur conjugaison permet la construction d'un nouvel outil d'analyse : la « dynamique de travail », plus ou moins porteuse d'apprentissages informels.

Conçu pour « coupler » les données recueillies auprès des employeurs d'un côté, et des salariés, de l'autre, le dispositif Defis ouvre de nouvelles perspectives d'analyse. Il permet d'appréhender les dynamiques de travail individuelles par le croisement des données sur le contexte organisationnel, décrit par les employeurs, et sur l'activité de travail, décrite par les salariés. Seules sont prises en compte dans notre approche les dimensions susceptibles de favoriser les apprentissages informels : six relèvent du contexte organisationnel et managérial, trois de l'activité de travail (elles sont détaillées dans l'encadré 2 page 2). Chaque dimension, qu'elle qualifie le contexte ou l'activité, est saisie par une batterie de variables\*. Les analyses de données réalisées ont permis de répartir les salariés selon trois types de contexte organisationnel et quatre types d'activité de travail. Chaque salarié peut donc être caractérisé à la fois selon le contexte dans lequel il évolue, plus ou moins favorable aux apprentissages informels, et l'activité ●●

ENTREPRISE  
APPRENTISSAGES  
INFORMELS  
ACTIVITÉ DE TRAVAIL  
FORMATION  
CONTINUE

\* Pour une approche plus complète (bibliographie détaillée des travaux, liste des variables, méthodologie de l'analyse de données), se reporter au supplément numérique, disponible sur [www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)

Defis



## Le dispositif Defis

Le dispositif d'enquêtes sur les formations et les itinéraires des salariés (Defis) met en relation les actions de formation suivies par les salariés et les parcours professionnels. Le dispositif prévoit une enquête en deux temps :

- le volet entreprises : 4 500 entreprises représentatives du secteur privé (hors agriculture) à partir de 10 salariés ont été interrogées en 2015. Des entreprises de 3 à 9 salariés de certains secteurs sont intégrées à l'échantillon. Dans l'étude présentée ici, le champ des entreprises est restreint à celles de 10 salariés et plus. Ce volet vise à recueillir des informations détaillées sur le contexte dans lequel les salariés se forment (ou non).

- le volet salariés : un panel de 16 000 individus, salariés en décembre 2013 d'une des entreprises répondantes au premier volet est interrogé sur une durée de 5 ans (de 2015 à 2019).

Defis est initié par le Conseil national d'évaluations de la formation professionnelle (CNEFP), financé par le Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) et conçu par le Céreq.

de travail qu'il exerce, plus ou moins propice aux apprentissages informels.

### Au cœur de la dynamique la plus porteuse d'apprentissages informels

La conjugaison des trois types de contexte organisationnel et des quatre types d'activité de travail conduit au dessin d'un échiquier composé de douze cases, dans lesquelles viennent se loger des dynamiques de travail, plus ou moins porteuses d'apprentissages informels (cf. tableau 4).

La dispersion des salariés sur l'échiquier indique que contexte organisationnel et activité de travail ne vont pas toujours de pair. Cependant, la classification réalisée range une large majorité des salariés dans une dynamique présentant au moins deux dimensions favorables aux apprentissages informels parmi les neuf retenues (cf. encadré 2). Seuls 8 % apparaissent dans une dynamique excluant toute dimension favorable.

39 % des salariés évoluent dans les contextes d'entreprise les plus favorables, au regard des six dimensions organisationnelles pointées comme propices aux apprentissages informels. Ces contextes privilégient l'implication des salariés dans la prise de décision, dans le contrôle de leur activité et la façon d'atteindre les objectifs fixés. En misant sur une stratégie qui accorde de l'importance à la notoriété ou à la marque, les entreprises dans lesquelles travaillent ces salariés favorisent le sentiment d'appartenance à un collectif

marqué par une forte identité. Si la performance individuelle est recherchée, elle est avant tout mise au service d'un projet collectif de production selon des modes d'organisation choisis. L'entraide entre salariés y est particulièrement développée. Confrontées fréquemment à des changements de techniques, de procédés ou dans les relations avec leurs clients ou leurs partenaires, ces entreprises attachent beaucoup d'importance à la nouveauté et au-delà à l'innovation. Elles ont mis en œuvre une capacité à mutualiser des connaissances en formalisant des modes opératoires et des procédures à un niveau collectif. Ces entreprises sont celles qui mettent le plus en avant la valeur formatrice du travail en désignant, par exemple, des tuteurs parmi les salariés de l'entreprise de façon formelle, ou en organisant de nombreuses VAE. Par ailleurs, en favorisant les liens interpersonnels et les échanges, ces organisations permettent aux salariés de mieux connaître leurs activités respectives, de créer des liens entre les différents postes de travail – en un mot d'élargir l'éventail des apprentissages possibles. Ce type d'organisation de travail repose sur la mise en place d'équipes ou de groupes de travail semi-autonomes. L'entreprise y trouve d'ailleurs avantage grâce à une flexibilité interne accrue, du fait de l'élargissement des tâches et de la capacité des salariés à se remplacer mutuellement.

En conjuguant ce type de contexte organisationnel avec le type d'activité de travail supposé le plus propice aux apprentissages informels, on ne compte plus dans la dynamique la plus porteuse ainsi tracée que 9 % des salariés (caractéristiques précisées dans le supplément numérique). Les salariés qui relèvent de cette dynamique confirment, dans leurs réponses à l'enquête, bénéficier d'une forte autonomie. Ils décrivent une activité de travail qui permet la prise de responsabilités, notamment parce qu'ils peuvent modifier leurs objectifs, les moyens de les atteindre et s'autoévaluer ensuite. Les perspectives d'apprentissage sont également favorisées par des activités de travail impliquant la réalisation de tâches variées, ou la résolution de problèmes imprévus. Leur travail est aussi un lieu d'échanges et de confrontation des savoir-faire et des pratiques professionnelles. Travailler en équipe, être en contact avec des fournisseurs ou des clients, se rendre à des salons, des conférences, participer à des réunions font partie des opportunités offertes pour favoriser les relations interpersonnelles. En outre, ces salariés déclarent plus fréquemment qu'un collègue leur a appris à ef-



### Les dimensions de la dynamique de travail favorables aux apprentissages informels

Six dimensions relèvent du contexte organisationnel et managérial : le décloisonnement du travail, le dialogue et le partage de l'information, la réflexion sur la pratique, le développement de la capacité à transmettre et à expliquer sa compétence, l'engagement individuel favorisé par des pratiques de management valorisant le collectif, les perspectives d'évolution et de mobilité.

Trois dimensions relèvent de l'activité du salarié : les échanges et confrontation des savoir-faire dans le travail, l'activation des processus cognitifs, l'autonomie.

fectuer leur travail, ou avoir eux-mêmes appris à des collègues à faire le leur.



## Les différentes façons d'apprendre

Deux autres résultats consolident la définition de la dynamique la plus porteuse d'apprentissages informels : 91 % des salariés qui s'y trouvent déclarent que leur « travail implique d'apprendre des choses nouvelles » (contre 52% dans la dynamique de travail la moins porteuse d'apprentissages informels) et 64% qu'ils ont « acquis de nouvelles compétences dans l'année précédant l'interrogation » (contre 35%). Une question reste en suspens : qu'en est-il de l'accès à la formation organisée selon les dynamiques de travail ? Cumul ou substitution des différentes façons d'apprendre ?

La formation organisée appelle deux conditions : l'intention (l'objectif est d'apprendre) et la planification (le temps de la formation est défini). Elle regroupe les stages, conférences, séminaires, autoformations, formations en situation de travail (FEST) et rotations sur les postes de travail. Les FEST sont des formations organisées sur le lieu de travail avec l'utilisation d'outils de travail habituels de la personne. Les rotations sur les postes de travail sont des formations organisées sur le mode des échanges, de détachements, de mises en doublon ou de visites d'études.

L'apprentissage informel se définit « *ex negativo* ». Il n'est ni organisé, ni structuré (en termes d'objectifs de temps ou de ressources). L'apprentissage informel présente le plus souvent un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant.

### Les salariés relevant des dynamiques les plus porteuses d'apprentissages informels sont ceux qui accèdent le plus à la formation organisée

Les salariés qui bénéficient de la dynamique la plus porteuse affichent le taux d'accès à la formation organisée le plus élevé (65%), alors que ceux qui pâ-

tissent de la dynamique la moins porteuse affichent le taux d'accès le plus faible (18%) (cf. tableau 5 page suivante). De surcroît, cet ordre est vérifié quelle que soit la modalité de la formation : l'accès aux formations en situation de travail ou par rotation des tâches reflète les mêmes inégalités, même si elles sont un peu moins prononcées que dans le cas des stages. Les salariés relevant de la dynamique la plus porteuse accèdent pour 56% aux stages et pour



### Répartition des salariés sur l'échiquier des dynamiques de travail (en %) : contexte organisationnel et activité de travail ne vont pas toujours de pair

Contextes organisationnels de l'entreprise	Activités de travail du salarié	Propices aux apprentissages informels Elles facilitent 3 dimensions	Moyennement propices aux apprentissages informels Elles facilitent 2 dimensions sur 3	Moyennement propices aux apprentissages informels Elles facilitent 2 dimensions sur 3	Non propices aux apprentissages informels Elles ne facilitent aucune des 3 dimensions	Répartition des salariés selon le contexte de l'entreprise
<b>Favorables aux apprentissages informels</b> Ils facilitent 6 dimensions : 1. Le dialogue et le partage de l'information 2. La transmission des compétences 3. Les perspectives d'évolution 4. Le décloisonnement du travail 5. La réflexion sur la pratique 6. La valorisation du collectif		1. Les processus cognitifs 2. Les échanges 3. L'autonomie	1. Les processus cognitifs 2. Les échanges	1. Les processus cognitifs 2. L'autonomie		39 %
<b>Moyennement favorables aux apprentissages informels</b> Ils facilitent 3 dimensions sur 6: 1. Le dialogue et le partage de l'information 2. La transmission des compétences 3. Les perspectives d'évolution						45 %
<b>Non favorables aux apprentissages informels</b> Ils ne facilitent aucune des 6 dimensions						16 %
<b>Répartition des salariés selon leur activité de travail</b>		17 %	24 %	27 %	32 %	

Source : CNEFP-Céreq, Defis 2015. Champ : salariés des entreprises de 10 salariés et plus.

\*9% des salariés sont à la fois dans le contexte le plus favorable et l'activité la plus propice (c'est-à-dire dans la dynamique la plus porteuse d'apprentissages informels).

Contextes organisationnels de l'entreprise	Activités de travail des salariés	Propices aux apprentissages informels	Moyennement propices avec échanges entre salariés	Moyennement propices avec autonomie des salariés	Non propices aux apprentissages informels	Ensemble des salariés
Favorables aux apprentissages informels		65	50	52	22	49
Moyennement favorables aux apprentissages informels		49	49	48	25	40
Non favorables aux apprentissages informels		46	34	33	18	27
<b>Ensemble des salariés</b>		<b>27</b>	<b>48</b>	<b>47</b>	<b>23</b>	<b>41</b>

Source : CNEFP-Céreq, Defis 2015. Champ : salariés des entreprises de 10 salariés et plus.

Taux d'accès à la formation organisée : part de salariés ayant réalisé au moins une formation organisée dans l'année précédant l'interrogation.

22% aux FEST/rotation des tâches, soit les taux les plus élevés. Les taux pour les salariés relevant de la dynamique de travail la moins porteuse d'apprentissages informels sont respectivement de 14 % et 5 %, soit les taux les plus bas.

Les apprentissages informels sont donc loin de se substituer aux formations formalisées, quelle que soit leur modalité. Au contraire, les différentes façons d'apprendre tendent plutôt à se cumuler. Encore et toujours, les apprentissages, sous toutes leurs formes, n'iraient-ils qu'aux plus qualifiés ?

### Les dynamiques les plus porteuses sont particulièrement avantageuses pour les salariés occupant les postes les moins qualifiés

Les salariés occupant des emplois non qualifiés sont régulièrement pointés, au vu des indicateurs statistiques, comme les plus éloignés de la formation organisée. C'est vrai quel que soit le mode de formation : le recours aux FEST ou aux formations par rotation sur postes ne compense pas un moindre accès aux cours et stages. Souvent présentés comme un palliatif face à la rareté des formations organisées, les apprentissages informels concerneraient-ils davantage les salariés occupant les postes les moins qualifiés ?

Ces derniers sont surreprésentés dans les dynamiques les moins porteuses d'apprentissages informels mais ne sont pas absents des autres : 5 % d'entre eux relèvent de la dynamique la plus porteuse (9 % de l'ensemble des salariés). Dans ce cas, ils sont bien mieux lotis au regard de la formation organisée. Ils voient leurs chances d'accès à la formation organisée multipliées par huit, toutes choses égales par ailleurs\*, comparés à leurs homologues relevant de la dynamique de travail la moins porteuse d'apprentissages informels. Leur

taux d'accès à la formation organisée (68%) est équivalent à celui des salariés occupant les emplois les plus qualifiés et ressortant, comme eux, de la dynamique la plus porteuse. Pour les cadres, le différentiel est bien moindre avec des chances d'accès multipliées par deux dans la dynamique la plus porteuse.

À l'heure où la responsabilité individuelle est plus que jamais mise en avant en matière de formation, ces constats viennent soutenir l'idée que le travail, saisi à travers sa dynamique, détermine pour une large part l'accès des salariés à toutes les formes d'apprentissage. En témoignent, particulièrement, les salariés occupant des emplois non qualifiés. Cette approche des dynamiques de travail porteuses d'apprentissages désigne ainsi des leviers à actionner au sein des entreprises afin que tous, y compris et peut-être surtout les moins qualifiés, puissent trouver les moyens d'élargir leurs compétences et peut-être d'évoluer professionnellement.

### Pour en savoir plus

« Rôle de la formation et des apprentissages au travail sur les changements de poste dans l'entreprise », M. Lambert et I. Marion-Vernoux, *Les transitions professionnelles tout au long de la vie, XXIIIe journées du longitudinal*, Céreq Echanges n°1, 2016.

*Quand la formation continue*, M. Lambert, I. Marion-Vernoux (coord.), Céreq, 2014.

*Apprendre au travail*, E. Bourgeois et M. Durand (dir.), PUF, 2012.

« Les apprentissages informels dans la formation pour adultes », D. Cristol et A. Muller, *Savoirs*, 2013/2 n° 32, 2013.

*La professionnalisation - Acquérir et transmettre des compétences*, P. Conjart et B. Devin, Editions ANACT, 2006.

\* Ces résultats sont issus d'une régression logistique qui a intégré la taille de l'entreprise, le secteur, l'âge, le sexe, la CSP, le niveau de diplôme, le type de contrat de travail et l'ancienneté.

Le Dossier Documentaire de l'UODC

**Quels liens entre formation professionnelle et évolution dans l'entreprise ?**

Ce que l'enquête Defis (Céreq) révèle

**- Partie II -**

■ **Quels liens entre formation professionnelle et évolution dans l'entreprise ?**..... pp. 30-134

- La formation en entreprise : évolution des problématiques de recherche et des connaissances  
Quenson Emmanuel, Savoirs n°28 (pp. 11-63), *Cairn Info* ([www.cairn.info](http://www.cairn.info)), 2012, 44 p.
- Accès à la formation continue en entreprise et caractéristiques des marchés locaux du travail  
Détang-Dessendre Cécile, Economie et statistique n°431-432, *Insee* (<https://www.insee.fr>), 2010, 14 p.
- L'accès à la formation en entreprise au regard des modes de gestion de la main d'œuvre  
Perez Coralie et Vero Josiane, Travail et Emploi n°107 (pp. 59-71), *Ministère du travail* (<https://travail-emploi.gouv.fr>), 2006, 13 p.
- La formation en entreprise face aux aspirations des salariés  
Dubois Jean-Marie et Melnik-Olive Ekaterina, Bref n°357, *Céreq* ([www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)), 2017, 4 p.
- La formation en entreprise accompagne les promotions mais fait défaut aux plus fragiles  
Melnik-Olive Ekaterina et Stephanus Camille, Bref n°374, *Céreq* ([www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)), 2019, 4 p.
- « Développer l'employabilité des salariés : rhétorique managériale ou réalité des pratiques »  
Mercier Estelle, *Cerefige* (<http://cerefige.univ-lorraine.fr>), 2011, 25 p.



## La formation en entreprise: évolution des problématiques de recherche et des connaissances

Emmanuel Quenson

DANS SAVOIRS 2012/1 (n° 28), PAGES 11 À 63

# ARTICLE

---

## INTRODUCTION

---

Les recherches sur la formation en entreprise sont devenues, assez récemment, un objet d'investigation pour les sciences sociales. Souvent ancrées dans des problématiques sociales immédiates, elles sont trop peu utilisées pour alimenter les interprétations sociétales globales et peinent à intéresser un public allant au-delà du périmètre d'un nombre restreint de spécialistes. Pour autant, elles rendent intelligibles des enjeux politiques ou économiques importants. Par les résultats qu'elles produisent à partir d'angles d'approche et de questionnements forts divers, elles rendent compte de transformations sociales majeures des sociétés post-industrielles.

1

Le manque de valorisation scientifique de ces recherches provient notamment du statut particulier de ce domaine qui, depuis la loi de 1971 instituant la « formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente », est arrimé aux stratégies économiques en même temps qu'il est soumis aux interventions de l'acteur public. Il est donc nécessaire aux chercheurs qui en font leur objet d'investigation de prendre en compte de manière simultanée les interrelations entre les entreprises, l'État et leurs acteurs respectifs, alors que ces réalités sont,

2

en général, examinées séparément par le monde scientifique. Pour proposer des schémas d'intelligibilité pertinents, ces chercheurs doivent également objectiver les multiples questionnements sociaux qui émanent des rapports entre formation et entreprise, alors même que ceux-ci sont souvent définis de manière normative. En outre, ils se situent assez fréquemment à la périphérie des domaines d'interrogation traditionnels de leurs disciplines d'appartenance, ce qui nuit à la reconnaissance des apports qu'ils produisent. Enfin, le fait que nombre de ces travaux soient interdisciplinaires (sciences de l'éducation, économie, histoire, sociologie, etc.) n'aide pas à leur valorisation dans des champs de recherche bien identifiés.

La mise en perspective proposée par cette note de synthèse constitue une étude de la littérature de recherche disponible sur le sujet de la formation en entreprise. La nature du corpus sélectionné est variable. Constitué de recherches, d'études et d'expertises, elle peut bien évidemment prêter à discussion. En dépit de ces réserves, cette note constitue une synthèse de la recherche en établissant un classement des analyses les plus significatives, des objets étudiés, des problématiques mobilisées, des cadres théoriques de référence, des savoirs acquis, des modes d'investigation conduits, et fait ressortir les courants de pensée et les orientations actuelles des recherches.

Nous mettrons ici en lumière plusieurs sujets de prédilection sur la formation en entreprise, domaine très complexe et très segmenté en plusieurs secteurs plus ou moins autonomes et éclatés. Dans un premier temps, cette note examinera les recherches qui procèdent à une analyse socio-historique de cette réalité. Elle abordera, dans un deuxième temps, les recherches traitant de la formation dans ses relations avec les politiques de main-d'œuvre des entreprises. Seront ensuite étudiés les travaux portant sur les relations entre formation et entreprise à l'extérieur de celle-ci, c'est-à-dire au sein du système initial de formation depuis que celui-ci a adopté le modèle pédagogique de l'alternance. Les recherches consacrées au processus d'individualisation de la relation salariale dans ses liens avec la formation feront ensuite l'objet d'un examen attentif. Enfin, cette note s'achèvera par une étude des perspectives de recherche défendant un point de vue comparatif entre le modèle français et d'autres États proches. Mais l'approche suivie n'effectuera pas une recension des travaux consacrés à la compréhension des liens entre formation et entreprises dans plusieurs pays où certaines recherches se développent dans ce champ.

## **1 – LES ANALYSES SOCIO-HISTORIQUES**

---

A la différence de la plupart des travaux qui étudient les relations entre formation

3

4

5

et entreprise d'un point de vue synchronique – c'est-à-dire à un moment précis – les recherches examinées ici s'inscrivent dans une perspective diachronique analysant les évolutions de la catégorie « formation » dans des temps relativement longs (Tanguy, 1989). S'inspirant de la socio-histoire qui caractérise des travaux se situant au carrefour de l'histoire et de la sociologie (Noiriel, 2006), ces travaux présentent l'intérêt d'interroger le sens et les effets sociaux des évolutions examinées et de montrer que certaines transformations multiformes du passé conditionnent les conceptions et les pratiques actuelles de ce domaine de la réalité sociale.

Ce faisant, cette posture de recherche renoue avec la posture sociologique défendue par Emile Durkheim (1938) pour qui la connaissance des institutions pédagogiques et des modes de transmission des savoirs qu'elles adoptent nécessite de les voir agir dans le temps afin de saisir leurs effets progressifs. Cette inscription de la durée dans la démarche sociologique vise à assigner au temps le statut d'une dimension essentielle dans l'analyse de la réalité sociale, parce qu'elle permet d'appréhender les changements autrement que par la figure de la nouveauté et de la rupture. Elle consiste à interroger les commencements et à revisiter la complexité du passé pour comprendre comment le présent s'est construit. Elle s'avère particulièrement adaptée à l'analyse des relations entre formation et entreprise puisqu'un des obstacles à l'objectivation de la réalité dans ce domaine est la tendance des acteurs à présenter chaque changement comme une nouveauté, ce qui rend invisibles et caduques les faits antérieurs et empêche de saisir la nature et les formes précises des changements (Brucy, 2008).

Appliqué à la formation, ce questionnement autorise à mesurer comment, et sur quelles bases, elle a participé, à son échelle, à l'émergence du salariat. Perçue comme un outil de changement collectif et individuel, elle a facilité sa massification en assurant la préparation au travail d'une partie des salariés dans le but de constituer un salariat adhérent aux principes d'organisation et de rationalisation du travail. Ces analyses rendent ainsi compte comment, et à quelles fins, la formation a institué des relations plus maîtrisées entre l'homme et le travail, et les organisations productives ; relations qui ont pris des formes complexes et parfois instables. Elles permettent aussi de révéler l'inscription durable de la formation dans les pratiques et les usages actuels. L'invention de la notion de compétence qui est apparue, dès les années 50, dans certaines entreprises ou encore celle de méthodes pédagogiques spécifiques aux adultes, constitue un exemple éclairant à cet égard. La construction d'outils, qui fondent les catégories avec lesquelles nous pensons aujourd'hui (niveaux de formation, pédagogies par objectifs, etc.) vient encore souligner cette mutation des méthodes de transmission des connaissances et des savoir-faire dans les entreprises. Nombre d'entre elles ont d'ailleurs été transposées au sein de l'école, alors que

6

7

celle-ci cherche à faire du jeune un sujet actif et autonome.

L'intention des sciences sociales étant de découvrir des processus qui n'ont pas encore été pris en compte et de les examiner selon un nouvel angle d'approche, ces recherches procèdent à l'identification de certains maillons des relations entre formation et entreprise. Ainsi, les faits relatés ne sont pas le résultat d'une quelconque nécessité. Ils s'inscrivent dans une histoire en marche et constituent un des aboutissements possibles provenant de compromis, de tensions, de divergences entre différentes catégories d'acteurs (salariés, employeurs, syndicats de salariés, d'employeurs). L'approche mobilisée résulte donc d'un point de vue sociologique qui défend l'idée que le mouvement de la réalité sociale, loin d'obéir à des lois, provient de l'action des individus et des collectifs, parfois secondaires ou oubliés, et de leurs interactions successives, en fonction de l'état des structures et des conjonctures comme conditions permettant ou non l'action.

8

Ainsi, pour rendre compte de cette complexité, ces recherches rompent avec l'approche traditionnelle de la formation qui consiste à scander son histoire par une succession de dates phares liées au vote de grands textes législatifs (1919, 1959, 1971, 1983, 1993, 2004, 2009,...) et à la restreindre aux dispositifs qui y sont attachés (congé de formation, congé individuel de formation, réforme des modes de financement, régionalisation, DIF,...). Une telle méthode présente l'inconvénient de s'appuyer sur des découpages du temps effectués a posteriori qui ne sont pas neutres. Traduisant des intentions déterminées, ils isolent ces faits sur eux-mêmes sans en restituer les liens avec les autres possibles qui auraient pu connaître des développements dans d'autres circonstances (Brucy, Tanguy, Troger, 1999). De même, ces travaux prennent quelques distances avec une vision de la formation qui consiste à mettre en avant des acteurs principaux (acteurs politiques, syndicats, régions, ...), oubliant certains individus qui ont participé à son développement par leurs revendications et la mise sur pied d'actions circonstanciées.

9

Parmi les travaux s'inspirant de cette perspective socio-historique, nous avons isolé certaines recherches pour leur caractère exemplaire. Elles ne sauraient bien entendu épuiser la diversité des réalisations de cet axe d'investigation. Pour autant, elles attestent que la formation en entreprise s'est inscrite durablement dans un projet de société ; celui qui a consisté à mettre les hommes au travail en les dotant de valeurs, de normes de comportement, d'attributs cognitifs et de dispositions favorables à leur inscription dans le salariat.

10

## **LES LIENS ENTRE INSTITUTIONS DE FORMATION ET ENTREPRISES**

Ces recherches s'intéressent aux lieux, aux acteurs et aux pédagogies des

11

institutions de formation créées par les entreprises ou se situant dans leur environnement immédiat. Tout leur intérêt est de montrer que, contrairement à certaines idées reçues, le patronat s'est impliqué sur le long terme dans la formation des salariés bien avant la loi de 71, dans des circonstances sociales et historiques déterminées et en fonction d'objectifs ciblés. Ces travaux examinent ce qui est nommé aujourd'hui la formation initiale, c'est-à-dire celle des jeunes <sup>[2]</sup>, et la formation des salariés en poste dans l'entreprise.

En ce qui concerne la formation des jeunes, les investigations concernent plus particulièrement les écoles des grandes entreprises des branches en proie à la rationalisation de la production. Ces écoles ont été un instrument privilégié pour adapter les salariés à de nouvelles techniques transposées de la science, à la spécialisation des métiers et à la division du travail entre exécution et conception. Le secteur de l'automobile a fait l'objet d'une attention plus spécifique de la part des chercheurs, peut-être parce que les initiatives patronales y ont été les plus marquantes ? Mais d'autres secteurs ont aussi été analysés tels que l'électricité ou l'énergie. Conduites par des historiens (Gallet 1996 ; Hatzfeld, 1989) et des sociologues (Balasz, Faguer, 1987 ; Beaud, 1995 ; Quenson, 2001), ces recherches mettent à jour une réalité sociale qui a longtemps été occultée en France où les analyses campaient un certain malthusianisme patronal sur la formation (Charlot, Figeat, 1988). L'analyse de l'école Renault, de sa création en 1919 à sa fermeture en 1989, éclaire, par exemple, les objectifs, les préoccupations et les stratégies de cette entreprise à l'égard de la formation sur plus de soixante-dix ans (Quenson, op. cit.). L'étude d'archives combinée à de nombreux témoignages d'acteurs (élèves, formateurs, cadres de direction, syndicalistes) atteste que cette école a connu deux configurations sociales distinctes. La première concerne la période de rationalisation de la production où la formation est utilisée par la direction et les ingénieurs pour maîtriser ce qu'ils nomment le « facteur humain » et lutter contre le nomadisme de la main-d'œuvre. L'entreprise compte alors sur son école pour former des personnels qualifiés capables d'instruire et de stabiliser les ouvriers. Pour ce faire, elle recrute parmi les jeunes des catégories populaires et moyennes en réussite scolaire, mais empêchés de suivre des études secondaires par la forte sélectivité du secondaire. La seconde configuration débute à la Libération. Pour la Régie Renault, désormais nationalisée, la formation est l'objet d'un compromis entre l'État, patronat et syndicats permettant la reconstruction de l'entreprise et l'émancipation sociale des enfants d'ouvriers. Cette période préfigure l'extension de la scolarisation de l'apprentissage conduite par l'État à partir des années 50-60 avec l'assentiment des grandes entreprises et des syndicats ouvriers. Cette recherche s'achève par une étude des carrières dans l'entreprise des anciens élèves de cette école. Celle-ci montre que la plupart d'entre eux ont accédé à des fonctions d'encadrement technique, ce qui atteste de

la vigueur du marché interne de Renault où il était possible, jusqu'à il y a peu, d'atteindre des niveaux de responsabilité assez élevés en débutant à un poste d'ouvrier qualifié. De plus, ces salariés ont bénéficié d'une adaptation de leurs qualifications par des actions de formation, dans un contexte où le niveau d'activité de l'entreprise était suffisamment stable et prévisible et l'évolution des techniques progressive.

La formation des adultes fait aussi l'objet de recherches socio-historiques circonstanciées qui peuvent être classées en deux groupes. Celles qui s'intéressent aux centres de formation internes aux entreprises et celles qui abordent les actions engagées à l'extérieur de celles-ci. Les premières permettent d'accéder à un niveau de réalité ignorée qui concerne le rôle joué par la première génération des directeurs de personnel et de la formation des grandes entreprises (Tanguy, 2001). Ces cadres vont élever la formation au rang d'instrument de changement individuel et collectif pour pacifier les relations sociales par un compromis entre directions et syndicats afin d'augmenter la productivité économique. Ils ont œuvré, par l'intermédiaire de la formation, à la spécialisation des ouvriers et des personnels techniques. L'organisation de la formation qu'ils ont promue a permis de stabiliser les personnels une fois leur qualification obtenue et a servi à pourvoir les segments professionnels établis dans les différents métiers des usines.

13

Au cours des années 60, ces cadres ont contribué à la création de services pour administrer des activités qui étaient antérieurement disjointes (recrutement, formation, hygiène et sécurité, relations sociales, paie, etc.). Certains ont tissé des liens plus ou moins formels avec les premiers sociologues du travail français (M. Crozier, A. Touraine, etc.), et se sont parfois appuyés sur leurs travaux pour proposer des cycles de formation professionnelle destinés aux catégories intermédiaires et supérieures du salariat. Ces formations entraient dans le cadre d'une augmentation des performances de la main-d'œuvre et d'une adaptation aux changements. Empreintes de pragmatisme industriel, elles étaient organisées autour des questions concrètes des usines. Ces formations étaient aussi assorties d'une socialisation à un nouvel ordre industriel attachant de l'importance aux « relations humaines ». Cette politique sociale puise directement son inspiration dans les observations effectuées par les missions de productivité envoyées aux États-Unis dans les années 50 (Boltanski, 1981). Elle participe à l'importation en France d'un « art du commandement des hommes » plus orienté vers la prise en compte du « climat social » comme facteur d'amélioration de la productivité. Ce modèle vise à empêcher une reprise des mouvements sociaux de l'après-guerre.

14

Plusieurs méthodes de formation sont mises en œuvre dans les années 50-60. Le *Training within industry* (TWI) est appliqué dans des centaines d'entreprises pour la formation des cadres et des formateurs (Tanguy, 2001). Cette méthode est

15

destinée à perfectionner leur travail à partir d'une décomposition de l'activité (préparation, démonstration, application, vérification). Elle s'effectue en groupe à partir de situations de travail choisies par les participants. Les cadres qui ont suivi ces formations ont ensuite utilisé les apports de cette pédagogie pour adultes pour former la maîtrise en matière de relations humaines. Aux Charbonnages de France, c'est la méthode de l' « entraînement mental », empruntée à l'association Peuple et culture, qui est appliquée pour former l'encadrement (Troger, 1999). Cette pédagogie met en avant les apports de l'autoformation <sup>[3]</sup>, l'utilisation de la motivation des stagiaires et la prise en compte de leurs savoirs déjà acquis (connaissances, expérience). À la Compagnie générale d'électricité, des « stages-problèmes » sont animés par des ingénieurs, devenus formateurs, au cours desquels les cadres exposent une difficulté rencontrée dans leur travail afin d'envisager plusieurs modes de résolution (Prost, 2008).

Comme on le voit, ces recherches témoignent que l'activité de formation, bien que naissante, a bénéficié, au fil du temps, de la mobilisation de moyens humains conséquents. L'essentiel de la formation y était effectué par des personnels permanents, devenus des spécialistes de la transmission des connaissances professionnelles en direction d'un public constitué d'adultes. Étant eux-mêmes d'anciens ingénieurs et cadres des services techniques, ils concevaient leurs interventions en fonction des moyens et des évolutions des ateliers de production. Ces salariés, dont certains sont devenus formateurs permanents dans les entreprises, ont concouru aussi à la construction de valeurs, de repères et de pratiques professionnelles propres aux structures productives et à leurs produits. Ces premiers cadres du personnel et de la formation ont également engagé diverses initiatives pour que leur action soit reconnue et légitimée en dehors des entreprises. Ils se sont ainsi impliqués dans la création de plusieurs associations professionnelles, parmi lesquelles L'Association nationale des directeurs et chefs de personnels (ANDCP) <sup>[4]</sup> et le Groupement des amicales de responsables de formation (GARF) <sup>[5]</sup> qui va susciter une réflexion collective sur la formation en entreprise.

16

Ces recherches attestent donc que la formation n'est pas apparue spontanément dans les entreprises. Loin de provenir de revendications des ouvriers ou de leurs représentants, le développement de la formation y est l'œuvre d'élites (plutôt militants chrétiens) à la recherche d'un modèle social pour sortir de la confrontation entre monde ouvrier et patronat caractéristique de cette période des années 50-60 (Sellier, 1984). Les actions profitent d'ailleurs essentiellement aux fonctions supérieures (ingénieurs, cadres).

17

D'autres travaux s'intéressent à la formation professionnelle des adultes en dehors de l'entreprise à travers l'étude de plusieurs institutions. A. Prost (ibid.)

18

rappelle ainsi les actions de « perfectionnement professionnel » de l'encadrement intermédiaire conduites, au cours des années 1920-30, par le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), le Comité national de l'organisation française (CNOF), la Commission d'études générales de l'organisation scientifique (CEGOS) et les Hautes études commerciales (HEC). Leur objectif est de diffuser, auprès des patrons et de l'encadrement, l'organisation scientifique du travail, les méthodes de recrutement et de gestion du personnel. Deux recherches sont toutefois à signaler pour leur caractère original.

La recherche de R. Lick (1996) sur le Centre interentreprises de formation (CESI) montre comment plusieurs grandes entreprises (Renault, SNECMA, Télémécanique Electrique, Chausson) se sont mises d'accord pour dépasser leurs divergences et créer en 1957 une formation interprofessionnelle de cadres techniques à partir de contremaîtres et de techniciens. Outre la formation à une culture générale technique, ce projet s'est inscrit dans une volonté de promotion et d'attachement des salariés qualifiés à l'entreprise. Les travaux de F. Laot (1999), quant à eux, mettent en lumière l'originalité d'un partenariat avec l'Éducation nationale, l'École des Mines de Nancy et plusieurs organisations patronales qui a donné naissance, en 1954, au Centre universitaire de coopération économique et sociale (CUCES). Dirigé par B. Schwartz, ce projet vise le perfectionnement des ingénieurs et des cadres et la promotion sociale de ceux-ci. Mais plus encore, c'est au sein de cette école qu'ont été inventées des pédagogies pour adultes encore utilisées actuellement tels que les bilans préalables, les analyses de besoins, la suppression des cours magistraux au profit des études en groupes, la définition de modules de formation, le contrôle continu des connaissances, l'auto-évaluation, les stages en situation (dont les stages ouvriers), l'introduction de cours sur l'organisation du travail et les relations humaines, la formation de formateurs. Toutes ces méthodes attestent une pédagogie pragmatique et non idéaliste et la volonté d'infléchir radicalement la transmission pédagogique afin de faire du stagiaire un sujet actif et autonome.

19

## **LA CONSTRUCTION DU SYSTÈME DE FORMATION PROFESSIONNELLE**

Les recherches, mobilisant les méthodes historiques et sociologiques, concentrent aussi leurs efforts pour rendre intelligible la construction du système français de formation dans les années 60-70 sous la dénomination de « formation professionnelle continue ». Mobilisant des approches qui s'inspirent des apports des chercheurs de la tradition de Chicago sur l'étude des interactions sociales et de leurs significations, ces travaux montrent que la formation n'a répondu à aucune nécessité unilatérale, par exemple en matière d'adaptation des hommes aux changements techniques, d'organisation des entreprises et des emplois, ou encore d'une « deuxième chance » pour les adultes sortis prématurément du

20

système scolaire.

L'intérêt principal de ces travaux <sup>[6]</sup> est de montrer que la formation professionnelle est une construction sociale complexe où interviennent des acteurs très divers (éducation nationale, syndicats, organisations professionnelles, entreprises, fédérations, et leurs acteurs respectifs : enseignants, militants, patrons, responsables de personnel, formateurs, hommes politiques, experts, etc.) qui défendent souvent des points de vue antagoniques à l'origine d'actions divergentes. Si la formation apparaît comme un « bien universel » dans les discours, elle est bien souvent aussi un lieu de tensions où des conflits se développent à propos des publics, des acteurs, des institutions, des objectifs, des contenus et des modes de reconnaissance dans les entreprises.

21

Il serait vain de résumer ici les apports de ces recherches, tant ils sont nombreux. Nous nous contenterons d'insister sur les plus significatifs. En premier lieu, il semble que l'apparition de la formation professionnelle continue en 1971 est à resituer dans le contexte des années 50-60 où l'État s'intéresse à ce domaine pour des questions économiques et politiques. Au début de cette période, un échange équilibré entre salariés qualifiés – ou en voie de l'être – et entreprises caractérise les relations de travail. Les salariés acceptent de se spécialiser en fonction des besoins de la production, en échange de quoi les entreprises les récompensent par une stabilité des contrats de travail, des promotions et des mobilités professionnelles. Ces conditions favorables, où la formation est un instrument au service de l'essor industriel et social, profitable autant à l'économie du pays qu'aux carrières des salariés, encouragent une demande de formation des adultes les plus qualifiés. Mais au cours des années 60, la politique de modernisation bute sur le manque de main-d'œuvre qualifiée. Aux yeux de l'État, il manque un système qui forme spécifiquement des adultes déjà insérés dans les entreprises à des postes diversement qualifiés. C'est pour développer la formation des salariés que plusieurs lois sont votées <sup>[7]</sup>. Elles s'intègrent aussi dans le projet politique de la droite gaulliste et des fractions éclairées (à fibre sociale) du patronat pour qui la promotion de certains ouvriers permettrait d'assurer la paix sociale puisque leur mobilité professionnelle constituerait un exemple pour les autres ouvriers souhaitant atteindre la classe moyenne et profiter de ses préoccupations (consommation de masse, croyance dans l'entreprise, protection de l'État providence). Malgré un appareil législatif conséquent, la promotion sociale ne rencontre pas le succès escompté. Les stagiaires doivent prendre sur leur temps de repos pour se former. S'ils sont rémunérés par le fonds national de l'emploi (créé en 1963), il ne leur est pas garanti de retrouver un emploi à l'issue de la formation. De plus, les entreprises ne reconnaissent pas toujours les diplômes obtenus.

22

C'est à la suite de mai 1968 que la formation professionnelle connaît un regain d'intérêt pour l'État. Soutenu par les grandes entreprises et quelques patrons réformistes, l'équipe gouvernementale, constituée de gaullistes de gauche, de chrétiens démocrates et de représentants de la Nouvelle société, s'en saisit pour conforter l'association du capital et du travail. Selon ce projet, qui se nourrit des théories du capital humain, l'élévation du niveau de formation permettrait d'augmenter la productivité du travail et la croissance économique. Elle contribuerait aussi à pacifier les relations sociales dans l'entreprise et à réussir l'intégration politique d'une fraction des catégories populaires. Ces objectifs politiques débouchent sur l'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970 et sur la loi du 16 juillet 1971 « organisant la formation continue dans le cadre de l'éducation permanente » et reconnaissant un droit à la formation.

23

Les recherches consacrées à la genèse de cette loi démontrent qu'elle préfigure sur plusieurs aspects ce qu'est devenue la formation. En premier lieu, elle établit le dialogue social entre « partenaires sociaux » comme mode obligé de négociation. La formation y devient un objet de dialogue dans le cadre du paritarisme, l'État se contentant de réguler les négociations. En second lieu, elle fait émerger un nouveau marché – celui de la formation – qui s'appuie sur des fonctions spécifiques (services de formation), des personnels spécialisés (responsables formation, formateurs), des publics cibles (stagiaires), des programmes, des financements et des budgets. Enfin, c'est à partir de cette période que l'influence de la formation sur l'école s'amplifie. En ayant satisfait les détracteurs de l'école qui considèrent nécessaire un partage des tâches entre école et entreprise – à la première incombant l'instruction de base et la socialisation, et à la seconde la formation des salariés – les principes de la formation professionnelle continue représentent un modèle pour réformer l'école (stages en entreprise, intervenants professionnels dans l'éducation, programmes scolaires formant à des compétences).

24

## **2 – FORMATION, SYSTÈMES PRODUCTIFS ET ORGANISATIONS**

---

En arrimant la formation au travail plutôt qu'à l'éducation et à la culture, la loi de 1971 a érigé l'entreprise en tant que lieu principal de son organisation et de son développement. Une division du travail en est ressortie. Aux entreprises est revenue la formation des salariés dans le cadre du plan de formation et à l'État la formation des individus dans les groupements d'établissements (GRETA), créés en 1974, et celle des demandeurs d'emploi <sup>[8]</sup>.

25

Dès les années 70, c'est à partir du prisme des structures productives que les chercheurs ont interrogé la formation pour rendre compte du comportement de

26

celles-ci à l'égard de la main-d'œuvre, des objectifs qu'elles lui assignent, des outils mis en place et des résultats produits. L'appréhension de cette nouvelle réalité s'est effectuée selon plusieurs orientations théoriques. En s'appuyant sur les théories de la segmentation des marchés du travail, certaines recherches ont établi que le recours à la formation par les entreprises était fortement corrélé à la gestion de la main-d'œuvre et aux choix d'organisations du travail. D'autres investigations se sont référées à la sociologie des organisations et aux analyses culturelles des entreprises pour montrer les effets de la formation sur les salariés en termes de socialisation professionnelle. Certains travaux ont tenté une synthèse entre les perspectives structurelles et organisationnelles. C'est aussi dans cette période que des investigations vont appliquer à la catégorie formation les théories de la reproduction, démontrant que, loin de représenter une « deuxième chance », l'usage de la formation en entreprise aboutit bien souvent à un accroissement des inégalités professionnelles. Au cours des années 80, alors que les investigations se poursuivent sur les politiques de formation, d'autres recherches rendent compte des liens qui se tissent entre organisation du travail et évolution des compétences des salariés.

## **2.1 – LES APPROCHES STRUCTURELLES : FORMATION ET MARCHÉ INTERNE**

Pour comprendre dans quel contexte se situent ces recherches plutôt axées sur les grandes entreprises, il est nécessaire de rappeler à grands traits dans quelles directions se sont orientées leurs politiques de formation à partir de l'après-guerre pour montrer que, dans des circonstances historiques déterminées, elles se sont inscrites dans une stratégie globale de construction d'un salariat stable de niveau intermédiaire et supérieur.

27

Dans cette période de reconstruction de l'économie, les grandes organisations privées et publiques adoptent des politiques de main-d'œuvre, dont le contenu est négocié avec les représentants des salariés. L'objectif de ces relations professionnelles, qui repose sur un rapport de force équilibré entre patronat et syndicats à l'origine de nombreux compromis sociaux, est d'assurer la collaboration des catégories de travailleurs nécessaires à la régularité et à la fiabilité de la production (Freyssinet, 2006 ; Germe, 2001; Gautié, 2004). Outre la stabilité des règles d'emploi, la promotion des salariés les plus qualifiés par l'ancienneté et le mérite et une relation d'emploi de longue durée entre l'entreprise et ses salariés, la formation occupe une place essentielle dans le bon fonctionnement des marchés du travail dits « internes ». De fait, nombre d'entreprises l'organisent pour former des qualifications spécifiques et rares sur le marché du travail ou pour augmenter la qualification des salariés qu'elles estiment les plus prometteurs. Ceux-ci bénéficient de ce pacte de confiance entre

28

direction et salariés et connaissent des promotions professionnelles et une avancée de leur rémunération.

Les recherches de P. Méhaut procèdent à l'examen minutieux de ces relations entre marché du travail et formation (1978). Plus précisément, elles interrogent l'articulation entre politiques de personnel et de formation, et leurs incidences sur la valeur d'échange de la force de travail, en matière de salaire et de mobilités horizontales et verticales, de valorisation externe. Elles expliquent la formation à partir de son rôle d'instrument de gestion de la main-d'œuvre et d'adaptation des salariés. Influencées par les théories de la segmentation des marchés du travail, elles procèdent à l'analyse des pratiques mises en œuvre sous l'angle de politiques planifiées dans des conditions déterminées par le degré de concentration du capital de l'entreprise, la branche, la taille, les choix de procès de production, les caractéristiques du personnel. La formation y apparaît comme un instrument permettant d'agir sur les flux et les stocks de personnels à des fins d'ajustement aux besoins des entreprises.

29

Ces recherches aboutissent à une typologie distinguant deux groupes d'entreprises. Le premier est constitué d'entreprises utilisant la formation pour accroître la rentabilité immédiate. Les salariés sont en général peu qualifiés, ont des niveaux de salaire bas et sont affectés à des tâches parcellisées. Leur marché interne est peu dynamique, et elles consentent un investissement faible en formation qui consiste à mettre en place des actions courtes d'adaptation aux postes de travail ou aux changements technologiques. Le deuxième groupe est composé de structures de production qui usent de la formation pour améliorer l'intégration des salariés. La formation y est représentée comme un « outil de reproduction et d'adaptation de la main-d'œuvre ». Entreprises à forte concentration de capital et dominant le marché externe, elles établissent une « gestion formalisée de la force de travail » dont le niveau de qualification doit être régulièrement maintenu. Cette stratégie les conduit à consentir un investissement en formation supérieur à la norme légale. Les actions de formation y sont négociées avec les organisations syndicales. Elles sont longues et qualifiantes, et permettent une maîtrise des évolutions.

30

## **2.2 – LES PERSPECTIVES ORGANISATIONNELLES**

Au cours des années 70, la formation devient, pour la sociologie des organisations, une entrée pertinente pour examiner les enjeux sociaux et les rapports de pouvoir. Ces recherches situent leurs investigations au niveau des relations entre formation et « système d'action concret » de l'entreprise.

31

Largement inspirées de la sociologie de M. Crozier où l'entreprise est considérée

32

comme une organisation qui, parce qu'elle dispose d'une autonomie relative, joue un rôle de médiation des rapports sociaux de production entre le capital et le travail, les études de R. Sainsaulieu interrogent les effets de la formation sur les salariés (1974, 1977). Elles prennent délibérément le parti de ne pas considérer les conditions structurelles (contexte économique, financier, choix de production, etc.) comme des faits déterminants ; les salariés disposant de certaines marges de manœuvre pour agir dans des circonstances définies.

33

Les apports de ces recherches sont de plusieurs natures. Elles montrent, d'une part, que la formation redéfinit partiellement les compétences et les expertises des salariés qui y participent. En cela, elle crée, d'autre part, des rencontres entre des personnels séparés habituellement par la division du travail de l'entreprise. Elle affecte donc directement le système social parce qu'en créant de nouvelles alliances entre les personnels, elle permet aux salariés d'accéder à de nouvelles ressources d'action venant potentiellement modifier le jeu des acteurs et les styles de pouvoir. Enfin, la formation apparaît, pour certaines catégories de salariés, comme un moyen de construire, voire de conforter, leurs « identités professionnelles ». Certains travaux soulignent l'effet de socialisation culturelle de la formation (Francfort, Osty, Sainsaulieu, Uhalde, 1995). Ainsi, les modèles d'identités collectives au travail, appelés dans ces recherches « modèle communautaire », « modèle du service public » et « modèle entrepreneurial », entretiennent des rapports étroits à la formation. Les salariés du « modèle communautaire », plutôt ouvriers qualifiés et maîtrise issue du rang, travaillent dans des grandes entreprises soucieuses d'attacher le personnel, ce qui n'exclut pas des luttes sociales et des conflits. La formation « maison », souvent très influencée par les références au métier, participe à l'intégration de ces personnels dans les organisations productives. Les salariés du « modèle du service public » considèrent leur entreprise (des administrations, des entreprises para-publiques) comme un « lieu de formation et de développement des métiers ». Cet effort de formation doit servir au bien collectif et à l'amélioration du service rendu à l'utilisateur, en même temps qu'il conforte une dynamique de construction professionnelle. Le « modèle entrepreneurial » est, quant à lui, constitué de personnels jeunes, qualifiés et détenteurs de diplômes supérieurs. Revendiquant une appartenance à un collectif, mais jaloux de leur réussite individuelle, ils entretiennent un rapport instrumental à la formation qui doit augmenter leur expertise professionnelle et leur ouvrir des perspectives de mobilités ascendantes.

Les travaux plus récents de M. Kaddouri (2011) renouvellent la compréhension des relations entre identités des salariés et formation. En distinguant les logiques des concepteurs de projets de formation et celles des bénéficiaires, plus personnelles, ils mettent en avant diverses formes d'intentionnalités explicatives des situations institutionnelles de formation. Il en ressort que face à diverses offres de

34

formation, les adultes adoptent six formes d'engagement typiques : les rapports de « non place », d'engagement, de désengagement, de contingence, d'hostilité et à construire.

### **2.3 – SYNTHÈSE DES PERSPECTIVES FONCTIONNELLES ET ORGANISATIONNELLES**

A partir des travaux précédents, C. Dubar (1986 ; Dubar C., Dubar E., Feutrie M. et al., 1989) opère une synthèse. Le sociologue fait l'hypothèse que les politiques de formation des entreprises résultent d'une interaction entre les logiques fonctionnelles des directions, les points de vue exprimés par les syndicats et les stratégies des salariés. Trois niveaux d'analyse permettent d'en rendre compte : les caractéristiques socio-économiques (type de production, technologies, type de gestion et structure de la main-d'œuvre), les modalités de gestion et d'organisation de la formation (plan, services, budgets, rôle du comité d'entreprise, conflits sur les orientations) et les pratiques (taux d'accès par catégories professionnelles, types de stages, contenus, effets sur la mobilité). Cette méthodologie d'enquête conduit à distinguer trois types de pratiques d'entreprise. 35

Le premier, qualifié de « formation adaptation et œuvres sociales », définit des entreprises dominées sur le marché du travail, peu impliquées dans la formation et dont la participation financière est minimale. Les actions y sont ponctuelles et se divisent en deux catégories en fonction de la qualification des salariés. La première vise à adapter les plus qualifiés aux changements techniques, alors que la seconde, regroupant des formations qualifiées d' « œuvre sociale », est mise en place à la demande des syndicats pour les salariés les moins qualifiés. Cette situation prouve, selon l'auteur, l'opposition qui se noue souvent sur la formation entre les besoins des entreprises et ceux des salariés. 36

Dans le deuxième groupe d'entreprises, la politique de formation est qualifiée d'« outil de management ». L'effort y est moyen, mais la tradition des directions consiste à considérer la formation comme un outil de gestion du personnel utile à l'essor de la productivité du travail, à la construction des mobilités professionnelles et à l'intégration des salariés. Souvent écartés des discussions sur les orientations de la formation, les syndicats occupent plutôt une position défensive en la matière. 37

Enfin, dans le troisième groupe, la formation est qualifiée d' « enjeu conflictuel du développement ». En position dominante sur le marché externe, ces entreprises consentent d'importantes dépenses en formation pour développer leur marché interne. Les actions proviennent de négociations régulières et constructives entre direction et syndicats. Celles-ci portent sur la définition, le contenu des actions et 38

les catégories de salariés à former. Les modalités de reconnaissance font aussi l'objet d'un contrôle collectif. De fait, l'accès aux formations s'avère moins sélectif que dans les autres types d'entreprises enquêtées. Les formations sont plutôt d'une durée plus longue. Elles sont en général sanctionnées par des diplômes et des certifications professionnelles reconnues dans la branche. Elles sont également valorisées en termes de progression professionnelle et salariale.

## 2.4 – FORMATION ET INÉGALITÉS SOCIALES

Depuis une quarantaine d'années, les inégalités d'accès à la formation constituent une thématique importante de la sociologie, notamment vue sous l'angle des écarts entre salariés selon un certain nombre de variables individuelles et structurelles (Baudelot, Estabiet, 1982 ; Dubar, 1996 ; Frégné, Lescure, 2007)<sup>[9]</sup>. La plupart de ces travaux mesurent l'effort de formation des entreprises, par secteurs, tailles, catégories de personnels, niveaux d'étude des salariés. En dépit du constat d'un accroissement du nombre d'adultes bénéficiant de formations, toutes les données publiées font depuis apparaître la pérennité, voire le renforcement des inégalités sociales et professionnelles, selon les divers indicateurs utilisés pour rendre compte des actions de formation : leur durée est de plus en plus courte ; leur certification de plus en plus rare ; la sélectivité de plus en plus forte, l'accès au congé individuel de formation (CIF) se réduit (Dubar, 1980, 1986 ; Berton, Podevin, 1991 ; Barrère-Maurisson, 2000 ; Fournier, 2001 ; Lambert, Perez, Zamora, 2002 ; Marion-Vernoux, Théry, 2008 ; Lambert, Marion-Vernoux, Sigot, 2009). De plus, un phénomène de bipolarisation s'est peu à peu institué entre les catégories socioprofessionnelles, les niveaux de formation et les sexes, et s'est cumulé à d'autres facteurs (taille de l'entreprise, secteur d'activités économiques, différence entre secteur public et secteur privé).

39

De fait, toutes ces recherches montrent que les actions de formation concernent en priorité les salariés les plus qualifiés, dont le niveau d'études initiales est déjà le plus élevé. Les femmes, les jeunes et les salariés âgés profitent moins de l'effort de formation des entreprises que les hommes et les salariés dont l'âge est compris entre 30 et 45 ans. Si en moyenne 36 % des salariés bénéficient d'actions de formation, les écarts entre catégories socioprofessionnelles perdurent (Fournier, op. cit.). C'est ainsi qu'en 2000, 21 % des ouvriers non qualifiés et 27 % des ouvriers qualifiés de type industriel ont suivi une action de formation contre 56 % des ingénieurs et cadres techniques d'entreprises, et 53 % des techniciens. Cette inégalité se conjugue à, et résulte d'autres inégalités entre secteurs d'activités économiques notamment. Ainsi, 46 % des salariés du secteur public ont suivi au moins une action de formation au cours de l'année de référence, contre 32 % des salariés du privé (Lambert, Perez, Zamora, op. cit.). Dans ce secteur justement, des différences existent entre les entreprises de biens d'équipement, de l'énergie,

40

de l'agroalimentaire, de la pharmacie et de la chimie, ainsi que celles de la banque et des assurances (Marion-Vernoux, Théry, op. cit.). Ces dernières se caractérisent par une offre de formation importante, alors que celle des entreprises du BTP, des industries traditionnelles (travail du bois, habillement, imprimerie, etc.) et de la restauration reste faible. Ces différences entre secteurs se doublent de celles existant entre les entreprises selon leur taille. Dans les grandes entreprises, les salariés sont 54,5 % à partir en formation contre 13 % dans les entreprises de 10 à 19 salariés.

De plus, des inégalités de genre se manifestent au sein de toutes les autres, à une exception près : celle des cadres et des professions intermédiaires où hommes et femmes accèdent également à la formation ; exception qui est liée à la forte présence des femmes dans le secteur public où les différences entre sexes s'estompent, puisque celles-ci connaissent parfois un taux d'accès à la formation supérieur aux hommes de ces mêmes catégories. Ainsi, 70 % des femmes cadres de la fonction publique accèdent à la formation contre 59 % des hommes (Fournier, 2001). Par contre, les femmes ouvrières ou employées du secteur privé accèdent moins que leurs collègues masculins à la formation (22 % chez les ouvrières de type industriel contre 27 % pour les hommes de même catégorie, et 40 % des employées des secteurs administratifs des entreprises contre 47 % des employés) (Barrère-Maurisson, *ibid.* ; Fournier, 2009). La fréquence du salariat féminin à temps partiel et l'importance des contraintes familiales et domestiques expliquent largement cette situation. Enfin, des écarts importants existent selon le niveau de diplôme puisque le taux d'accès des titulaires de licence ou plus est de 51,5 % contre 15,5 % pour les non diplômés (Lambert, Perez, Zamora, *ibid.*).

41

De durée de plus en plus courte et instrumentalisée par les choix effectués en matière de contenu des emplois, de technologies et d'organisations du travail, la formation permet, par ailleurs, de préparer moins souvent des diplômes. Loin de permettre un rattrapage des inégalités sociales et une élévation dans la hiérarchie salariale, elle contribue, au contraire, à accentuer les écarts entre les salariés les plus pourvus initialement en capital scolaire et les plus démunis d'entre eux. Cette situation renforce la compétition scolaire puisqu'une grande partie de la carrière des futurs salariés se joue dès l'école.

42

Toutes ces recherches soulignent donc que dans les faits, la formation s'institue plutôt en tant qu'instrument d'élévation de la productivité du travail, mais de moins en moins comme un moyen d'acquisition d'une qualification pour ceux qui en sont dénués. La volonté souvent entendue, notamment dans les discours politiques, de permettre aux salariés les plus démunis en capital scolaire de rattraper leur retard en bénéficiant d'actions de formation s'en trouve très relativisée.

43

## **2.5 – DE L'ORGANISATION QUALIFIANTE À L'ENTREPRISE APPRENANTE**

Très souvent tributaires des contextes dans lesquelles elles sont réalisées, les recherches sur la formation en entreprise s'orientent à la fin des années 80 vers des investigations concentrées sur les structures de production qui utilisent la formation pour améliorer la performance organisationnelle. L'entreprise n'y est plus présentée comme un lieu d'adaptation des salariés aux changements (techniques, de procédés, de production, de métiers), mais en tant qu'organisation apprenante. Ces travaux attestent des difficultés rencontrées par le modèle du marché interne avec l'accélération des mutations technologiques, l'instabilité économique, les nouvelles normes de compétitivité et les restructurations de l'outil de production, qui conduisent à une succession de plans sociaux (licenciements, reconversions professionnelles, départs « volontaires »). Pour faire face à une concurrence plus forte, ces organisations recherchent une compétitivité qui ne se limite plus seulement au coût d'étude et de production, mais concerne aussi la mise en place de politiques « qualité » et l'accélération de leur capacité à renouveler et à diversifier les produits par la réduction des délais, et le décloisonnement des services, prenant parfois la forme de « groupes projet ». Elles cherchent à promouvoir la rapidité de réaction de l'ensemble de la production par divers moyens qu'elles nomment « recomposition des tâches », « polyvalence », « travail en équipe », « responsabilisation des équipes », « allègement des lignes hiérarchiques » et « décloisonnement des fonctions et des services ».

44

Les recherches rendent compte des stratégies des entreprises pour utiliser la formation comme vecteur d'efficacité économique et sociale et de transformation du contenu et de l'organisation du travail. Pour étudier la formation dans ses interactions avec les nouvelles formes d'organisation post-tayloriennes, les chercheurs réalisent des enquêtes de terrain visant à comprendre le rôle des divers acteurs investis, qu'ils soient responsables du personnel et de la formation, encadrants directs, salariés ou formateurs externes.

45

Ces travaux soulignent l'émergence de plusieurs pratiques de formation innovantes opposées aux pratiques traditionnelles. Les recherches de M. Feutrie et d'E. Verdier (1993) montrent qu'elles s'inscrivent dans une stratégie de réorganisation du travail et de transformation de la gestion de l'emploi. De longue durée, s'adressant aux personnels d'exécution, elles reposent sur une interaction entre stages théoriques et apprentissage sur le tas. Leur pédagogie est ancrée sur les processus cognitifs issus de l'expérience antérieure des salariés. Leur conception est fondée sur un partenariat entre organismes de formation et responsables de production ou de services. Pour les salariés, il en résulte des

46

contenus d'emploi et des identités professionnelles transformés, et une requalification permise par l'obtention de diplômes ou de certifications nationales. Pour les entreprises, ces formations aboutissent à l'émergence d'un langage commun, au mélange des catégories professionnelles, à la constitution d'un stock de connaissances partagées.

Les recherches de M. Maurice (1987) et de P. Méhaut (1990) s'inscrivent aussi dans cette perspective d'étude de l'effet formateur du travail où la formation ne modifie plus seulement les savoir-faire individuels, mais également les dimensions techniques et systémiques du fonctionnement technique et social de l'entreprise. Elles montrent ainsi que les apprentissages sur les lieux de travail sont aussi des apprentissages de compétences sociales (savoir communiquer, travailler en équipe, structuration d'une qualification collective, mise en œuvre de dispositions morales à la vigilance et à la responsabilité), illustrant le fait que la cible de ces politiques de formation n'est plus l'individu, mais l'équipe de travail. Les apports de P. Zarifian sont aussi notables en la matière (1992). Pour cet auteur, la réorganisation du travail n'est pas suffisante pour créer une organisation « qualifiante » et une modification des rapports sociaux dans l'entreprise. Le travail en équipe, la responsabilisation des équipes, le décloisonnement des fonctions et la diminution des niveaux hiérarchiques doivent permettre une évolution collective des compétences, à condition que tous les salariés participent aux changements, et plus particulièrement les moins qualifiés d'entre eux qui ne doivent pas en être exclus.

47

Néanmoins, tous ces chercheurs s'accordent sur la fragilité de ces dispositifs de formation qui reposent souvent sur des acteurs hétérogènes et des accords entre acteurs temporaires. Ils y voient deux possibilités de dérive. La première est un retour à la norme scolaire : moins d'implication des salariés, articulation plus réduite à l'efficacité industrielle. La seconde est une adaptation des salariés à court terme et à une formation davantage rivée aux besoins de la production.

48

Au cours des années 80-90, les interrogations évoluent vers l'« entreprise apprenante ». Cette notion se situe dans la filiation des concepts d'organisation apprenante, d'organisation qualifiante (Koch, 1999) ou encore d'apprentissage organisationnel, cette dernière étant théorisée par quelques chercheurs des sciences de gestion parmi lesquels C. Argyris et D. Schön (1978). Ces concepts sont mis en œuvre, à des degrés divers, dans des entreprises à la recherche de modèles alternatifs aux organisations tayloriennes/fordiennes. Ils répondent aussi à l'aspiration des travailleurs à plus d'autonomie et d'initiative à leur poste de travail. L'augmentation de l'absentéisme, des démissions, des pannes, des malfaçons et des conflits sociaux traduit leur rejet des organisations nées dans l'après-guerre.

49

Dans l'esprit, l'entreprise apprenante replace le salarié au centre de l'organisation puisqu'il participe, par son travail individuel – désormais intégré à un collectif de travail – au processus de production. Il n'est plus seulement affecté à un poste de travail, mais est considéré comme un acteur à part entière, capable de produire de la connaissance et d'en faire bénéficier, par des voies de communication appropriées, les autres membres de l'organisation. Pour ce faire, celle-ci doit décloisonner ses fonctions et ses services, recomposer les tâches et susciter des activités propices à l'apprentissage mutuel. La résolution des problèmes imprévus, l'expérimentation, le retour sur les succès et les échecs et leurs causes, le partage des connaissances et le transfert des savoirs constituent les activités phares d'une organisation axée sur l'apprentissage continu. Par cette démarche, les salariés sont supposés accéder à de nouveaux savoirs et être en capacité de les transmettre et de les mettre en œuvre sur le terrain.

50

En matière de recherche, ce sont surtout les sciences de gestion qui ont conduit des investigations sur l'entreprise apprenante. Ainsi, les travaux de F. Beaujolin (2001) montrent que le développement des compétences en situation de travail, l'enrichissement des savoirs professionnels et la coopération entre acteurs de l'entreprise autorisent une évolution individuelle et collective propice à l'innovation, à condition toutefois que les formations s'orientent vers une stratégie de formation-action qualifiante destinée à faire interagir à la fois l'organisation et les compétences. Les travaux D. Belet (2002) mettent en exergue l'expérience de certaines universités d'entreprise qui développent, pour l'encadrement, des formations-actions consacrées aux sciences du comportement et à leur apprentissage pratique sur le terrain par des jeux de rôles, des méthodes d'immersion, des missions de conseil interne, des visites d'entreprises étrangères ou encore des actions de tutorat-mentorat. Les recherches sur l'apprentissage informel dans les entreprises se sont poursuivies depuis notamment à partir de plusieurs études de cas (Houot, 2003 ; Fillol, 2006 ; Barette, 2008). Elles ont de plus en plus tendance à s'orienter vers l'examen des déterminants et des pratiques de formation en e-learning (Bernardin-Robin, 2006 ; Lassoued, 2010).

51

Le point commun à ces diverses réalités est de considérer que les travailleurs doivent être résolument impliqués dans des démarches de formation nécessaires au développement de l'entreprise. Mais ils doivent être récompensés sous la forme d'une valorisation de leur engagement par la promotion. Pour autant, nous montrerons plus loin que la tendance actuelle semble moins orientée vers la compatibilité des objectifs d'entreprise et des demandes salariales. De même, l'influence de la « logique compétence » conduit bien souvent les salariés à convertir leur identité collective en identité individuelle et à se mobiliser subjectivement sous peine d'une relégation, voire d'une marginalisation professionnelle.

52

### 3 – L'ALTERNANCE ÉCOLE-PRODUCTION : LA FORMATION HORS L'ENTREPRISE

---

Nous avons jusqu'alors abordé notre examen des travaux sur la formation en entreprise en centrant l'analyse sur les relations entre formation et politiques de main-d'œuvre. Nous souhaitons maintenant insister sur des travaux qui traitent des articulations entre cet axe d'investigation et la problématique de l'alternance et de la professionnalisation des formations qui se développe à partir des années 80. 53

Le rapprochement entre l'institution scolaire et l'entreprise va contribuer à l'essor de recherches consacrées à la compréhension de cette nouvelle période de vie, plus ou moins précaire, incertaine et douloureuse pour les jeunes, se situant entre l'école et le monde du travail, dénommées « transition professionnelle » par J. Rose (1998). Que ce soit dans le cadre des stages qui se multiplient dans de nombreuses filières d'études, de natures, d'organisations et de dénominations très différentes (stages au cours des études, périodes de découverte de l'entreprise, périodes de professionnalisation en entreprise, etc.), de l'apprentissage et des divers contrats aidés visant à améliorer l'insertion professionnelle des jeunes, c'est une toute nouvelle réalité qui émerge qu'il s'avère nécessaire à la recherche de décrire et de problématiser pour mieux en comprendre les enjeux pour les jeunes, les acteurs de l'enseignement et les entreprises ; lesquelles sont désormais considérées comme des lieux de formation à part entière (Monaco, 1993 ; Agulhon, 2002). 54

L'apprentissage a fait l'objet de plusieurs politiques destinées à réhabiliter sa place dans le système de formation, notamment par la multiplication des diplômes, par une élévation du niveau de formation et par diverses mesures économiques. Les travaux de G. Moreau (2003, 2008) reconstituent le développement de cette voie de formation qui était condamnée dans les années 60. Ils montrent que le contexte économique, les réformes et les difficultés d'insertion des jeunes expliquent ce renouveau qui passe par la création d'une « filière » apprentissage (du CAP au diplôme d'ingénieur). Pour autant, celui-ci est singulier et paradoxal à plusieurs titres. Ainsi, la segmentation sociale y est de plus en plus forte. Les filles et les jeunes d'origine immigrée y sont largement sous-représentés. De plus, il s'effectue par une incorporation progressive des normes et des valeurs scolaires. 55

Les travaux de P. Kergoat s'intéressent, quant à eux, aux relations qui s'instituent entre formation, emploi et qualification, dont l'apprentissage est un lieu de concrétisation privilégié (2007). Elle montre que, contrairement aux idées répandues sur l'apprentissage comme voie permettant un accès aux savoirs professionnels, ce sont les qualités sociales qui sont prépondérantes, au point 56

qu'elles deviennent une composante de la connaissance à côté des savoirs et des savoir-faire. Ces changements proviennent d'un double mouvement ; celui de la codification de la formation et du travail en termes de compétences et celui des politiques de contractualisation menées entre les grandes entreprises, l'Éducation nationale et les régions. Il en résulte que l'apprentissage est devenu un moyen de recruter des jeunes dont le comportement est conforme au modèle attendu par les entreprises ; celui de salariés partageant leurs valeurs et leurs normes (2002). D'autres travaux de cette sociologue traitent de l'apprentissage dans les universités en questionnant son rapport à la démocratisation. Ils démentent la réputation d'« ascenseur social » de cette voie de formation, puisque sa progression au sein du supérieur ne s'accompagne pas d'une augmentation de la proportion d'enfants d'ouvriers. Ainsi, plus le niveau de formation s'élève, plus les jeunes des catégories populaires diminuent. De la sorte, l'entrée de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur ne se traduit pas par une réduction des inégalités. Les mécanismes de sélection et d'exclusion du marché du travail déterminent aussi l'accès à l'éducation. L'apprentissage universitaire s'inscrit donc dans une stratégie éducative contribuant à le détourner de sa vocation première ; celle de permettre à des jeunes d'origine populaire d'acquérir un titre de l'enseignement supérieur qu'ils n'auraient sans doute jamais pu obtenir autrement.

Dans cette même période, certaines recherches s'intéressent à un autre effet du rapprochement entre système éducatif et système productif, à savoir les modalités de construction des titres de l'enseignement professionnel et technique. Bien qu'en France la fabrication des diplômes soit la marque de l'action volontariste de l'État en matière de régulation des relations entre la formation et l'emploi (Fourcade, 1997 ; Verdier, 1995), ces travaux soulignent l'implication des entreprises dans la formation qui se traduit par la participation des branches aux commissions professionnelles consultatives de l'Éducation nationale (CPC)<sup>[10]</sup>. Ils permettent d'accéder à un niveau de compréhension de la réalité assez inédit dans le sens où ils montrent tout l'intérêt que portent les professionnels à la formation initiale des jeunes, mais aussi tous les compromis et les désaccords qui existent entre acteurs du système éducatif et acteurs de l'entreprise quand il s'agit de définir les modes de formation des futurs salariés (Quenson, 2009). Ainsi, le travail en CPC sur l'offre de diplômes en vue d'améliorer leur reconnaissance sur le marché du travail est généralement plus politique que technique (Maillard, 2005).

57

Les dispositifs d'aide à l'emploi<sup>[11]</sup> mis en place depuis trente ans pour les jeunes, les demandeurs d'emploi et les adultes en reconversion professionnelle dans le but de les protéger de la précarité et du chômage ont aussi fait l'objet d'analyses. Dans chacun d'entre eux, la formation occupe une place significative, même si

58

son rôle reste soumis à des variations dépendantes des choix politiques établis par les différents gouvernements à l'issue de consultations paritaires (Verdier, 2001). De la sorte, certains privilégient l'accès à l'emploi. D'autres visent à développer la formation. D'autres sont des systèmes mixtes alliant formation et aides à l'insertion dans l'emploi.

Depuis la fin des années 90, les universités n'échappent pas aux préoccupations d'insertion avec le développement de la professionnalisation des formations initiales et l'arrivée des « nouveaux étudiants » (Erlich, 1998). Plusieurs recherches mesurent les effets de cette mutation des missions universitaires qui passent de la transmission des savoirs académiques à l'amélioration des conditions d'emploi de la jeunesse. Elles montrent qu'en dépit du fait que la professionnalisation est souvent perçue positivement en raison de ses vertus supposées en matière d'insertion professionnelle, d'attractivité, de modernité et de démocratisation des universités, cette redistribution des relations entre formation et insertion soulève plusieurs interrogations sur les relations entre les universités et les entreprises (Quenson, Coursaget, 2011). Assiste-t-on à une réorientation durable du service public de l'enseignement supérieur qui glisserait progressivement vers un système hybride où s'associeraient des enjeux sociaux et des enjeux d'entreprise articulés de manière inédite ? La multiplication des diplômes à finalité professionnelle, parfois conçus à la demande des entreprises (Maillard, Veneau, 2003), correspond-elle à une remise en cause de la dimension académique des diplômes ? Des questions se posent aussi sur les rapports entre savoirs théoriques et savoirs pratiques et notamment sur leurs conditions d'acquisition et leurs articulations. Dans quelle mesure la professionnalisation contribue-t-elle à segmenter une nouvelle fois l'enseignement supérieur ? Quelles devraient être les modalités d'organisation des diplômes professionnalisés dans l'enseignement supérieur (diplômes professionnalisés en fin de cursus, filières entièrement professionnalisées, poids respectif des enseignements théoriques et pratiques, place et durée des stages en entreprise, etc.) ?

59

Enfin, l'intérêt des universités pour la validation des acquis de l'expérience (VAE) est une autre dimension de la professionnalisation. Il signifie un changement des relations entre formation et entreprise, sous la forme, cette fois, d'une redéfinition des liens entre formation et insertion et de la diminution des frontières entre formation initiale et formation continue. Après s'être ouvertes à la formation continue, les universités adoptent cette fois les principes d'une validation de la formation a posteriori instituée dans les réformes de 1985 sur la validation des acquis professionnels (VAP) et de 2002 sur la VAE. Les travaux de F. Neyrat (2003, 2007) montrent notamment que ces principes instituent le primat de la production et de l'insertion sur la formation et ses temps formels, renversant ainsi un compromis social qui posait cette dernière comme condition préalable à

60

l'emploi. Ils réduisent aussi le rôle des diplômes dans la mesure où ceux-ci ne sont plus qu'une composante de la certification. La formation et la certification s'en trouvent ainsi déconnectées. De fait, le schéma instauré depuis plus d'un siècle liant formation, diplôme et emploi est remis en cause – voire inversé – puisque le diplôme ne prédit plus des dispositions favorables à l'emploi, mais il les enregistre.

#### **4 – L'INDIVIDUALISATION DES RELATIONS ENTRE SALARIÉS ET FORMATION**

---

La formation professionnelle continue s'organise de plus en plus autour de la thématique du « changement » des individus et de leur capacité à prendre en main leur destin social et professionnel en faisant preuve de mobilisation et de motivation à évoluer. Cette individualisation du rapport salarial et de la formation est inscrite dans plusieurs lois qui se sont succédées dernièrement (lois de 1993 dite loi quinquennale, de 2002 dite de modernisation sociale, de 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie, de 2009 relative à l'orientation et à la formation tout au long de la vie). Les termes employés dans ces textes sont explicites à cet égard : « employabilité », « bilans de compétences », « validation des acquis de l'expérience », « droit individuel à la formation », et dernièrement l'idée que l'accès à la formation doit suivre une « logique de projet et de parcours professionnel <sup>[12]</sup> », soit autant de déclinaisons d'une même croyance : celle de la capacité des salariés à influencer sur leur avenir grâce à la formation.

61

Tous ces nouveaux droits et dispositifs de formation, de certification, d'orientation et d'insertion marquent de profondes transformations des relations entre formation et emploi. Alors que la formation a été élue par ses promoteurs au rang de moyen pour aider les plus démunis à faire face aux changements de divers ordres, elle est devenue progressivement un instrument d'adaptation rapide des individus aux transformations de l'emploi et du travail, ce qui a abouti, comme nous l'avons vu plus haut, à un accroissement de la sélection opérée entre catégories d'actifs sur le marché du travail et dans l'exercice de l'emploi. Ces transformations attestent que la formation est passée d'un bien à vocation universelle à un bien individuel (Caillaud, 2003, Maggi-Germain, 2005), au point qu'il apparaît fondé d'évoquer un phénomène de « décollectivisation » de la formation. On peut considérer que ces changements constituent l'indice d'une substitution durable de la régulation collective des relations salariales par une régulation désormais individuelle, comme le pense R. Castel (1995). Selon ce mouvement, le salarié, ou celui en voie de l'être, est devenu le principal responsable de sa carrière et de son « employabilité » et, par voie de conséquence, des difficultés qu'il rencontre pour accéder au marché du travail et/ou pour s'y

62

maintenir. Les actifs ou les postulants à l'emploi doivent donc se résoudre à endosser le rôle d' « entrepreneurs de leur propre carrière », pour reprendre l'expression de G. Mauger (2001).

Quelques propositions sont formulées par la recherche pour comprendre le sens et les effets de ce changement de perspective. Certains chercheurs considèrent que la responsabilisation de l'individu à l'égard de ses qualifications et de ses compétences est une évolution nécessaire qui tend vers un co-investissement des entreprises et des salariés (Lichtenberger, Méhaut, 2001 ; Merle, Lichtenberger, 2001). Celui-ci conférerait d'avantage d'initiative aux salariés à côté du plan de formation de l'entreprise, qui dépend des décisions élaborées par les directions, pour exprimer leurs motivations, leurs envies, leur « appétence » pour la formation. Ces travaux font l'hypothèse que les salariés se saisiront d'avantage du droit individuel à la formation (DIF), créé par la loi du 4 mai 2004<sup>[13]</sup>, que du congé individuel de formation (CIF), dont les dispositifs sont complexes et les chances d'en bénéficier de plus en plus aléatoires. Ils s'appuieront sur ce droit pour dépasser l'opposition entre formation instrumentalisée par l'employeur et formation dans une perspective individuelle. De plus, ces chercheurs défendent l'idée que ce droit à l'initiative, complétant le devoir de l'entreprise, est une première étape vers la « formation tout au long de la vie ». Enfin, ils considèrent que cette réforme participe à un changement des relations professionnelles puisqu'il renforce la dimension politique au détriment de la dimension gestionnaire, en établissant le principe de la négociation dans les branches pour apporter des garanties collectives de formation par la signature d'accords et la création d'observatoires des métiers et des qualifications (Le Douaron, 2007).

63

D'autres recherches réfutent ces considérations optimistes sur le nouvel espace d'initiative des salariés que représenteraient les réformes les plus récentes. Les travaux de C. Frégné signalent la filiation entre la notion d'appétence des salariés pour la formation et la « logique compétence » (2007). Appliquée à la formation, elle expliquerait les difficultés d'accès des salariés en gommant le rôle des variables sociales et des politiques de gestion du personnel pour insister sur les aspects subjectifs et individuels, tels que la motivation et la volonté à se former. Relevant du discours des opérationnels des services de gestion des ressources humaines, ce raisonnement serait de plus en plus mobilisé dans des productions académiques (Merle, 2004 ; Dubar, 2008).

64

Les recherches de P. Caillaud sur le droit de la formation professionnelle assurent, quant à elles, qu'il est passé d'un droit collectif à un droit individuel et qu'il doit être négocié avant d'être exercé (2007). De fait, un contrat unit désormais l'employeur au salarié qui devient un co-contractant de même niveau que l'employeur, ce qui remet en cause les dispositions du Code du travail qui

65

reconnaissaient jusqu'alors l'inégalité entre salarié et employeur.

Les recherches d'E. Quenson s'attachent de leur côté à comprendre les effets de l'individualisation sur l'accès des salariés à la formation (2010, 2011). En s'appuyant sur une enquête dans plusieurs grandes entreprises, il étudie les interactions entre les responsables formation et les salariés à l'occasion des « entretiens annuels d'évaluation », au cours desquels ceux-ci expriment leurs besoins en formation. Il en ressort que, contrairement aux discours, ces entretiens ne contribuent pas à diminuer les difficultés d'accès à la formation, mais au contraire concourent à les accentuer. Les demandes des salariés sont formulées et appréciées en fonction d'un certain nombre de critères professionnels, mais aussi plus personnels et individuels (autonomie, implication, motivation, qualités interactionnelles d'argumentation, réactivité). Ces critères permettent de sélectionner les candidats et de ne transmettre en dernier ressort que les demandes qui semblent les plus justifiées. Ils constituent autant de signes de leur « appétence » ou non pour la formation.

66

A l'issue de ce dialogue entre salarié et employeur, les responsables formation établissent une hiérarchisation des candidats qui conduit à exclure ceux qui ne sont pas, de leur point de vue, en capacité de construire un « projet de formation » cohérent et compatible avec l'évolution de l'entreprise. Les salariés qui ont le plus de chance d'accéder à la formation sont socialement les plus proches des attentes de ces cadres, ceux qui possèdent les compétences relationnelles les plus attendues, les plus conformes à la grille d'analyse utilisée, ceux qui correspondent à la vision que l'entreprise veut promouvoir d'un salarié acteur de sa propre « employabilité », capable de construire et de maîtriser son parcours professionnel. Les salariés qui, au cours des entretiens, savent argumenter, se mettre en scène et user des codes pertinents, disposent d'un avantage certain par rapport à ceux qui ne possèdent pas ces qualités, ou qui ne correspondent pas au profil valorisé par les responsables. Ces derniers sont plus fréquemment des ouvriers, des jeunes techniciens, des femmes et des salariés de plus de cinquante ans, dont le profil sociologique semble éloigné de celui qui est actuellement privilégié. En conséquence, les salariés sont souvent contraints de revoir à la baisse, voire de différer, leurs demandes. Certains abandonnent toutes perspectives de formation.

67

Les inégalités d'accès à la formation ont donc plutôt tendance à être confortées, voire accrues, par ces interactions. L'accès à la formation révèle un déplacement des critères de sélection des savoirs formalisés et certifiés vers des dispositions sociales et culturelles qui seules permettraient de distinguer les salariés les uns des autres. Par rapport aux années 70-80, les inégalités sont moins fondées sur l'appartenance des salariés à des catégories professionnelles déterminées que sur

68

leur capacité à convaincre leur hiérarchie d'accéder à la formation. En conséquence, les inégalités traditionnelles, fondées sur des critères sociaux et professionnels, sont redoublées par de nouvelles inégalités individuelles mises en relief par ces procédures d'évaluation précédant les décisions d'entrée en formation. Cette réalité, concernant le traitement des demandes individuelles, vient pondérer les discours fréquemment entendus sur la nécessité pour le salarié d'être acteur de sa formation pour montrer à sa hiérarchie son « appétence » à se former.

D'autres recherches récentes viennent aussi pondérer le rôle des salariés en matière d'accès à la formation. L'enquête de N. Alleki et C. de Géry retraçant les premiers impacts de la réforme de 2004 sur les pratiques de formation des entreprises montre ainsi que, pour l'instant, celle-ci produit peu d'effets sur les pratiques de formation, qui continuent de dépendre très largement du choix des directions (2008). La typologie proposée en quatre ensembles (offensive, opportuniste, au cas par cas, résistante) atteste que les scénarios des pratiques de formation s'inscrivent dans les usages antérieurs, ce qui n'a rien de vraiment surprenant puisque la réforme est plus incitative que normative et fixe un cadre général à adapter.

69

Quelques années après la loi, son application est inégale selon les branches et les entreprises. La plupart d'entre elles n'investissent pas davantage parce qu'elles perçoivent la formation dans une logique de court terme, de coût et de dépenses. Néanmoins, les grandes entreprises, pratiquant une gestion centrée sur les compétences, développent la formation. En outre, les négociations tendent à s'accroître, mais elles se situent plutôt au niveau des branches que des entreprises. La communication sur le DIF est, quant à elle, assez faible, limitant en cela les capacités d'initiative des salariés. L'usage de ce droit est rarement issu d'un compromis entre l'entreprise et les salariés. Il est bien souvent enfermé dans les choix préconstruits de l'employeur occasionnant un risque de poursuite des pratiques antérieures du plan de formation et de gonflement des comptes personnels des salariés. La marge de manœuvre de ceux-ci s'en trouve très réduite.

70

Devant les difficultés d'accès à la formation, de plus en plus de salariés se tournent vers l'autoformation. Un état des recherches sur le sujet (Carré, Moisan, Poisson, 2010) montre que cette pratique d'autodidaxie s'apparente à une volonté des individus de rester compétitifs dans une économie mondialisée. Le plus souvent institutionnalisé, ce mode de formation s'individualise dans les institutions éducatives par des offres différenciées se voulant adaptées à la personnalité de chacun. Mais cette formation autonome s'effectue aussi avec et par les autres puisqu'elle se développe sous des formes collectives au sein de réseaux sociaux

71

d'apprentissage ou de clubs d'autoformation. Toutefois, les auteurs soulignent que cette recherche d'économies par l'autonomisation de la formation risque de nuire à l'accompagnement pédagogique des apprenants.

Reste que ce processus d'individualisation mérite des questionnements plus approfondis, notamment par des enquêtes comparatives qui montreraient les proximités et les différences entre pays.

72

## 5 – LES COMPARAISONS INTERNATIONALES

---

Corrélativement au développement de politiques communautaires, nombre de recherches se sont intéressées à la formation dans une perspective comparative dans les années 80–90. La plupart des questionnements ont concerné l'Allemagne, peut-être parce que ce pays a traditionnellement été désigné comme possédant le modèle de formation le plus intégré aux entreprises.

73

La recherche effectuée par M. Maurice, F. Sellier et J.-J. Silvestre (1982) est certainement la plus aboutie dans ce domaine, bien que déjà ancienne et s'attachant essentiellement à la formation professionnelle initiale. Fondée sur la théorie de l'effet sociétal, elle compare les systèmes de formation français et allemands en les rapportant à un ensemble de relations constituant des configurations nationales. Trois grands registres de faits, où interagissent des acteurs et des institutions, sont analysés et mis en relation : les faits éducatifs (rôle et place des diplômes dans l'école et l'entreprise)<sup>[14]</sup>, les faits organisationnels (modes de division et de coordination du travail) et les faits caractérisant le système de relations professionnelles (hiérarchies salariales, espaces de mobilités sociales et professionnelles, conflits sociaux). Selon ce mode d'exposition de la réalité, il n'est possible de comprendre les faits éducatifs qu'en les faisant signifier relativement aux choix d'organisation du travail et aux relations professionnelles de chaque pays. Il ressort de cette analyse des « espaces de qualification » différents en France et en Allemagne. La France a une préférence sociale pour l'enseignement général et dévalorise les formations professionnelles, notamment parce que son système de formation initiale est intégré à l'appareil scolaire. Dans les entreprises, l'organisation établit une forte hiérarchie des postes et une discontinuité entre les emplois d'exécution et de conception. En Allemagne, le système de formation professionnelle repose sur la force et la sélectivité du système dual qui est valorisé par la population parce qu'il prépare les futurs salariés qualifiés des entreprises et met en avant la pratique professionnelle<sup>[15]</sup>. Le contenu et les orientations des formations sont définis à l'issue de compromis entre employeurs, syndicats et Länders. Dans les entreprises, il existe une certaine continuité entre les différentes catégories de

74

salariés (ouvriers qualifiés, techniciens, ingénieurs) parce qu'ils possèdent en commun le brevet d'apprentissage.

Les enquêtes cherchant à caractériser l'effet sociétal se sont poursuivies quelques années plus tard par l'analyse de J.-P. Géhin et P. Méhaut (1993) dans les entreprises françaises et allemandes de la chimie, de la mécanique et de la téléphonie. Cette recherche montre deux situations contrastées. En France, les entreprises sont fortement impliquées dans la formation professionnelle continue depuis la loi de 1971 et l'État les incite à effectuer des dépenses, alors que leur investissement dans la formation initiale est assez mesuré. La formation et les actions pédagogiques qui y sont attachées sont l'affaire d'organismes et d'agents spécialisés. En Allemagne, l'implication des entreprises dans le système dual ne se retrouve pas en matière de formation des adultes, puisque ce domaine est laissé aux individus et à l'État fédéral qui stimule la demande de ces derniers<sup>[16]</sup>. Toutefois, les entreprises sont des agents de formation qui disposent d'un ensemble de points de vue et de pratiques pédagogiques constitués. Ils prennent la forme d'un apprentissage se déroulant dans les ateliers et les services où les jeunes sont placés sous la responsabilité de *Meister* rémunérés pour l'encadrement pédagogique qu'ils réalisent. Des adaptations professionnelles sont proposées aux adultes sur les lieux de travail.

75

Bien que moins en vogue actuellement, certains chercheurs continuent de travailler dans une perspective comparative. Notons ici les travaux d'E. Verdier sur l'orientation scolaire et professionnelle (2009), champ d'investigation distinct, mais dont les interrelations avec les recherches sur la formation et les entreprises sont de plus en plus patentes dans le cadre de la « stratégie de Lisbonne » qui préconise l'institutionnalisation de l'« orientation tout au long de la vie » dans une logique de décloisonnement des instances de formation initiale (nationales, régionales, locales), de meilleure régulation du marché du travail et d'accès à la formation continue. Reprenant la perspective théorique des conventions<sup>[17]</sup> (Boltanski, Thévenot, 1991) en l'appliquant à l'orientation et à la formation professionnelles, cet auteur propose quatre conventions pour définir la situation de plusieurs pays européens (académique, professionnelle, universaliste, marchande). La convention « académique » caractérise la France où chaque individu est étalonné par son niveau de diplôme et la place de celui-ci dans la hiérarchie des formations avant de se confronter au marché du travail. Il en résulte une assignation à des niveaux d'emploi plus ou moins valorisés qui décident précocement des perspectives de mobilité professionnelle et d'accès à la formation continue. La convention « professionnelle » définit l'Allemagne et les pays germaniques (Autriche, Suisse) où il existe une forte continuité entre l'école et l'entreprise. Cette coopération entre le monde de l'éducation et le monde du travail constituant la qualification des individus aboutit à des mobilités sur un

76

marché professionnel pour les adultes qui réussissent à intégrer des entreprises proposant des emplois qualifiés ou obtenant des certifications au cours de leur vie professionnelle. La convention « universaliste » décrit la situation des pays nordiques. Correspondant à l'organisation et aux fondements de la formation initiale qui vise à compenser par l'école les inégalités sociales par un accompagnement des individus, une personnalisation des formations et des cheminements adaptés, la formation professionnelle permet d'accéder à une deuxième chance pour corriger les inégalités sociales initiales ou dues à des parcours professionnels discontinus. La convention « marchande » précise la situation des pays anglo-saxons. Dans ceux-ci, l'éducation et la formation sont considérées comme des activités de services. Les individus doivent construire leurs projets scolaires et professionnels, et préserver leur employabilité, en disposant des meilleures informations possibles sur les formations et les emplois. Grâce à un outillage certifié par l'État du système d'information et de formation, les individus doivent être en capacité de s'orienter sur le marché des compétences professionnelles. Selon des modalités très variables, ils peuvent valider des apprentissages sur le tas et des cursus plus ou moins longs en établissements de formation.

Plus récemment, les recherches d'A. Sevilla (2009) conduites dans plusieurs usines de montage d'une entreprise de l'automobile situées en France, en Argentine et au Brésil interrogent les politiques et les pratiques de formation des ouvriers et leurs effets. Si la formation est bel et bien mise en œuvre pour sa fonction économique de développement des compétences et des performances du personnel, et leur adaptation aux transformations technologiques et organisationnelles, le caractère transnational et national des implantations industrielles invite à la considérer sous un jour plus hypothétique. En effet, elle ne joue pas un rôle défini à priori par l'objectif économique auquel elle est censée répondre parce qu'elle doit composer avec les contextes dans lesquels elle s'implante et les interactions qu'elle engendre. Ainsi, les situations de travail qui sous-tendent les changements sont autant de moments d'apprentissage hautement variables qui ne s'associent pas aisément à des formations instituées. De même, les différentes législations nationales réglementant les systèmes de formation assurent inégalement aux salariés le bénéfice de stages leur permettant d'améliorer leur situation professionnelle.

77

## CONCLUSION

---

Pour terminer cette revue de la littérature consacrée aux relations entre formation et entreprise, deux domaines de la réalité sociale dont les interactions sont particulièrement fructueuses pour comprendre des processus sociaux

78

d'ampleur (socialisation des populations à l'entreprise, développement du paritarisme dans les relations sociales, rapprochement de l'école et de l'entreprise, individualisation des relations salariales, etc.), il est nécessaire de manifester l'exigence d'y poursuivre des investigations dans plusieurs directions. Elles nous semblent au nombre de trois.

La première doit s'intéresser aux évolutions actuelles de la formation en entreprise dans le cadre de la formation tout au long de la vie et des réformes de 2004 et de 2009. Il s'avère indispensable de conduire des recherches sur les conditions d'application et les effets de ces dispositions législatives sur les politiques de formation des entreprises. Rappelons que ces réformes ont cherché à résoudre une question inhérente à la formation – dépend-elle de l'entreprise ou doit-elle être attachée à l'individu et à son propre parcours social et professionnel ? – en proposant une voie intermédiaire où celle-ci devient une coproduction de l'entreprise et de l'individu. Si les premières investigations ont montré des résultats jusqu'alors mesurés, qu'en est-il dans le contexte économique actuel où les questions d'accès des jeunes à l'emploi se dégradent, où les délocalisations se poursuivent et où la reconversion professionnelle des adultes redevient une question sensible ? Cette problématique des modes d'usage de la formation par les entreprises est d'autant plus importante que la loi de 2009 a créé un nouveau droit individuel à l'information et à l'orientation des salariés. Celui-ci est-il connu par ces derniers ? Comment l'utilisent-ils ? Quels sont les moyens mis à leur disposition ? Dans quelles conditions et sur quelles bases se met en place le service public de l'orientation prévu par la loi ?

79

La deuxième perspective de recherche concerne, à notre sens, là encore une réforme : celle des organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA). En plus de leur imposer des regroupements, celle-ci tend à reconfigurer leur mission en les incitant à développer des services d'accompagnement et de conseil en direction des entreprises et des salariés. Comment cette réforme se met-elle en œuvre ? Dans quelles directions ? Leur fusion va-t-elle transformer leurs modes de gouvernance et la place du paritarisme ? Que va-t-elle impliquer en matière de politiques de formation des petites et moyennes entreprises, qui constituent l'essentiel des structures productives concernées par l'activité de ces organismes ? Quelles vont être les conséquences sur le contenu du travail de leurs personnels, et notamment de ceux qui sont au contact des entreprises, à savoir les conseillers emploi ? Outre l'intérêt d'étudier l'intervention de l'État dans un domaine jusqu'alors dévolu à la négociation sociale, ces recherches permettraient aussi d'accéder à une réalité jusqu'alors assez méconnue en matière de formation et d'entreprise : le rôle des petites et moyennes entreprises. Effectivement, les travaux sur la formation dans ces structures sont encore rares et épars. Leur vulnérabilité économique et la difficulté d'accès à leurs archives expliquent pour

80

partie ce « trou noir sociologique ». Il ne signifie pas pour autant que certaines d'entre elles n'aient pas conduit des actions significatives. Entreprendre des recherches, notamment monographiques, sur les pratiques et les instruments d'action dans ces lieux potentiels de formation représente un chantier digne d'un grand intérêt, qui reste encore toutefois à initier.

Enfin, des recherches doivent être poursuivies dans le domaine des analyses comparatives. En imposant aux chercheurs un déplacement des angles d'approche, elles permettraient de mieux caractériser les transformations qui s'opèrent dans chacun des pays examinés en prenant en considération leurs réalités historiques propres et la manière dont ils définissent les relations qui s'établissent entre formation et entreprise, dans une période où plusieurs réflexions et actions sont conduites en matière de « sécurisation des parcours professionnels ». Si des études existent sur les politiques d'emploi, trop rares sont celles qui prennent comme objet d'analyse spécifique la formation.

81

Ces différentes possibilités de recherche, qui n'en excluent pas d'autres, montrent, s'il en est encore besoin, que l'analyse des relations entre formation et entreprise constitue un axe d'investigation particulièrement fécond. Reste aux chercheurs à rester attentifs à la nécessité de construire des cadres d'analyse et d'interprétation éprouvés, condition indispensable à sa reconnaissance dans le champ académique.

82

## NOTES

L'âge de la fin de scolarité est fluctuant selon les périodes considérées allant de 12 à 16 ans ce qui influe sur les définitions sociales des catégories « jeune » et « formation initiale ». Ceux que nous considérons comme appartenant à cette catégorie sont en fait des populations juvéniles qui poursuivent leurs études après la période obligatoire de scolarisation en s'insérant dans l'emploi par la voie de l'apprentissage. Si une comparaison est possible avec la situation actuelle, ces jeunes relèveraient de l'alternance.

Le développement actuel du e-learning peut être considéré comme une actualisation de cette méthode où le salarié n'est pas un simple récepteur d'informations destinées à accroître ses connaissances et ses savoir-faire, mais doit adopter, selon certains, une posture interactive l'impliquant dans sa propre formation (Baujard, 2006, 2007). Nous verrons plus loin que cette question de l'autoformation connaît un regain d'intérêt dans les travaux des chercheurs, notamment en sciences de gestion.

Aujourd'hui Association nationale des directeurs des ressources humaines (ANDRH).

Devenu depuis le Groupement des acteurs et responsables de la formation.

Ils sont rassemblés dans cinq numéros spéciaux de revues et un ouvrage : « Genèse de la formation professionnelle continue », *CPC Documents*, ministère de l'Éducation nationale, 1998/10 ; « Les chantiers de la formation permanente (1945-1971) », *Sociétés contemporaines*, n°35, 1999 ; « Un mouvement social pour la formation permanente », *CPC Documents*, ministère de l'Éducation nationale, 2000/6 ; « Jalons pour une histoire

de la formation professionnelle en France », *Travail et Emploi*, n°86, avril 2001 ; « La formation permanente entre travail et citoyenneté », *Éducation permanente*, n°149, 2001-4 ; Brucy G., Caillaud P., Quenson E., Tanguy L. (2007), *Former pour réformer. Retour sur la formation permanente (1945-2004)*, Paris, La Découverte.

Lois de juillet 1959 sur la promotion sociale, de 1961 créant une délégation générale à la promotion sociale auprès du Premier ministre, de décembre 1966 dite loi d'orientation et de programme sur la formation professionnelle.

Depuis les années 90, les régions ont pris en charge la formation des jeunes en apprentissage et l'adaptation professionnelle des chômeurs.

Il est fait ici référence aux travaux précurseurs de Philippe Fritsch (1971) et de Christian de Montlibert (1973, 1977) qui ont mis les inégalités d'accès à la formation à l'épreuve de la thèse de la reproduction. Les premiers ont démontré les écarts qui existent entre les individus selon la catégorie socioprofessionnelle, le niveau de formation, le sexe, le lieu de résidence et la taille des entreprises. Les seconds ont confirmé le rôle de la catégorie socioprofessionnelle et du niveau de formation dans les chances des personnes d'accéder à la formation.

Ces commissions sont paritaires et décident de la création, de la modification ou de la suppression de tous les diplômes de l'enseignement professionnel et technique.

Contrats de qualification, périodes de professionnalisation, conventions de conversion, contrats de professionnalisation, contrats initiative emploi, contrats de transition professionnelle, etc.

Accord national interprofessionnel (ANI) du 7 janvier 2009.

Le DIF permet aux salariés en CDI qui en font la demande auprès de leur hiérarchie de bénéficier de 20 h annuelles de formation cumulables sur 6 ans. Cette demande peut être refusée si l'employeur et le salarié ne réussissent pas à se mettre d'accord pendant deux ans sur la nature de la formation et les bénéfices attendus. Il s'effectue la plupart du temps en dehors du temps de travail et le salarié perçoit une allocation de formation de 50 % de sa rémunération nette. En le distinguant du CIF, cette disposition établit une rupture avec la loi de 1971 qui considérait le temps de formation comme un temps de travail à part entière.

Nous pouvons signaler ici l'ouvrage collectif coordonné par M. Möbus et E. Verdier (1997) sur la construction et l'utilisation des diplômes professionnels en France et en Allemagne. Dans ce pays, les diplômes sont définis par rapport à un métier et non par rapport à une cible d'emplois et une hiérarchie de filières au sein d'une même spécialité comme en France. Ils y sont donc davantage spécialisés. Les salariés peuvent changer de spécialité en cours de carrière et augmenter leur qualification en suivant des actions de formation professionnelle.

Les travaux plus récents d'A. Lattard (2000) démontrent que le système dual est entré en crise depuis les années 90 suite au double déficit de la demande des jeunes et des entreprises, à la perte d'attractivité face à la concurrence des études générales longues et à la baisse d'engagement des entreprises sous l'influence des nouveaux modes de gestion plus individualisants.

Il est nécessaire toutefois de préciser que le terme « formation » ne désigne pas les mêmes réalités en France et en Allemagne, ce qui conduit à relativiser ces constats. En France, les actions de formation sont en général extérieures au travail et font l'objet d'une déclaration officielle de la part des entreprises. En Allemagne, le rôle d'instance de formation de l'entreprise, la place de l'apprentissage sur le lieu de travail et l'implication de la maîtrise dans la formation des salariés est propice au développement

de formations informelles qui ne font l'objet d'aucun enregistrement.

Ces conventions sont inscrites dans des régimes d'action qui mobilisent des règles et des acteurs, et contribuent à construire diverses réponses à une série d'enjeux sociopolitiques.

# PLAN

---

## **Introduction**

### **socio-historiques**

Les liens entre institutions de formation et entreprises

La construction du système de formation professionnelle

### **systèmes productifs et organisations**

structures structurelles : formation et marché interne

formes organisationnelles

perspectives fonctionnelles et organisationnelles

inégalités sociales

formation qualifiante à l'entreprise apprenante

### **école-production : la formation hors l'entreprise**

évolution des relations entre salariés et formation

### **relations internationales**

## **Conclusion**

# BIBLIOGRAPHIE

---

## BIBLIOGRAPHIE

---

AGULHON C. (1997). « Les relations formation-emploi, une quête sans fin : les formations à la plasturgie ». *Sociologie du travail*, 3, 321-345.

AGULHON C. (2002). « Les incidences socio-économiques de l'alternance ». in MOREAU G. (dir.). *Les patrons, l'état et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute, 141-152.

ALLEKI N., GERY C. DE (2008). « Scénarios des pratiques de formation post-réforme de mai 2004 ». *Formation-Emploi*, 102, 55-69.

ARGYRIS C., SCHON D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Prospective*. Reading Mass. : Addison-Wesley.

AUCOUTURIER A.-L. (2001). « La formation continue est arrivée près de chez vous.... » *Premières informations, Premières synthèses*, 43-2.

BALASZ G., FAGUER J.-P. (1987). « A l'école de l'entreprise – Bac d'entreprise et transformation de l'esprit maison ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 69, 86-92.

BARRERE-MAURISSON M.-A. (2000). « Temps de travail, temps parental. La charge parentale : un travail à mi-temps ». *Premières informations. Premières synthèses*, 20.1.

BARETTE J. (2008). *Etude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez l'adulte dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance*. Thèse de doctorat d'éducation, Université du Québec, Montréal.

BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1982). « Formation continue : un redoublement des inégalités ». *Éducation et société*, 1, 17-20.

BAUJARD C. (2007). « Management de la formation E-learning des entreprises ». *Revue française de gestion*, 177.

BAUJARD C. (2006). « Modes d'apprentissage E-learning. Vers quelle cohérence organisationnelle ? ». *Revue française de gestion*, 220-221.

BEAUD S. (1995). *L'usine, l'école et le quartier. Itinéraires scolaires et avenir professionnel des enfants d'ouvriers de Sochaux-Montbéliard*. Thèse de doctorat de Sociologie, Ecole des hautes études en sciences sociales.

BEAUJOLIN F. (2001). *Vers une organisation apprenante*. Paris : Editions Liaisons.

BELET D. (2002). *Devenir une vraie entreprise apprenante*. Paris : Editions d'Organisation.

BENOIST P. (2000). *La formation professionnelle dans le bâtiment et les travaux publics (1950-1990)*. Paris : L'Harmattan.

BERNARDIN-ROBIN E. (2006). *Efficacité de l'e-learning en entreprise : comparaison de deux environnements d'apprentissage chez Air France*. Thèse de Sciences de gestion, Université de Nantes.

BERTON F., PODEVIN G. (1991). « Vingt ans de formation professionnelle continue : de la promotion sociale à la gestion de l'emploi ». *Formation-Emploi*, 34, 14-30.

BOLTANSKI L. (1981). « America, America..., Le plan Marshall et l'importation du management ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 38, 19-41.

BOLTANSKI L., THEVENOT L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris : Gallimard.

BOURDIEU P., BOLTANSKI L. (1975). « Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2, 95-107.

BRUCY G. (2000). « Le système français de formation professionnelle : mise en perspective historique ». *Entreprises et Histoire*, 26, 45-62.

BRUCY G. (2004). « Le contexte politique de la loi de 1971 » In LESCURE E. DE (dir.). *La construction du système français de formation professionnelle*. Paris : L'Harmattan, 17-32.

BRUCY G. (2007). « La formation au travail : une affaire de cadres (1945-1971) ». in BRUCY G., CAILLAUD P., QUENSON E., TANGUY L. (dir.). *Former pour réformer – Retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte, 101-137.

BRUCY G. (2008). « Plaidoyer pour une socio-histoire de la formation ». In LAOT F., LESCURE E. DE (dir.). *Pour une histoire de la formation*. Paris : L'Harmattan, 123-134.

BRUCY G., CAILLAUD P., QUENSON E., TANGUY L. (2007). *Former pour réformer – Retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte.

CAILLAUD P. (2003). « Le droit de la formation professionnelle continue : évolutions historiques et perspectives d'avenir ». In MAGGI-GERMAIN N., PELAGE A. (dir.). *Les évolutions de la formation professionnelle : regards croisés*. Paris :

La documentation Française, 23-36.

CAILLAUD P. (2007). « La construction d'un droit de la formation professionnelle des adultes (1959-2004) », in BRUCY G., CAILLAUD P., QUENSON E., TANGUY L. (dir.). *Former pour réformer – Retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte, 171-210.

CARRE P., MOISAN A., POISSON D. (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris : Presses Universitaires de France.

CHARLOT B., FIGEAT M. (1988). *Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984*. Paris : éditions Minerve.

CORREIA M. (2003). « L'initiative individuelle en formation : réalités et faux-semblants ». In MAGGI-GERMAIN N., PELAGE A. (dir.). *Les évolutions de la formation professionnelle : regards croisés*. Paris : La documentation Française, 181-194.

DUBAR C. (1990). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte.

DUBAR C. (1996). « La formation accroît-elle aujourd'hui les inégalités ? ». *Éducation permanente*, 129, 19-28.

DUBAR C. (1999). « De la "deuxième chance" au co-investissement : brève histoire de la promotion sociale (1959-1993) ». In DUBAR C., GADEA C. *La promotion sociale en France*. Villeneuve-d'Asq : Presses universitaires du Septentrion, 31-49.

DUBAR C. (2003). « Quelques pistes de recherche empiriques et comparatives, historiques et sociologiques, sur le droit de la formation continue en France ». In MAGGI-GERMAIN N., PELAGE A. (dir.). *Les évolutions de la formation professionnelle : regards croisés*. Paris : La documentation Française, 295-302.

DUBAR C. (2006). « Evolution des dispositifs français de formation post-scolaire : l'hypothèse de trois matrices de formation ». In MORVAN Y. (dir.). *La formation tout au long de la vie. Nouvelles questions, nouvelles perspectives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 45-57.

DUBAR C. (2008). « Les changements possibles du système français de formation continue ». *Formation-Emploi*, 101, 167-181.

DUBAR C., MEHAUT P. (1986). « Formation et politiques d'entreprises ». In TANGUY L. ; (dir.). *L'introuvable relation formation-emploi*. Paris : La documentation Française, 136-147.

DUBAR C., PODEVIN G. (1990). « Formation et promotion en France depuis vingt ans ». *Bref*, 59.

- DUBAR C., GADEA C. (1999). *La promotion sociale en France*. Villeneuve-d'Asq : Presses universitaires du Septentrion.
- DUBAR C., DUBAR E., FEUTRIE M. et al. (1989). *Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise*. Lille, Université de Lille, Lastrée.
- FEUTRIE M., VERDIER E. (1993). « Entreprises et formations qualifiantes - Une construction sociale inachevée ». *Sociologie du travail*, 4, 469-493.
- FILLOL C. (2006). *L'émergence de l'entreprise apprenante et son instrumentalisation : études de cas chez EDF*. Thèse de Sciences de gestion, Université de Paris-Dauphine.
- FOURCADE B. (1997). « La création des premiers baccalauréats professionnels de la métallurgie : maintenance, productique, électrotechnique ». In MOBUS M., VERDIER E. (dir.). *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France – Conception et jeux d'acteurs*. Paris : L'Harmattan, 105-128.
- FOURCADE B. (2008). « La politique des diplômes professionnels et la construction du rapport à l'emploi ». In MAILLARD F. (dir.). *Des diplômes aux certifications professionnelles – Nouvelles formes et nouveaux enjeux*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 97-119.
- FOURNIER C. (2001). « Hommes et femmes salariés face à la formation continue – Des inégalités d'accès qui reflètent les niveaux de qualification et les conditions familiales ». *Bref*, 179.
- FOURNIER C. (2009). « Concilier vie familiale et formation continue, une affaire de femmes ». *Bref*, 262.
- FOURNIER C., HANCHANE S., LAMBERT M. et al. (2001). « Un panorama de la formation continue des personnes en France », *Bref*, 172.
- FRANGFORT I., OSTY F., SAINSAULIEU R. et al. (1995). *Les mondes sociaux de l'entreprise*. Paris : Desclée de Brouwer.
- FRETIGNE C. (2007). *L'appétence pour la formation*. Paris : Michel Houdiard Éditeur.
- FRETIGNE C., LESCURE E. DE (2007). « Sociologie et formation en France ». *Savoirs*, 15, 11-56.
- FRITSCH P. (1971). *L'éducation des adultes*. Paris, La Haye : Mouton.
- GALLET C. (1996). « L'école Berliet, des apprentis-ouvriers aux élèves-techniciens –

1906-1970 ». *Actes du GERPISA*, 17, 103-113.

GAUDU F. (2008). « De la flexicurité à la sécurité sociale professionnelle – L'emploi entre mobilité et stabilité. » *Formation-Emploi*, 101.

GAUTIE J. (2004). « Les marchés internes du travail, l'emploi et les salaires ». *Revue française d'économie*. Vol. XVIII, 33-62.

GEHIN J.-P., MEHAUT P. (1993). *Apprentissage ou formation continue ? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*. Paris : L'Harmattan.

GERME J.-F. (2001). « Au-delà des marchés internes : quelles mobilités, quelles trajectoires ? ». *Formation-Emploi*, 76, 129-145.

HATZFELD N. (1989). « L'école d'apprentissage Peugeot – Une formation d'excellence ». *Formation-Emploi*, 27-28, 115-128.

HOUOT T. (2003). *Analyse du lien entre le développement des compétences et la performance organisationnelle à travers le modèle de la Balanced Scorecard : étude de cas en gestion des ressources humaines dans une entreprise industrielle*. Thèse de Sciences de gestion, Université de Strasbourg 3.

HUTEAU M., LAUTRAY J. (1979). « Les origines et la naissance du mouvement d'orientation professionnelle ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 3-43.

KADDOURI M. (2011). « Motifs identitaires des formes d'engagement en formation ». *Savoirs*, 25, 69-86.

KERGOAT P. (2002). « Le recrutement des apprentis en entreprise publique ». In MOREAU G. (dir.). *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute, 153-164.

KERGOAT P. (2006). « De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires – Les apprentis et la culture ouvrière ». *Sociologie du travail*, 48, 545-560.

KERGOAT P. (2007). « Une redéfinition des politiques de formation – Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises ». *Formation-Emploi*, 99.

KERGOAT P. (2010). « Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur ? ». *Net.Doc*, 75.

KOCH P. (1999). « Entreprise qualifiante et entreprise apprenante : concepts et théories sous-jacentes ». *Éducation permanente*, 140.

LAMBERT M., PEREZ C., ZAMORA P. (2002). « La formation continue : un accès très inégal ». *Données sociales*, 119-127.

Lambert M., MARION-VERNOUX I., SIGOT J.-C. (dir.) (2009). *Quand la formation continue. Repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés*. Marseille : Céreq.

LAOT F. (1999). *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte : le Complexe de Nancy*. Paris : L'Harmattan.

LAOT F. (2002). *40 ans de recherche en formation d'adultes (1960-2000)*. Paris : L'Harmattan.

LAOT F., LESCURE E. de (2008) (dir.). *Pour une histoire de la formation*. Paris : L'Harmattan.

LASSOUED T. (2010). *Les déterminants de l'adoption du e-learning : étude empirique au sein de l'entreprise tunisienne*. Thèse de Sciences de gestion, Université Jean Moulin, Lyon.

LATTARD A. (2000). « Permanence et mutations du système dual - Où va le modèle allemand ? ». *Revue française de pédagogie*, 131, 75-85.

Le DOUARON P. (2007). « La formation professionnelle des adultes : plus d'immobilité que de dérive ». *Formation-Emploi*, 98.

LESCURE E. de (dir.) (2004). *La construction du système français de formation professionnelle continue*. Paris : L'Harmattan.

LICHTENBERGER Y., MEHAUT P. (2001). *La formation professionnelle continue, bilan pour un futur*. Rueil-Malmaison : Liaisons sociales.

LICK R. (1996). *Mémoire de la formation – Histoire du CESI*. Paris : Les Editions du CESI.

MAGGI-GERMAIN N. (2005). « La formation professionnelle continue entre individualisation et personnalisation des droits des salariés ». *Droit social*, 5.

MAGGI-GERMAIN N., PELAGE A. (dir.) (2003). *Les évolutions de la formation professionnelle : regards croisés*. Paris : La documentation Française.

MAILLARD D., VENEAU P. (2003). « La licence professionnelle : une nouvelle acception de la professionnalisation au sein de l'université ? ». In FELOUZIS G. (dir.). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : PUF.

MAILLARD F. (2002). « Diplômes du tertiaire : les ambiguïtés d'une politique ». In MOREAU G. (dir.). *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute, 125-137.

MAILLARD F., (2003). « Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques - Une mise en valeur de leurs enjeux sociaux ». *Revue française de pédagogie*, 145, 63-76.

MAILLARD F., (2005). « L'offre des diplômes professionnels de l'éducation nationale en France : injonctions contradictoires ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 4, 35-60.

MAILLARD F. (dir.) (2008). *Des diplômes aux certifications professionnelles – Nouvelles formes et nouveaux enjeux*. Rennes : PUR, 45-73.

MAILLARD F. (2008). « De la démocratisation de l'enseignement et de la formation à la certification généralisée ». In MAILLARD F. (dir.). *Des diplômes aux certifications professionnelles – Nouvelles formes et nouveaux enjeux*. Rennes, PUR, 45-73.

MARION-VERNOUX I., THERY M. (2008). « Le DIF, un outil pour réduire les inégalités d'accès à la formation ». *Bref*, 255.

MAROY C. (1998). « La formation en entreprise : de la gestion de la main-d'œuvre à l'organisation qualifiante ». In DE COSTER M., PICHAULT F. (dir.). *Traité de sociologie du travail*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université, 297-322.

MAUGER G. (2001). « Les politiques d'insertion – Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 136-137, 5-14

MAURICE M. (1987). « L'effet formateur de l'organisation du travail au Japon ». *Formation et gestion*. Cahiers de la FNEGE, n°spécial « Japon-France-Europe ».

MAURICE M., SELIER F., SILVESTRE J.-J. (1982). *Politiques éducatives et organisation industrielle en France et en Allemagne – Essai d'une analyse sociétale*. Paris : PUF.

Mehaut P. (1978). *Formation continue, gestion du personnel et marché de la formation – Une étude régionale du système français de formation continue*. Paris : CNRS.

MEHAUT P. (1990). *Le temps de l'entreprise et la formation*. *Éducation permanente*, 104, 57-71.

MERLE V. (2004). « De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie ». *Travail et Emploi*, 100, 129-137.

MERLE V. (2006). « La formation tout au long de la vie : un projet pour les sociétés démocratiques ». In MORVAN Y. (dir.). *La formation tout au long de la vie – Nouvelles questions, nouvelles perspectives*. Rennes : PUR, 23-37.

- MERLE V., LICHTENBERGER Y. (2001). « Formation et éducation tout au long de la vie. 1971-2001 ». *Formation-Emploi*, 76, 169-190.
- MOBUS M., VERDIER E. (dir.) (1997). *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France – Conception et jeux d'acteurs*. Paris : L'Harmattan.
- MONACO A. (1993). *L'alternance école-production*. Paris : PUF.
- MONTLIBERT C. DE (1973). « Le public de la formation des adultes ». *Revue française de sociologie*, 9, 208-217.
- MONTLIBERT C. DE (1977). « L'éducation permanente et la promotion des classes moyennes ». *Sociologie du travail*, 3, 243-265.
- MOREAU G. (2002). « Un nouvel âge pour l'apprentissage ? ». In MOREAU G. (dir.). *Les patrons, l'état et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute, 113-124.
- MOREAU G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- MOREAU G. (2008). « Apprentissage : une singulière métamorphose ». *Formation-Emploi*, 101, 119-133.
- MOUTET A., QUENSON E. (2007). « Formation professionnelle et formation technique au cours des Trente Glorieuses ». In COSTA-LASCOUX J., DREYFUS-ARMAND G., TEMIME E. (dir.). *Renault sur Seine – Hommes et lieux de mémoire de l'industrie automobile*. Paris : La Découverte, 55-96.
- NEYRAT F. (2003). « La VAE : une problématique de la reconnaissance ...pour reconnaissance problématique ... ». In MAGGI-GERMAIN N., PELAGE A. (dir.). *Les évolutions de la formation professionnelle : regards croisés*. Paris : La documentation Française, 237-254.
- NEYRAT F. (dir.) (2007). *La validation des acquis de l'expérience – La reconnaissance d'un nouveau droit*. Bellecombres-en-Bauges : Editions du Croquant.
- NOIRIEL G., (2006). *Introduction à la socio-histoire*. Paris : La Découverte.
- PALAZZESCHI Y. (1998). *Introduction à une sociologie de la formation, anthologie de textes français 1944-1994, volume 1 – Les pratiques constitutives et les modèles, volume 2 – Les évolutions contemporaines*. Paris : L'Harmattan.
- PALAZZESCHI Y. (1999). *Promotion sociale et éducation permanente*. in DUBAR C., GADEA C. (dir.). *La promotion sociale en France*. Villeneuve d'Asq : Presses Universitaires du Septentrion, 15-30.
- PEREZ C., VERO J. (2006). « L'accès à la formation en entreprise au regard des

modes de gestion de la main-d'œuvre ». *Travail et Emploi*, 107, 59-71.

PODEVIN G. (1999). « Formation-promotion sociale et professionnelle : un lien démocratique rompu ? ». in DUBAR C., GADEA C. (dir.). *La promotion sociale en France*. Villeneuve-d'Asq : Presses universitaires du Septentrion, 213-226.

PROST A. (2008). « Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980) ». In LAOT F., LESCURE E. de (dir.). *Pour une histoire de la formation*. Paris : L'Harmattan, 37-54.

QUENSON E. (2001). *L'école d'apprentissage Renault*. Paris : CNRS éditions.

QUENSON E. (2007). « Informer pour faire adhérer (1971-1976) ». in BRUCY G., CAILLAUD P., QUENSON E., TANGUY L. (dir.). *Former pour réformer - Retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte, 139-169.

QUENSON E. (2008). « Les diplômes transversaux améliorent-ils la correspondance entre la formation et l'emploi ? ». in MAILLARD F. (dir.). *Des diplômes aux certifications professionnelles ? Nouvelles normes et nouveaux enjeux*. Rennes : PUR, 121-142.

QUENSON E. (2009). « Les diplômes transversaux peinent à s'imposer sur le marché du travail ». *Formation-Emploi*, 106, 25-39.

QUENSON E. (2010). « Le rôle des responsables de formation et de l'entretien annuel d'évaluation dans les inégalités d'accès à la formation ». in LESCURE E. DE, FRETIGNE C. (dir.). *Les métiers de la formation*. Rennes : PUR.

QUENSON E. (2010). « L'exercice du jugement des responsables de formation à l'égard des salariés ». In BREMAUD L., GUILLAUMIN (dir.). *L'archipel de l'ingénierie de formation*. Rennes : PUR.

QUENSON E. (2011). « Les salariés des grandes entreprises face à l'individualisation de la formation ». *Regards sociologiques*, à paraître.

QUENSON E., COURSAGET S. (dir.) (2011). *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Éditions Octarès.

ROPE F., TANGUY L. (2000). « Le modèle des compétences : entre système éducatif et entreprise ». *L'année sociologique*, 50-2, 493-520.

ROSE J. (1998). *Les jeunes face à l'emploi*. Paris : Desclée de Brouwer.

ROSE J. (1998). « Travail et formation ». in KERGOAT J., BOUTET J., JACOT H., LINHART D. (dir.). *Le monde du travail*. Paris : La Découverte, 265-272.

- SAINSAULIEU R. (1974). « L'effet de la formation dans l'entreprise ». *Esprit*, n°spécial, 407-428.
- SAINSAULIEU R. (1977). *L'identité au travail – Les effets culturels de l'organisation*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- SAINSAULIEU R. (1981). *L'effet formation dans l'entreprise*. Paris : Dunod.
- SELLIER F. (1984). *La confrontation sociale en France (1936-1981)*. Paris : Presses Universitaires de France.
- SEVILLA A. (2009). *Travailler dans l'automobile. Le rôle de la formation continue en France, en Argentine et au Brésil (1980 - 2004)*. Thèse de doctorat de sociologie, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.
- TANGUY L. (dir.) (1986). *L'introuvable relation formation/emploi*. Paris : La documentation Française.
- TANGUY L. (1998). « La formation, une activité en voie de définition ? ». in DE COSTER M., PICHAULT F. (dir.). *Traité de sociologie du travail*. Paris, Bruxelles : De Bœck Université, 185-212.
- TANGUY L. (2000). « Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective ». *Revue française de pédagogie*, 131, 97-127.
- TANGUY L. (2001). « Les promoteurs de la formation en entreprise (1945-1971) ». *Travail et Emploi*, 86, 27-47.
- TANGUY L. (2004). « Examen critique de quelques idées communes sur la formation permanente en France ». in LESCURE E. de (dir.). *La construction du système français de formation professionnelle continue*. Paris : L'Harmattan. 57-74.
- TANGUY L. (2005). « De l'éducation à la formation : quelles réformes ? ». *Éducation et sociétés*, 16, 99-122.
- TANGUY L. (2007). « La fabrication d'un bien universel ». in BRUCY G., CAILLAUD P., QUENSON E., TANGUY L. (dir.). *Former pour réformer - Retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte, 31-68.
- TANGUY L. (2008). « La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue - Un point de vue ». *Formation-Emploi*, 101.
- TERROT N. (1983). *Histoire de l'éducation des adultes en France*. Paris : Édilig.
- TERROT N. (1997). *Histoire de l'éducation des adultes en France – La part de l'éducation*

*des adultes dans la formation des travailleurs 1789-1971*. Paris : L'Harmattan.

TROGER V. (1999). « De l'éducation populaire à la formation professionnelle, l'action de Peuple et culture ». *Sociétés contemporaines*, 35, 19-42.

VASCONCELLOS M. D. (2003). « L'éducation, la formation et la dynamique sociale de l'emploi ». *Revue française de pédagogie*, 144, 105-130.

VERDIER E. (1987). « Incitation publique, mutualisation et comportements privés : le cas de la formation continue ». *Formation-Emploi*, 20, 31-44.

VERDIER E. (1995). « Négocier et construire des diplômes ». *Formation-Emploi*, 52, 3-10.

VERDIER E. (2003). « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? ». *Formation-Emploi*, 76, 11-34.

VERDIER E. (2009). « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution ». *Sociologie et Sociétés*, vol. 40, 1, 195-225.

ZARIFIAN P. (1992). « Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante ». *Éducation permanente*, 112, 15-22.

---

## AUTEUR

---

### **Emmanuel Quenson**

Professeur de sociologie à l'Université d'Evry-Val-d'Essonne, chercheur au CPN (Centre Pierre Naville) et à TEPP (Travail, Emploi, Politiques Publiques, FR – Fédération de recherches – n°3126, CNRS). Ses recherches portent sur les relations entre la formation, le travail et l'emploi.

## Accès à la formation continue en entreprise et caractéristiques des marchés locaux du travail

Cécile Détang-Dessendre\*

---

Tous les salariés n'ont pas les mêmes chances d'accéder à la formation continue financée par leur entreprise. Le salarié pour qui cette probabilité est la plus élevée n'est novice ni dans son poste ni sur le marché du travail, occupe un emploi de cadre ou une profession intermédiaire dans une grande entreprise (plus de 500 salariés) de service ou du secteur industriel à haut niveau technologique. Ce salarié a plus d'une chance sur deux d'avoir suivi une formation financée par son entreprise au cours de l'année précédente, alors que la moyenne est plus proche d'une chance sur quatre.

Une fois contrôlées ces caractéristiques du salarié et de l'entreprise, il reste des différences spatiales d'accès à la formation continue : la probabilité d'accès diminue lorsque la densité des marchés locaux du travail (mesurée à l'échelle de la zone d'emploi) augmente. Les meilleurs appariements employé-poste et le turnover plus élevé sur les marchés denses seraient déterminants pour expliquer le moindre recours à la formation continue dans ces espaces.

Le rôle négatif de la densité concernerait uniquement les salariés des entreprises urbaines et l'accès à formation continue serait moins fréquent pour les salariés des firmes rurales que pour ceux des firmes urbaines.

---

*\*Inra-CESAER Dijon, detang@enesad.inra.fr*

*Ce travail a pu être réalisé grâce à une convention entre l'Insee et l'Inra concernant l'introduction de variables localisées dans l'enquête FQP. L'auteur souhaite remercier le département des Sciences Sociales de l'Inra pour son soutien ainsi que Dominique Goux, Fabrice Murat et Olivier Monso, ses interlocuteurs successifs à l'Insee, pour leur disponibilité. Elle remercie également Virginie Piguet pour son assistance, les membres du séminaire du CESAER et ceux du groupe d'exploitation de l'enquête FQP pour leurs remarques.*

L'accord national interprofessionnel, signé le 20 septembre 2003 relatif à l'accès à la formation tout au long de la vie professionnelle fixe, entre autres, comme objectifs aux signataires de réduire les inégalités constatées d'accès à la formation en défaveur des salariés en emploi précaire et des salariés des PME ; de favoriser l'égalité d'accès entre les hommes et les femmes, entre les employés des différents secteurs d'activité et des différents territoires. De fait, un ensemble de travaux sur l'accès à la formation financée par les entreprises et son impact sur les carrières et sur les salaires a mis en exergue que les caractéristiques des salariés, comme celles des entreprises, conditionnent l'accès à la formation continue même si Fougère, Goux et Maurin (2001) insistent sur le fait que « l'accès au dispositif de formation dépend davantage des caractéristiques structurelles de l'employeur et de l'emploi occupé que des caractéristiques propres de l'individu » (p. 59).

Ainsi, du côté du salarié, des inégalités entre homme et femme, la diminution de l'accès à la formation avec l'âge ou encore l'accès difficile pour les moins bien dotés en formation initiale sont des mécanismes assez bien documentés (Lynch, 1992 ; Fougère *et al.*, 2001). L'objectif d'une entreprise, lorsqu'elle investit dans la formation, est d'améliorer la productivité de ses salariés, soit directement sur leur poste, soit en augmentant leur adaptabilité à des changements technologiques ou organisationnels. Au regard de cet objectif, les entreprises, mais aussi les postes au sein des entreprises, ne sont donc pas tous concernés au même degré. Ainsi, les petites forment moins leurs salariés que les plus grandes (Aventur et Hanchane, 1999), le secteur des services à la personne et le bâtiment moins que l'industrie et les services aux entreprises. Enfin, des travaux sur l'accès à la formation des personnes en situation professionnelle précaire montrent que si légalement le droit à la formation continue est le même pour tous, la précarité en emploi diminue les chances de formation, avec une grande disparité des situations entre les trajectoires dominées par le chômage, propices à l'accès à des formations financées par l'État et celles marquées par la flexibilité, les moins bien dotées (Perez et Thomas, 2006).

Cependant, peu de travaux s'intéressent à la différenciation spatiale du recours à la formation et à l'impact des caractéristiques des marchés locaux du travail sur les décisions de formation par les entreprises. Une inégalité territoriale d'accès à la formation continue peut être la conséquence d'un tri spatial des firmes et des

salariés. Jayet (2000) montre théoriquement que les entreprises rurales ont recours à des niveaux de technologie plus faibles et donc à une main-d'œuvre moins qualifiée que les entreprises urbaines. Ainsi, les salariés travaillant loin des centres urbains suivraient en moyenne moins de formation continue que les salariés travaillant dans l'espace urbain à cause de la différence de structure productive des entreprises dans l'espace. Pour autant, à supposer que l'on contrôle l'ensemble des caractéristiques des entreprises et des emplois occupés, une différenciation spatiale résiduelle subsiste-elle et si oui, quels mécanismes peuvent-ils l'expliquer ?

### **La théorie ne précise pas l'impact de la localisation de l'entreprise sur le recours plus ou moins grand à la formation continue**

La littérature économique relève une ambiguïté théorique concernant l'effet de la taille des marchés locaux du travail sur le niveau de formation financée par les employeurs. Reprenons rapidement les différents points de l'argumentation qui repose essentiellement sur la réflexion fondatrice de Marshall (1890) sur les économies d'agglomération. Il distingue trois types d'économie d'agglomération (1) : l'agglomération rapprocherait l'offre de la demande finale ; la concentration sur le marché du travail favoriserait les bons appariements entre postes à pourvoir et main-d'œuvre disponible ; « les effets de débordement » de connaissance permettraient aux salariés d'augmenter leurs compétences uniquement par la proximité de salariés mieux formés. Dans la question qui nous intéresse, les deux derniers types retiennent notre attention. Helsey et Strange (1990), les premiers, formalisent le fait que la qualité des appariements employé-poste augmente avec la taille du marché : la probabilité pour la firme de trouver un salarié adapté au poste à pourvoir est supérieure quand l'offre de travail est grande et de même, la probabilité pour un salarié de trouver un emploi qui lui correspond augmente avec la demande de travail. En conséquence, la productivité des salariés, conditionnée par la qualité de l'appariement, sera donc en moyenne supérieure dans les grands marchés du travail. Ciccone et Hall (1996) argumentent ensuite que la densité en emplois de la ville, plus que sa taille, détermine

1. Pour une revue de littérature des fondements théoriques des économies d'agglomération urbaines, voir en particulier Duranton et Puga (2004) et Rosenthal et Strange (2004) pour une revue des recherches empiriques sur la question.

le niveau de productivité des salariés, car elle capte mieux les effets de proximité géographique que la simple notion d'agglomération.

S'intéressant à l'impact de la concentration des marchés du travail sur les choix de localisation des entreprises, Combes et Duranton (2006) explicitent l'arbitrage qu'elles sont amenées à faire entre le bénéfice qu'elles retirent à s'agglomérer en termes de gains de productivité dus à des appariements dont la qualité augmente avec le niveau de concentration et le risque de *hold-up* de leur main-d'œuvre la plus productive (*i.e.* la plus formée) qui s'intensifie aussi. Plus généralement, le niveau de turnover augmenterait avec la concentration des activités (les départs des salariés peuvent être le résultat d'un débauchage par la concurrence mais aussi le fruit d'une recherche d'un meilleur appariement par le salarié).

En conséquence, l'incitation des employeurs à financer de la formation continue pour améliorer le niveau de productivité des salariés (améliorer la qualité des appariements) devrait être plus élevée dans les espaces peu denses, où les chances d'améliorer le niveau de productivité de leur main-d'œuvre en cherchant de meilleurs appariements sont plus faibles. De plus, les firmes localisées sur des marchés du travail denses pourraient être dissuadées de financer des formations par le risque de voir leurs concurrentes débaucher les salariés qu'elles ont formés. Ce serait en effet pour ces dernières un moyen d'augmenter leur niveau de productivité sans supporter les coûts de formation. *Ainsi, la concentration géographique qui favorise la qualité des appariements mais augmente aussi le turnover, serait un frein à la formation en entreprise.*

Reprenons maintenant le troisième type d'économie d'agglomération marshallienne : la proximité qu'occasionne la concentration des hommes et des activités favorise les échanges d'idées et de connaissance, et donc la diffusion de l'innovation. Acemoglu (2002), s'intéressant aux conséquences du changement technologique sur les inégalités sur le marché du travail, montre que la capacité d'adoption des innovations est positivement liée au niveau de formation de la main-d'œuvre des firmes. Les tests empiriques menés par Zamora (2006) concluent à une relation positive progressive et persistante à long terme entre formation continue et adoption de changements organisationnels, alors que la relation entre changements technologiques et formation serait faible et de

court terme. Pour autant, l'adoption de nouvelles technologies pourrait conduire à plus de formation en entreprise par le biais des changements organisationnels qu'elle peut induire. Ainsi, pour bénéficier des externalités technologiques et profiter pleinement des échanges de connaissance, *les entreprises sises en agglomération devraient financer des formations, pour in fine augmenter le niveau de productivité de la main-d'œuvre. Ainsi, les deux formes d'économie d'agglomération ont des effets opposés sur la propension des firmes à financer de la formation continue.*

Deux études empiriques récentes s'intéressent à l'impact de la densité des marchés locaux du travail sur l'accès à la formation en entreprise, l'une sur données anglaises (Brunello et Gambarotto, 2006) et l'autre sur données italiennes (Brunello et Paola, 2008). Elles concluent que l'accès à la formation continue diminue quand la densité du marché augmente et proposent l'interprétation suivante : l'effet de complémentarité entre formation professionnelle et externalités de connaissance est dominé par le risque de *hold-up* sur les marchés denses.

#### **La taille, la densité du marché local du travail et le positionnement sur l'échelle rural/urbain caractérisent l'environnement de la firme**

Comme le rappellent Rosenthal et Strange (2004), bien que la densité soit au cœur de la théorie de l'agglomération, il faut attendre les travaux de Ciccone et Hall (1996) pour trouver une prise en compte directe de l'effet de la densité des firmes et des travailleurs sur le niveau de productivité. En effet, jusqu'alors, les effets de l'agglomération étaient mesurés par des effets de taille. L'analyse empirique reprend tout d'abord ces deux façons d'aborder l'agglomération et les marchés locaux du travail sont caractérisés par leur taille, puis par leur niveau de densité (cf. encadré 1). L'unité géographique de base utilisée est la zone d'emploi (ZE). Nous introduisons ensuite une distinction spatiale supplémentaire, en tenant compte de la localisation de la commune sur le gradient urbain/rural, défini par le zonage en aires urbaines et en aires d'emploi de l'espace rural (ZAUER) mis en place par l'Insee. Ce gradient, basé sur la notion d'agglomération et sur la taille des villes, prend aussi en compte le degré de relation avec la structure urbaine pour positionner les communes les unes par rapport aux autres.

L'ensemble des réflexions sur le rôle de la densité du marché du travail sur l'accès à la formation continue repose sur l'hypothèse d'une homogénéité interne de celui-ci. Si cette hypothèse nous semble satisfaisante dans le cas d'un marché organisé autour d'une ville de taille moyenne ou grande, avec son espace d'influence (zone périurbaine), nous souhaitons tester sa robustesse dans le cas où la zone étudiée

rassemble une ou des villes de petite taille, de l'espace périurbain et des espaces ruraux plus éloignés. Le recours à une autre forme de structuration de l'espace est là pour nous permettre d'affiner l'analyse.

La superficie des zones d'emploi varie peu sur l'ensemble du territoire, à l'exception de celle des zones situées en Île-de-France, qui est près de dix

Encadré 1

### COMMENT CARACTÉRISER LES MARCHÉS LOCAUX DU TRAVAIL ?

#### Mesure de la taille et de la densité des marchés locaux du travail

##### Les zones d'emploi

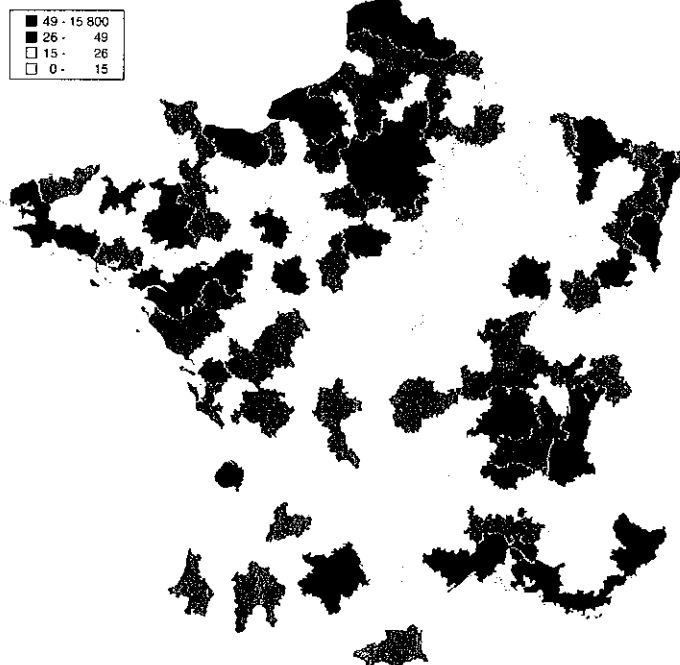
Nous retenons le découpage en zones d'emploi (ZE). Déterminée sur la base des déplacements domicile-travail, une zone d'emploi est un espace géographique à l'intérieur duquel la plupart des actifs résident et travaillent. On impose à ce découpage de respecter les limites régionales et le plus souvent les limites cantonales (et donc *a fortiori* départementales). Défini pour la France métropolitaine, il comporte actuellement 348 zones. « Les ZE apparaissent de plus en plus comme des territoires de référence pour les acteurs locaux de l'emploi et de la formation notamment » (Seibel, 1994). Les limites de l'utilisation des ZE pour l'analyse du mar-

ché du travail à un niveau local ont été soulignées dès leur mise en place (Jayet, 1985), en particulier dans le cas où la population est très dispersée. La contrainte de taille (minimum de 25 000 actifs) a conduit à regrouper des sous-zones sans grands rapports entre elles. Dans ce cas, l'hypothèse d'un marché du travail structuré et cohérent est forte.

La taille du marché est définie par le nombre d'emplois localisés sur le territoire considéré. La densité d'emplois est, quant à elle, définie comme le rapport du nombre d'emplois localisés sur le territoire considéré et de sa superficie (cf. carte A).

Carte A

#### Densité d'emploi au lieu de travail par zone d'emploi



Source : Insee, recensement de la population, 1999.



fois plus faible (cf. tableau 1). Le nombre d'emplois et la densité en revanche sont très différenciés. La densité moyenne du territoire français est de 42 emplois/km<sup>2</sup> en 1999. Elle est supérieure à 400 emplois/km<sup>2</sup> dans 10 zones d'emploi, avec un pic à Paris (plus de 15 000 emplois/km<sup>2</sup>). La zone d'emploi de Paris constitue un cas très par-

ticulier puisqu'elle accueille 7 % des emplois sur 0,02 % du territoire français. 10 zones d'emploi affichent, quant à elles, une densité inférieure à six emplois au km<sup>2</sup>.

« L'enquête Formation Qualification Professionnelle (FQP) se donne comme objectif d'avoir

Tableau 1  
Caractéristiques des zones d'emploi

	4 <sup>e</sup> quartile	Médiane	1 <sup>er</sup> quartile	Moyenne	Écart type	Paris
Superficie (km <sup>2</sup> )	2 066	1 404	838	1 563	52	105
Nombre d'emplois	67 087	33 440	20 652	65 443	6 395	1 656 036
Densité	49	26	15	121	46	15 711

Lecture : 25 % des ZE ont une densité d'emploi inférieure ou égale à 15 emplois/km<sup>2</sup>, 50 % inférieure à 26 emplois/km<sup>2</sup> et 25 % supérieure à 49 emplois/km<sup>2</sup>.

Source : recensement de population de 1999, Insee.

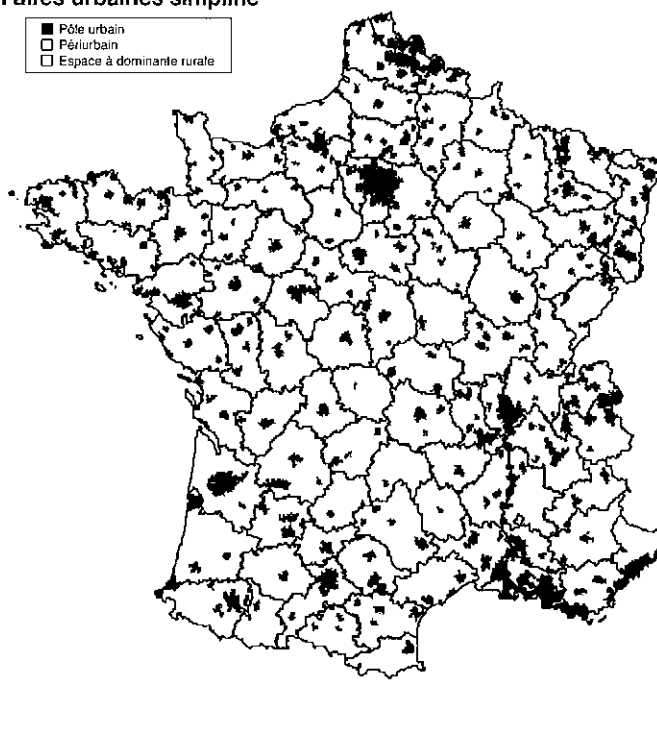
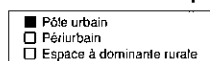
#### Encadré 1 (suite)

##### Le Zonage en aires urbaines

Ce zonage cherche tout d'abord à repérer les zones de continuité d'habitat où s'agglomèrent de façon conséquente population et emploi (Schmitt *et al.*, 2002). Le territoire français est donc réparti en deux types d'espace : l'espace à dominante urbaine (EDU) et l'espace à dominante rurale (EDR). Au sein du premier, on distingue les *pôles urbains*, unités urbaines de plus de 5 000

emplois et les *communes périurbaines*, ensemble de communes dont au moins 40 % de la population ayant un emploi travaillent dans un pôle urbain. L'espace à dominante rurale rassemble les communes qui n'appartiennent pas à l'EDU. À l'intérieur de cet espace, nous distinguons les *pôles d'emploi de l'espace rural*, communes ou unités urbaines, qui regroupent plus de 1 500 emplois et les autres communes que nous appelons communes rurales (cf. carte B).

##### Carte B Zonage en aires urbaines simplifié



Source : Insee/Inra, 2002.

une vision fine à la fois du parcours scolaire des personnes interrogées et de leur profession, pour juger de l'adéquation entre formation et emploi » (de Palmas *et al.*, 2005). Dans cet objectif, un module de l'enquête est consacré à la formation continue. Dans la version de 2003, chaque personne interrogée déclare si elle a reçu une formation financée par son employeur entre 1998 et 2003, indique les dates de début et de fin de la dernière formation suivie et, pour celle-ci, certaines précisions concernant le type et la spécialité. Nous considérons les formations suivies au cours des 12 derniers mois précédant la date d'enquête. Nous retenons pour l'analyse les salariés en emploi à la date de l'enquête dans le secteur privé. Nous pouvons ainsi mettre en relation l'accès à une formation et les caractéristiques de l'emploi, en particulier sa localisation. Pour les emplois qui ont débuté dans les 12 derniers mois, nous nous assurons que s'il y a eu formation, elle a bien été réalisée dans le cadre du dernier emploi, le seul pour lequel nous disposons d'informations détaillées. L'étude porte donc sur 10 474 salariés âgés de 19 à 65 ans au moment de l'enquête.

La répartition spatiale des emplois observés dans l'échantillon est très proche de celle mesurée à l'aide du recensement de population de 1999 (Schmitt *et al.*, 2002) : 13,6 % des emplois sont localisés dans l'espace à dominante rurale (13,9 % selon le RP99), 13 % dans les communes périurbaines (11,8 % selon le RP99) et près des trois quarts dans les pôles urbains. 50 % des salariés de notre échantillon travaillent dans une zone d'emploi de plus de 105 000 emplois et 25 % dans une zone d'emploi de plus de 305 000 emplois. Lorsque les zones d'emploi rassemblent beaucoup d'emplois, elles sont aussi souvent très denses. Cependant, pour un même niveau de densité,

des disparités importantes de taille peuvent être observées. Ainsi, dans les zones de densité de 68 à 70 emplois/km<sup>2</sup> (niveau de densité du lieu de travail médian dans l'échantillon), le nombre d'emplois peut varier de 27 000 à plus de 400 000.

### **En moyenne, la part des salariés qui suivent une formation continue augmente avec la densité et avec la taille de la zone d'emploi**

Dans ce qui suit, les formations sont considérées indépendamment de leur durée (cf. encadré 2). Au cours des 12 derniers mois, 21,7 % des salariés ont participé à une formation en entreprise. Le taux d'accès à la formation continue augmente avec la taille et la densité des marchés locaux du travail (cf. graphique). Les salariés des zones d'emploi dont la densité (resp. la taille) se situe dans le premier quartile se distinguent très significativement (resp. au seuil de 1 %) de celles du deuxième quartile et a fortiori des autres en matière de formation continue. Lorsque les individus travaillent dans une zone d'emploi moyennement dense (2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> quartiles), ils ne se distinguent pas significativement en terme d'accès à la formation continue, alors que ceux travaillant dans les zones les plus denses y ont significativement plus accès. Les salariés des pôles urbains suivent en moyenne significativement plus de formation en entreprise, viennent ensuite les salariés des entreprises localisées en périphérie des villes, puis enfin ceux travaillant dans l'espace à dominante rurale. Les différences sont ici toutes significatives au seuil de 1 %.

Pour étudier la différenciation spatiale de l'accès à la formation continue, nous mettons en

#### Encadré 2

##### **LA DURÉE DES FORMATIONS CONSIDÉRÉES**

La grande majorité des formations enregistrées (73 %) a duré entre un et cinq jours. Les formations très courtes (moins de six heures) ne représentent que 4 % de l'ensemble et les formations de plus d'un mois (120 heures), 11 %. Les individus de moins de 30 ans et les titulaires d'une formation de niveau bac et bac +2, ceux travaillant dans les plus grandes entreprises sont légèrement surreprésentés dans les formations de plus de un mois. En revanche, il n'y a pas de différence significative dans les profils des salariés qu'ils suivent une formation de un, deux, trois, quatre ou cinq jours. La durée des formations suivies n'est significativement

corrélée ni avec la taille de la zone d'emploi, ni avec sa densité.

Ces quelques observations confortent le choix fait de considérer ensemble les formations, quelle que soit leur durée. Certaines distinctions apparaissent entre les formations de plus de un mois et les autres, dans le sens d'un renforcement des effets. Les estimations réalisées dans cette étude ont été également réalisées sur un sous-échantillon excluant les salariés suivant les formations les plus longues. On obtient alors des résultats très voisins de ceux présentés dans cet article.

œuvre une analyse « toutes choses égales par ailleurs », en estimant des probabilités d'accès à la formation continue par un modèle *Probit*. Il est alors important de s'assurer de l'exogénéité du lieu de travail dans l'équation estimée. En effet, les choix de localisation des individus ne sont pas aléatoires. D'après Glaeser et Maré (2001) par exemple, les zones les plus denses attireraient les individus les plus dynamiques, caractéristique difficilement mesurable. Si ces mêmes individus rentrent aussi plus souvent dans les dispositifs de formation en entreprise, l'estimation mettra en évidence une probabilité plus élevée de se former des salariés travaillant dans les zones denses sans que l'on soit capable de conclure qu'il y a un lien positif entre densité des marchés du travail et probabilité de formation. Il y a donc un risque de biais dans les estimations qu'il faut contrôler (cf. encadré 3).

Nous pouvons maintenant nous intéresser aux facteurs expliquant l'accès à la formation continue en entreprise. Les variables explicatives introduites sont de trois sortes : (1) un ensemble de variables décrit le salarié et son poste, son niveau de formation initiale, son expérience professionnelle globale et sur le poste en particulier et le poste qu'il occupe (qualification, type de contrat) ; (2) le type de firme est contrôlé par sa taille, son secteur d'activité et une distinction est opérée au sein du secteur industriel selon l'intensité technologique mise

en œuvre, en s'appuyant sur la nomenclature proposée par l'OCDE (Zamora, 2006) ; (3) des variables caractérisent les marchés locaux du travail (cf. encadré 1).

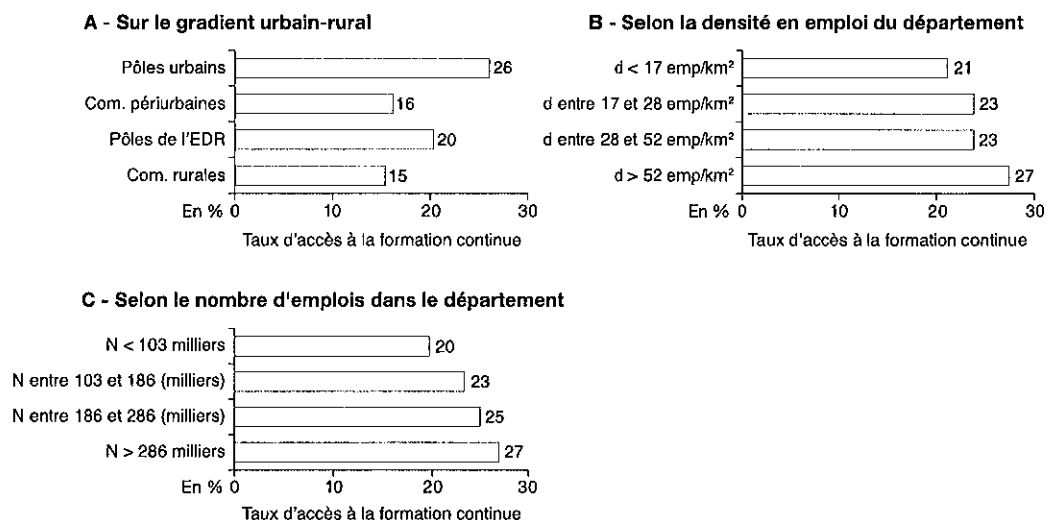
### Formation continue rime avec formation initiale, poste à responsabilité et grande entreprise

La probabilité prédite moyenne d'accès à la formation continue sur l'ensemble de l'échantillon est de 22,1 % (2) (cf. tableau 2). Le salarié pour qui cette probabilité est la plus élevée occupe un emploi en CDI, n'est novice ni dans son poste ni sur le marché du travail, occupe un emploi de cadre ou une profession intermédiaire dans une grande entreprise (plus de 500 salariés) de service ou du secteur industriel à haut niveau technologique. Il a par ailleurs reçu une formation initiale en relation avec le poste qu'il occupe (au moins un bac plus deux pour les cadres). Ce salarié a plus d'une chance sur deux d'avoir suivi une formation financée par son entreprise au cours de l'année précédente. Ce portrait-robot est dans l'ensemble conforme aux résultats de Goux et Maurin (2000) dans leur étude sur un échantillon de l'enquête FQP 1993, de caractéristiques assez proches (3). La différence

2.  $\Pr(Y_{2it} = 1) = \Phi(\beta X_i + \alpha Y_{1it})$ ,  $\Phi$  étant la fonction de répartition de la loi normale.

#### Graphique

**Part des salariés ayant reçu au moins une formation continue au cours des 12 derniers mois, selon la localisation de la firme**



Le lecture : le taux d'accès à la formation continue en entreprise est égal à 26 % pour les salariés travaillant dans une firme localisée dans un pôle urbain (A) ou encore à 27 % quand elle est localisée dans un département dont la densité d'emploi est supérieure à 52 emplois/km<sup>2</sup> (B).

Source : enquête Formation et Qualification Professionnelle (FQP), 2003, Insee.

non significative d'accès à la formation continue entre les hommes et les femmes, une fois contrôlées les différences de profils individuels, de postes et de firmes, était déjà observée dans cette étude portant sur des observations collectées au début des années 1990. Fournier *et al.* (2009) corroborent ce résultat à partir de l'enquête du Cereq (enquête *Formation continue* 2000). Dans leur étude consacrée à la différence entre hommes et femmes dans l'accès à la formation continue, ils montrent comment celle-ci

n'est plus significative toutes choses égales par ailleurs et apportent des éléments d'explication de la lente transformation des comportements qui a conduit à ce résultat.

3. La définition de la formation continue utilisée dans le travail de Goux et Maurin (2000) est aussi très proche de celle que nous avons adoptée. En revanche, nous restreignons le champ de l'analyse aux formations suivies dans l'année qui précède l'enquête alors que l'étude citée considère des formations sur une période d'observation différente (individus dont la dernière formation en entreprise a été reçue entre 1988 et 1992).

### Encadré 3

#### TEST DE L'EXOGENÉITÉ DES VARIABLES SPATIALES

Pour tester l'exogénéité de la densité – variable continue – comme de la localisation dans un type d'espace – variable dichotomique – dans le modèle *Probit*, il faut disposer d'instruments valides, des variables corrélées avec ces variables suspectées et non liées à l'accès à la formation. Des caractéristiques géographiques ou démographiques sont rattachées aux espaces peu denses, sans pour autant avoir un impact sur la propension des firmes à former leurs salariés. Le taux de natalité de 1962 et la part des plus de 60 ans dans la population sont ainsi utilisés, ainsi que la distance de la commune à l'entrée d'autoroute la plus proche (pour la variable discrète). Enfin, des variables caractérisant le système productif local sont utilisées : le taux de création d'établissement (nouveau moyen de production) et la part des firmes de plus de 50 salariés en 1997. Le modèle alors estimé est basé sur deux équations :

$$\begin{cases} Y_1^* = X\beta + Z\eta + \varepsilon_1 \\ Y_2^* = X\beta + \alpha Y_1 + \varepsilon_2 \end{cases}$$

$Y_2^*$  est une variable latente pour laquelle on observe  $Y_2 = I(Y_2^* > 0)$ , l'accès ou non à une session de formation continue. Dans le cas de l'analyse de l'exogénéité de la densité,  $Y_1 = Y_1^*$  est une variable continue. Dans le cas du type d'espace,  $Y_1 = I(Y_1^* > 0)$  informe de la localisation ou non dans le type d'espace considéré.  $X$  représente les variables exogènes du modèle et  $Z$  les instruments.

Sous l'hypothèse d'une distribution normale bivariable des termes d'erreur avec :

$$\begin{pmatrix} \varepsilon_1 \\ \varepsilon_2 \end{pmatrix} \rightarrow N \begin{pmatrix} \sigma_1^2 & \rho\sigma_1\sigma_2 \\ \rho\sigma_1\sigma_2 & \sigma_2^2 \end{pmatrix}$$

La loi conditionnelle de  $Y_2^*$  sachant  $Y_1^*$  peut s'écrire :

$$Y_2^* = X\beta + \alpha Y_1 + \rho \frac{\sigma_2}{\sigma_1} (Y_1^* - X\beta - Z\eta) + u$$

le terme d'erreur  $u$  suivant une loi normale d'espérance nulle et de variance  $\sigma_2^2(1-\rho^2)$ . On peut alors écrire les fonctions de vraisemblance (voir Wooldridge (2002)

pour l'écriture dans le cas où  $Y_1$  est une variable continue et Lollivier (2001) dans le cas où  $Y_1 = I(Y_1^* > 0)$  est une variable dichotomique).

Dans le cas où  $Y_1$  est une variable continue, le test est basé sur l'estimation du modèle complet par maximum de vraisemblance, avec la contrainte de normalisation standard  $\sigma_2^2 = 1$ . Si  $p$  est non significativement différent de zéro, l'hypothèse d'exogénéité est retenue.

Dans le cas où  $Y_1$  est une variable dichotomique, nous appliquons le test proposé par Lollivier (2001) qui nécessite uniquement l'estimation du modèle sous l'hypothèse d'indépendance, qui ramène à deux *Probit* indépendants sous l'hypothèse classique  $\sigma_1^2 = 1$  et  $\sigma_2^2 = 1$ . Il s'agit d'un test de spécification correspondant à la restriction  $\rho = 0$  dans le modèle bivariable, en utilisant la statistique du score. Lollivier montre que celle-ci correspond à la somme des carrés expliquée dans la régression auxiliaire d'un vecteur composé de 1 sur les vecteurs des dérivées premières calculées en mobilisant les paramètres obtenus dans les modèles *probit* indépendants. Cette statistique suit asymptotiquement un  $\chi^2(1)$ .

Les tests conduisent à accepter l'exogénéité de la densité d'emploi des zones d'emploi et de la position sur le gradient urbain-rural du lieu de travail des salariés dans le modèle d'accès à la formation continue : (i) le paramètre estimé de  $\rho$  est non significativement différent de zéro lorsque l'on teste l'exogénéité de la variable de densité ; (ii) la somme des carrés, expliquée dans les régressions auxiliaires, est égale à 2,01 quand on distingue les firmes qui sont localisées dans l'espace à dominante urbaine de celles qui sont installées dans l'espace à dominante rurale (espace rural + pôle de service de l'espace rural) et de 0,70 lorsque la différenciation spatiale testée distingue les firmes de l'espace rural des autres. La valeur critique du  $\chi^2(1)$  étant de 3,84, on rejette l'endogénéité dans les deux cas.

En revanche, la taille de la zone d'emploi, mesurée par le nombre d'emplois, est testée significativement endogène au seuil de 5 %. Les résultats commentés dans cette étude sont donc obtenus en tenant compte de ce biais.

Tableau 2  
**Probabilité de suivre une formation continue financée par l'entreprise au cours de l'année avant l'enquête** Variables de contrôle groupes 1 et 2 (modèle *Probit*).

	Paramètre	Écart-type
Constante	- 1,423***	0,119
Homme	0,021	0,034
<i>Femme</i>	<i>Réf.</i>	
<i>Expérience prof. &lt; 5 ans</i>	<i>Réf.</i>	
Expérience prof. 5-10 ans et ancienneté dans l'entreprise < 5ans	0,028	0,065
Expérience prof. 5-10 ans et ancienneté dans l'entreprise > 5ans	0,203***	0,068
Expérience prof. 10-20 ans et ancienneté dans l'entreprise < 5ans	- 0,032	0,066
Expérience prof. 10-20 ans et ancienneté dans l'entreprise 5-10 ans	0,208***	0,073
Expérience prof. 10-20 ans et ancienneté dans l'entreprise 10-20 ans	0,042	0,060
Expérience prof. 20-30 ans et ancienneté dans l'entreprise < 5ans	- 0,086	0,08
Expérience prof. 20-30 ans et ancienneté dans l'entreprise 5-10 ans	- 0,068	0,095
Expérience prof. 20-30 ans et ancienneté dans l'entreprise 10-20 ans	0,046	0,071
Expérience prof. 20-30 ans et ancienneté dans l'entreprise > 20 ans	0,079	0,065
Expérience prof. >30 ans et ancienneté dans l'entreprise < 5ans	- 0,218**	0,105
Expérience prof. >30 ans et ancienneté dans l'entreprise 5-10 ans	- 0,307**	0,123
Expérience prof. >30 ans et ancienneté dans l'entreprise 10-20 ans	- 0,20**	0,09
Expérience prof. >30 ans et ancienneté dans l'entreprise > 20 ans	- 0,144**	0,066
Cadre avec licence et plus	0,355***	0,062
Cadre avec bac+2	0,323***	0,082
Cadre avec bac et moins	0,213***	0,069
Prof. intermédiaire avec bac+2 et plus	0,317***	0,065
Prof. intermédiaire avec bac et moins	0,294***	0,052
Employé avec bac et plus	0,018	0,059
Employé avec CAP-BEP	- 0,129*	0,067
Employé avec BEPC et moins	- 0,155**	0,065
<i>Ouvrier qualifié avec CAP-BEP et plus</i>	<i>Réf.</i>	
Ouvrier qualifié avec BEPC et moins	- 0,268***	0,065
Ouvrier non qualifié avec CAP-BEP et plus	- 0,368***	0,103
Ouvrier non qualifié avec BEPC et moins	- 0,641***	0,096
Contrat à durée indéterminée	0,524***	0,085
Travail à plein temps	0,058	0,055
Agriculture	- 0,008	0,131
Secteur industriel haute technologie	0,284***	0,088
Secteur ind moyenne-haute technologie	0,215***	0,070
Secteur ind moyenne-faible technologie	- 0,068	0,069
<i>Secteur industriel de faible technologie</i>	<i>Réf.</i>	
Construction	- 0,105	0,069
Commerce	- 0,029	0,055
Transport	0,197***	0,046
Services marchands	0,265***	0,054
Services non marchands	0,218***	0,063
Moins de 10 salariés	- 0,311***	0,057
De 10 à 49 salariés	- 0,263***	0,054
De 50 à 99 salariés	- 0,095	0,071
<i>De 100 à 499 salariés</i>	<i>Réf.</i>	
500 salariés et plus	0,165***	0,047
Indice de spécialisation	0,007	0,008
Log vraisemblance	- 5 114,2	

Lecture : les lignes marquées « référence » correspondent aux modalités dont les coefficients sont nuls pour assurer l'identification du modèle. Elles servent de références pour l'interprétation. Par exemple, un ouvrier non qualifié titulaire au plus d'un BEPC à une probabilité très inférieure de suivre une formation continue qu'un ouvrier qualifié avec un CAP-BEP ou plus (référence) parenthèses. Les paramètres sont significatifs à 1 % (\*\*\*) à 5 % (\*\*) et à 10 % (\*).

Source : enquête Formation Qualification Professionnelle (FQP) 2003, Insee.

Les firmes forment en priorité les salariés qui possèdent déjà une expérience professionnelle (entre 5 et 20 ans), après une présence dans l'entreprise comprise entre 5 et 10 ans. Les salariés les plus anciens (plus de 30 ans d'activité) sont ceux qui ont la probabilité la plus faible d'être formés, quelle que soit leur ancienneté dans l'entreprise. L'effort de formation des employeurs semble se concentrer sur le personnel d'encadrement, quel que soit le niveau de formation initiale. Seuls les cadres détenant un diplôme équivalent au bac ou de niveau inférieur ont une probabilité juste significativement inférieure d'avoir accès à la formation continue par rapport aux autres cadres et professions intermédiaires. En revanche, une double hiérarchie (selon la qualification et dans une moindre mesure le niveau de formation initiale) se dessine chez les employés et les ouvriers. Ainsi, les salariés les moins concernés par la formation continue sont les ouvriers non qualifiés, avec une pénalité supplémentaire pour ceux qui sont sans aucune formation initiale. La probabilité de formation des employés et des ouvriers qualifiés, comprise entre celle des ouvriers non qualifiés et celle des personnels d'encadrement, se décline aussi selon la détention ou non d'un CAP ou d'un BEP.

Ce sont les salariés des secteurs industriels de faible technologie, de la construction et du commerce qui ont le moins de chance de suivre de la formation en entreprise. L'ensemble des activités de services et les activités industrielles de moyenne-haute et haute technologie ont davantage recours à la formation. Enfin, la taille de

la firme est très discriminante et c'est dans les entreprises de plus de 500 salariés que la probabilité de se former est la plus grande. La relation entre taille de l'entreprise et accès à la formation semble suivre des paliers : les salariés des entreprises de moins de 50 salariés ont la probabilité de se former la plus faible, mais travailler dans une très petite entreprise (moins de 10 salariés), ou dans une entreprise employant entre 10 et 49 salariés ne change pas significativement cette probabilité. De même, la probabilité d'accès à la formation continue des salariés des entreprises de 50 à 500 salariés, supérieure à celle des salariés travaillant dans les plus petites entreprises n'est pas significativement différente quand on distingue les moins des plus de 100 salariés.

### La probabilité de formation continue diminue avec la taille et la densité de la zone d'emploi...

La probabilité des salariés de suivre une formation continue diminue significativement lorsque le nombre d'emplois dans la zone d'emploi augmente (cf. tableau 3, modèle A). Sans contrôle de l'endogénéité, l'effet est négatif, mais non significatif. Une relation négative est aussi observée entre la densité de la zone d'emploi et la probabilité d'accès à la formation continue (cf. tableau 3, modèle B). L'agglomération, plus que la densité est associée à des effets de sélection des salariés, les villes les plus grandes (pas toujours les plus denses) attirant les individus que des motivations professionnelles fortes conduisent à davantage se former.

Tableau 3  
Impact des variables caractérisant les marchés locaux du travail sur la probabilité de suivre une formation continue financée par l'entreprise au cours de l'année avant l'enquête (modèle *Probit*).

	Caractéristiques de la ZE de l'entreprise	Paramètre	Écart-type
Modèle A	Log nombre d'emplois	- 0,10**	0,047
	Coefficient de corrélation $\rho$ (1)	0,048**	0,023
Modèle B	Log densité d'emploi	- 0,06**	0,029
Modèle C1	EDR (2)	- 0,145***	0,047
	EDU (2)	Réf.	
Modèle C2	Pôle urbain	Réf.	0,045
	Espace périurbain	- 0,0142	
	Pôle d'emploi de l'EDR (2)	- 0,183***	
	Autre espace rural	- 0,116*	

1. La valeur estimée de  $\rho$  n'est renseignée que dans le cas où le paramètre est significatif.  
2. EDR : espace à dominante rurale ; EDU : espace à dominante urbaine.

Lecture : les variables de contrôle présentées dans le tableau 1 sont inchangées et les résultats restent très stables. Les lignes marquées « référence » correspondent aux modalités dont les coefficients sont nuls pour assurer l'identification du modèle. Elles servent de références pour l'interprétation. Les résultats s'analysent en référence à l'alternative de ne pas suivre de formation continue. Les paramètres sont significatifs à 1 % (\*\*\*) à 5 % (\*\*) et à 10 % (\*).

Source : enquête Formation et Qualification Professionnelle (FQP), 2003, Insee.

Pour autant, l'ampleur du phénomène est limitée puisque la probabilité de suivre une formation continue pour le salarié de référence travaillant dans une zone d'emploi très dense telle que Marseille (plus de 400 emplois/km<sup>2</sup>) n'est inférieure que de 1,4 point à la probabilité estimée pour le même salarié travaillant dans la zone d'emploi de Beaune (Côte d'Or) dont la densité d'emploi est plus de 20 fois inférieure. Le même salarié travaillant à Paris a, quant à lui, une probabilité d'accès à la formation continue inférieure de trois points à celle qu'il aurait à Beaune (14 % plus faible). On trouve un résultat analogue à celui obtenu par Brunello et Gambarotto (2006) (4) pour le Royaume-Uni. Pour ces auteurs, le risque de *hold-up* et le turn-over plus élevés dans les espaces denses, conduisant les firmes à moins former leurs salariés, auraient un effet plus important que les externalités d'agglomération jouant dans le sens opposé. Selon Combes et Duranton (2006), l'agglomération des entreprises et de la main-d'œuvre augmentent le risque de *hold-up* mais aussi la qualité des appariements, que l'on peut considérer comme les deux faces d'un même phénomène. Brunello et Gambarotto privilégiaient l'une par rapport à l'autre, mais les informations disponibles ne permettent pas de trancher. Le deuxième type d'économie d'agglomération marshallienne (liée à la qualité de l'appariement) dominerait ainsi le troisième type (liée aux externalités) en ce qui concerne l'impact sur l'accès à la formation.

#### **...mais les firmes rurales offrent moins d'opportunité de formation continue que les firmes urbaines**

Lorsque l'on distingue les lieux de travail, non plus par leur densité au niveau d'un marché local du travail, mais selon leur place sur un gradient urbain-rural à l'échelle de la commune, la probabilité estimée d'accès à la formation continue des salariés travaillant dans des entreprises situées dans des zones rurales (quelle que soit la définition retenue) est significativement inférieure de près de 20 % à celle des salariés des entreprises sises en zone urbaine (cf. tableau 3, modèles C). En revanche, les salariés travaillant dans des firmes localisées dans les pôles urbains et ceux travaillant en périphérie de ces pôles ne se distinguent pas en la matière. De même, la différence entre salariés des firmes installées dans les pôles d'emploi de l'EDR et ceux des firmes situées dans le reste de l'espace rural n'est pas statistiquement significative.

Le rapprochement de ces deux résultats – d'une part, un effet négatif de la densité des marchés locaux et d'autre part, un effet positif de la localisation urbaine de l'entreprise sur l'accès à la formation – conduit à réaliser des estimations complémentaires pour tenter de comprendre ce que ces deux découpages permettent d'appréhender, leur cohérence et leur complémentarité. En effet, par construction, la densité des zones d'emploi est liée à la densité de la ou des villes qui les structurent. Une zone d'emploi très dense a donc toutes les chances de contenir une ville très dense. Inversement, une zone d'emploi très faiblement dense en emploi est très certainement majoritairement composée d'espaces à dominante rurale et de petites villes peu denses. Ainsi, plus de 95 % des salariés des entreprises de l'espace à dominante rurale travaillent dans une zone d'emploi dont la densité est inférieure à la médiane. Quel sens donner au niveau de densité dans ces zones peu structurées par leur(s) petite(s) ville(s) ? A contrario, les résultats mettant en évidence le rôle de la densité ne résultent-ils pas d'un effet Île-de-France masquant le fonctionnement des marchés du travail de la province ?

Des estimations complémentaires ont été en conséquence réalisées sur les sous-échantillons suivants : (i) sous-échantillons obtenus en séparant les salariés de l'espace à dominante rurale de ceux de l'espace à dominante urbaine et (ii) sous-échantillon ne prenant en compte que les salariés urbains hors Île-de-France.

Deux résultats sont à retenir de ces estimations : (i) l'impact de la densité des zones d'emploi sur l'accès à la formation continue n'est significatif que pour les salariés des entreprises urbaines (cf. tableau 4, modèle D) et (ii) l'ensemble des salariés de l'espace à dominante urbaine est concerné par ce mécanisme : ce n'est pas qu'un effet parisien, ni même francilien (cf. tableau 4, modèles E et F) et il se vérifie également dans les zones d'emploi de province, soit au total pour plus de 86 % des salariés français.

4. Brunello et Gambarotto (2006) ont travaillé sur un découpage en NUTS-2 au Royaume-Uni du fait de contraintes sur leurs données. L'espace économique européen est divisé en unités territoriales pour des besoins statistiques : en France, les NUTS-2 (Nomenclature of territorial unit for statistics) correspondent aux régions, les NUTS-3 aux départements. Pour autant, la superficie moyenne des NUTS-2 au Royaume-Uni n'est pas si éloignée de celle des départements français : 6 914 km<sup>2</sup> pour les premiers et 5666 km<sup>2</sup> pour les seconds. Nous avons donc réalisé nos estimations en ZE et à l'échelle du département. Les résultats étant très proches de ceux obtenus en utilisant les zones d'emploi, nous avons centré le travail sur les ZE.

Ainsi, dans l'espace rural, la densité des marchés locaux du travail n'a pas d'impact sur l'accès à la formation continue des salariés qui y travaillent. Ces marchés se distinguent même par un accès plus faible que leurs homologues urbains. Deux hypothèses peuvent expliquer ces résultats. Tout d'abord, la façon dont on appréhende les marchés locaux du travail, via les zones d'emploi, n'est pas adaptée au cas des espaces dispersés. Ensuite, les mécanismes décrits précédemment ne sont pas suffisants pour expliquer le comportement des entreprises dans ces espaces.

Les limites des zones d'emploi pour étudier le fonctionnement des marchés locaux de petite taille ont déjà été évoquées ci-dessus (Jayet, 1985). Nos résultats semblent indiquer un effet de seuil en deçà duquel les effets d'agglomérations n'interviennent pas. Le test d'une telle hypothèse demanderait d'avoir recours à un découpage géographique plus fin, nécessairement difficile à construire (5). L'introduction de la variable muette EDU/EDR permet de capter une partie de cet effet.

Certains travaux (6) mettent en évidence que les marchés ruraux et urbains du travail se distinguent au-delà d'un niveau de densité plus ou moins élevé. En effet, la faible densité de popu-

lation et la surreprésentation des PME accréditent l'hypothèse d'une emprise plus forte des relations d'emploi informelles de type paternaliste (Doeringer, 1984) dans les espaces ruraux que dans les espaces urbains (Blanc *et al.*, 1999). Ces relations d'emploi, qui ne se limitent pas à la sphère du travail mais sont affectées par d'autres liens sociaux, conduisent à une plus grande stabilité en emploi, des procédures de reconnaissance des qualifications plus informelles et une médiation des corps intermédiaires (syndicats, échelons hiérarchiques, etc.) plus faible. Ces traits spécifiques pourraient concourir à un accès plus faible à la formation continue dans les firmes rurales, l'amélioration du niveau de productivité mettant en jeu d'autres ressorts que la formation professionnelle.

Dans une monographie sur la situation des jeunes cinq ans après leur sortie de formation initiale (7), Cahuzac *et al.* (2005) montrent que la localisation urbaine ou rurale de l'entreprise

5. Dans la mesure où l'on se propose d'améliorer le niveau d'homogénéité de l'unité géographique sans arriver à des territoires de taille trop petite pour un traitement statistique satisfaisant.

6. Sur ce thème, les travaux les plus marquants datent des années 1980 et sont à mettre à l'actif des sociologues et socio-économistes ; voir notamment Doeringer (1984) pour les États-Unis et Bradley (1984) pour le Royaume-Uni.

7. Monographie à partir de l'enquête Génération 1992 du Cereq.

Tableau 4  
Valeurs du paramètre associé au log de la densité d'emplois de la zone d'emploi sur les différents sous échantillons

	Sous-échantillon	Paramètre	Écart-type	Effectif du sous-échantillon
Modèle D	EDU (1)	- 0,096***	0,030	9 067
	EDR (1)	- 0,199	0,249	1 407
Modèle E	EDU hors Paris (1)	- 0,076**	0,022	8 363
Modèle F	EDU hors Île-de-France (1)	- 0,152**	0,067	6 815

1. EDU : espace à dominante urbaine, EDR : espace à dominante rurale.

Lecture : les variables de contrôles sont celles présentées dans le tableau 1. Certains paramètres estimés sur la sous-population des salariés des entreprises rurales sont non significatifs à cause de la taille de l'échantillon, mais les principaux résultats ne changent pas. Les résultats s'analysent en référence à l'alternative de ne pas suivre de formation continue. Lorsque la densité augmente, la probabilité de suivre une formation continue diminue dans l'EDU. Les paramètres sont significatifs à 1 % (\*\*\*) à 5 % (\*\*) et à 10 % (\*).

Source : enquête Formation et Qualification Professionnelle (FQP), 2003, Insee.

Tableau 5  
Valeurs du paramètre associé à l'appartenance à l'espace à dominante rurale selon l'expérience professionnelle

Sous-échantillon	Paramètre	Écart-type	Effectif du sous-échantillon
Ancienneté ≤ 10 ans	- 0,013	0,093	2 703
Ancienneté > 10 ans	- 0,192***	0,055	7 771

Lecture : les variables de contrôle sont celles présentées dans le tableau 1 et les principaux résultats sont stables (exception faite bien sûr des effets de l'ancienneté). Les résultats s'interprètent en référence à l'alternative de ne pas suivre de formation continue. Les paramètres sont significatifs à 1 % (\*\*\*) à 5 % (\*\*) et à 10 % (\*).

Source : enquête Formation et Qualification Professionnelle (FQP), 2003, Insee.

ne joue pas sur la probabilité de formation des jeunes, mais qu'en revanche, dans les entreprises rurales, la formation a plus souvent comme objectif l'amélioration de l'adaptation au poste de travail. Pour pouvoir rapprocher les résultats de notre analyse de cette étude sur les jeunes, les estimations ont été réalisées en séparant les salariés avec moins de 10 années d'expérience professionnelle des autres.

On trouve alors des résultats comparables (cf. tableau 5) : le lieu de travail (rural ou urbain) n'influence pas la probabilité de suivre de la formation professionnelle pour les salariés avec moins de 10 ans d'ancienneté. L'impact est en revanche significatif pour les salariés qui ont plus de 10 ans d'ancienneté sur le marché. Après la période d'adaptation au poste, les salariés des entreprises rurales bénéficient moins de formation professionnelle et les évolutions de carrières, moins importantes, sont déterminées par d'autres critères.

Ce travail valide sur le cas français des résultats obtenus au Royaume uni ou en Italie : plus le marché local est dense et moins les salariés

auront accès à la formation continue, la qualité des appariements, mais aussi les risques de *hold-up* augmentant avec la densité. L'analyse soulève la question de l'existence d'un fonctionnement particulier des marchés ruraux du travail. En effet, lorsque l'on distingue salariés urbains et salariés ruraux, les hypothèses avancées sur le rôle du niveau de densité et d'agglomération ne suffisent plus pour expliquer les résultats. Une analyse détaillée des objectifs de formation pourrait compléter ce travail. Il s'agirait alors tout d'abord de savoir si la nature des formations suivies diffère selon le niveau de densité des marchés urbains du travail : de meilleurs appariements devraient conduire à moins de formations d'adaptation au poste de travail alors que pour bénéficier des externalités de connaissance, des formations générales seraient plus appropriées. En revanche ces dernières, aisément transférables seraient aussi plus soumises au risque de *hold-up*. On pourrait également examiner si la formation suivie par les salariés des entreprises rurales visera essentiellement d'adaptation au poste. Il serait alors utile de chercher à préciser la nature des formations une fois cette période d'adaptation achevée. □

---

## BIBLIOGRAPHIE

**Acemoglu D. (2002)**, « Technical Change, Inequality and the Labor Market », *Journal of Economic Literature*, vol. 40, pp. 7-72.

**Aventur F. et Hanchane S. (1999)**, « Inégalités d'accès et pratiques de formation continue dans les entreprises françaises », *Formation et emploi*, n° 66, pp. 5-20.

**Blanc M., Aubert F. et Détang-Dessendre C. (1999)**, « Le fonctionnement des marchés ruraux du travail, entre influence du paternalisme et difficultés d'appariement », *Économie Rurale*, n° 250, pp. 31-39.

**Bradley T. (1984)**, « Segmentation in Local Labour Markets », in Bradley T. Et Lowe PH. (eds), *Locality and Rurality : Economy and Society in Rural Region*, Norwich, Gcobook, pp. 65-90.

**Brunello G. et De Paola M. (2008)**, « Training and Economic Density : Some Evidence from Italian Provinces », *Labour Economics*, vol. 14, n° 1, pp. 118-140.

**Brunello G. et Gambarotto F. (2006)**, « Do Spatial Agglomeration and Local Labor Market Competition Affect Employer-Provided Training ? Evidence from UK », *Regional Science and Urban Economics*, vol. 37, n° 2, pp. 1-21.

**Cahuzac E., Caprice S., Détang-Dessendre C. (2005)**, « Le rôle de la formation continue sur la mobilité professionnelle des jeunes hommes : quelle différenciation spatiale ? », *Formation Emploi*, n° 89, pp. 47-63.

**Ciccone A. et Hall R. (1996)**, « Productivity and Density of Economic Activity », *The American Economic review*, vol. 86, pp. 54-70.

**Combes P.-P. et Duranton G. (2006)**, « Labour Pooling, Labour Paching, and Spatial Clustering », *Regional Science and Urban Economics*, vol. 36, pp. 1-28.

**Doeringer P. B. (1984)**, « Internal Labor Markets in Rural Areas », in Osterman (ed), *Internal labor markets*, Cambridge, MIT Press, pp. 271-289.

- Duranton G. et Puga D. (2004)**, « Micro-Fundations of Urban Agglomeration Economies » in Henderson J. V. et Thisse J.-F. (eds), *Handbook of Regional and Urban Economics*, Elsevier, North Holland, vol. 4, n° 48, pp. 2064- 2117.
- Fougère D., Goux D. et Maurin E. (2001)**, « Formation continue et carrières salariales, Une évaluation sur données individuelles », *Annales d'économie et de statistique*, n° 62, pp. 49-69.
- Fournier C., Béret P., Doray P. et Bélanger P. (2009)**, « Entre reproduction et mobilisation : les rapports de genre en formation continue en France et au Canada », *International Review of Education*, vol. 55, pp. 75-103.
- Glaeser E. et Maré D. (2001)**, « Cities and Skills », *Journal of Labor Economics*, vol. 19, pp. 316-342.
- Goux D. et Maurin E. (2000)**, « Returns to Firm-Provided Training : Evidence from French Worker-Firm Matched Data », *Labour Economics*, vol. 7, pp. 1-19.
- Helsey R. et Strange W. (1990)**, « Matching and Agglomeration Economies in a System of Cities », *Regional Science and Urban Economics*, vol. 20, pp. 189-212.
- Jayet H. (1985)**, « Les zones d'emploi et l'analyse locale des marchés du travail », *Économie et Statistique*, n° 182, pp. 37-44.
- Jayet H. (2000)**, « Rural Versus Urban Location : The Spatial Division of Labor », In Huriot J. M., Thisse J. F. (eds.), *Economics of Cities Theoretical Perspectives*, Cambridge University Press, pp. 390-414.
- Lynch L. (1992)**, « Private-Sector Training and the Earnings of Young Workers », *American Economic Review*, American Economic Association, vol. 82, n° 1, pp. 299-312.
- Lollivier S. (2001)**, « Endogénéité d'une variable explicative dichotomique dans le cadre d'un modèle probit bivarié : une application au lien entre fécondité et activité féminine », *Annales d'économie et de statistique*, n° 62, pp. 251-269.
- Marshall A. (1890)**, *Principles of Economics*, Marmillan, London.
- Palmas (de) J.P., Dupays S., Monso O. et Murat F. (2005)**, « Formation et salaires. Enquête sur la formation et la qualification professionnelle 2003 », *Insee Résultats*, n° 48.
- Perez C. et Thomas G. (2006)**, « Trajectoires précaires d'emploi et formation continue : des inégalités d'accès aux inégalités de perspectives », *Économie et Statistique*, n° 388-389, pp. 107-127.
- Rosenthal S. et Strange W. (2004)**, « Evidence on the Nature and Sources of Agglomeration Economies », in Henderson J. V. et Thisse J.-F. (eds), *Handbook of Regional and Urban Economics*, Elsevier, North Holland, vol. 4, n° 49, pp. 2120- 2171.
- Schmitt B., Piguet V., Perrier-Cornet P. et Hilal M. (2002)**, « Actualisation du Zonage en Aires Urbaines et son complément rural : définitions, Résultats, analyse critique », Rapport pour le Commissariat Général du Plan. Téléchargeable sur le site : <http://www2.dijon.inra.fr/esr/pages-perso/schmitt/BSetal-rappCGP-text.pdf>.
- Seibel C. (1994)**, *Atlas des Zones d'emploi*, Insee, Paris.
- Wooldridge J. M. (2002)**, *Econometric analysis of cross section and panel data*, MIT Press, Cambridge (USA).
- Zamora P. (2006)**, « Changements organisationnels, technologiques et recours à la formation dans les entreprises industrielles ». *Revue Économique*, vol. 57, n° 6, pp. 1235-1257.

# L'accès à la formation en entreprise au regard des modes de gestion de la main-d'œuvre

Coralie Perez, Josiane Vero (\*)

Cet article, ainsi que l'article de Didier Gélot sur le rôle de l'encadrement intermédiaire dans la formation en entreprise (p. 47) trouve son origine dans l'étude *Regards croisés sur la formation continue en entreprise* qui a été initiée en 2003 par le CÉREQ et la DARES, et menée en collaboration avec le laboratoire Travail et Mobilité (Paris X). L'étude se fixait comme objectif d'analyser, à travers un matériau qualitatif regroupé dans des monographies, les mécanismes d'accès et la mise en œuvre de la formation au sein des entreprises, en croisant les points de vue des salariés, des employeurs et des représentants du personnel. Dans cette perspective, des entretiens ont été menés dans dix entreprises (voir tableau en annexe de l'article précédent, p. 57) auprès de différents acteurs. Les entreprises enquêtées partageaient majoritairement un resserrement des contraintes économiques, des modifications dans leur organisation productive et des changements dans leur politique de gestion de la main-d'œuvre et de formation. Les monographies sont consultables sur le site du CÉREQ, <http://www.cereq.fr/pdf/net-doc-21.pdf>.

Certaines de ces entreprises n'ont pas attendu la signature de cet accord interprofessionnel du 20 septembre 2003 relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle (repris dans la loi du 4 mai 2004) pour organiser un espace de négociation avec le salarié concernant son départ en formation. L'article s'interroge sur l'influence du mode de gestion de la main-d'œuvre dans cette anticipation et illustre une approche par les capacités de SEN.

Cet article souhaite éclairer ce qui fait le cœur des préoccupations de l'accord national interprofessionnel du 20 septembre 2003 relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle et repris dans la loi du 4 mai 2004 : « Permettre à chaque salarié d'être acteur de sa formation. » L'accord prétend organiser un espace de négociation entre l'employeur et le salarié concernant son départ en formation. Pour les actions de formation visant le « développement des compétences des salariés », il prévoit la possibilité pour l'employeur d'inciter à partir en dehors du temps de travail (en versant une allocation qui correspond à 50 % de la rémunération nette de référence) et, du côté du salarié, la capacité d'exiger un engagement écrit de l'employeur sur l'impact de la formation (accès prioritaire à certaines fonctions, attribution d'une classification). Dans ce cadre, l'accord précise que l'entretien professionnel peut constituer le lieu d'élaboration de cet accord formalisé entre employeur et salarié.

Certaines entreprises n'ont pas attendu la signature de cet accord pour mettre en œuvre des dispositions similaires. Il semble que la mise en œuvre d'une démarche compétence, et le rôle pivot accordé à l'entretien professionnel dans ce cadre, ait contribué à cette anticipation. En effet, ces démarches se proposent de valoriser l'initiative et l'autonomie du salarié tout en formalisant les procédures d'exercice du travail et de transmission des connaissances ; le développement transversal des compétences résulterait ainsi d'une délibération entre le salarié et son supérieur hiérarchique qui se déroulerait pendant un entretien individuel. En revanche, d'autres entreprises ont avancé avec prudence sur ce terrain et s'en remettent à des procédures administratives voire bureaucratiques de recueil des besoins de formation, et n'ont pas créé d'espace formel de discussion entre l'employeur et le salarié ou ne l'ont pas utilisé comme lieu d'organisation de l'accès à la formation.

L'échantillon d'entreprises constitué à l'occasion de l'enquête qualitative *Regards croisés sur la formation continue en entreprise* (VERNOUX-MARION, PERSONNAZ, 2006) offre la possibilité de vérifier cette hypothèse et de faire un état des lieux des conditions d'accès à la formation et donc des mécanismes de production de ces inégalités. L'exploitation des enquêtes statistiques existantes

(\*) Les auteures sont chargées d'études au département Production et usages de la formation du Céreq (Marseille). [Perez@cereq.fr](mailto:Perez@cereq.fr); [vero@cereq.fr](mailto:vero@cereq.fr). Elles remercient Charles Gadéa, Pierre Le Douaron, Philippe Méhaut et Lucie Tanguy pour leurs remarques sur une version préliminaire.

met en évidence les inégalités criantes de participation à la formation, celle-ci bénéficiant aux salariés les plus dotés en capital scolaire et les plus stables en emploi. Mais peu d'études se sont attachées aux mécanismes de production de ces inégalités au sein même des entreprises où sont mises en relation « l'offre de formation » (*i.e.* le plan de formation) et la « demande », exprimée ou pas, émanant des salariés. Notre contribution s'inscrit dans cette perspective en recherchant quels étaient, à la veille de la mise en application des dispositions de la nouvelle loi, les espaces de discussion et les instruments de la négociation autour du départ en formation et comment ces espaces de discussion s'articulent avec les modes de gestion de la main-d'œuvre.

À partir d'entretiens conduits auprès de salariés (appartenant ou non à l'encadrement) et de responsables de formation, directeurs des ressources humaines, on s'interrogera sur les opportunités réelles d'action des salariés dans les différentes configurations organisationnelles. Ainsi, en définissant les contours d'une approche centrée sur le champ des possibles offert aux salariés, cet article illustre une approche par les capacités telle qu'elle a été développée par SEN (1985, 1987). Le changement de cap qu'introduit l'approche par les capacités concerne l'objet sur lequel l'action publique doit être envisagée, mise en œuvre et évaluée. La conception de la justice sociale de Sen est à analyser au regard de l'étendue de liberté réelle qu'ont les personnes d'accomplir certains « fonctionnements » (*i.e.* actions), notamment parce qu'elles n'ont pas toutes la même capacité de convertir un droit formel en une action concrète. Rapportée aux domaines de fonctionnement de l'entreprise, l'approche par les capacités amène à s'interroger sur les possibilités d'action des salariés dans le développement de leur parcours professionnel, en particulier à leurs opportunités réelles de choix face à la formation. Elle place au cœur du débat la possibilité effective pour les salariés d'exprimer leur point de vue et de le faire entendre. Sont donc en jeu la question des procédures concrètes garantissant l'accès à la délibération, l'accès réel à l'information et la possibilité effective de peser sur la décision. Parallèlement, de telles considérations traversent la thématique du rôle des acteurs collectifs, tels que les syndicats, représentant les intérêts des salariés et leur donnant un poids dans le débat (BONVIN, 2005).

On se demandera où et comment s'expriment les besoins de formation dans les entreprises selon qu'il existe ou non une démarche compétence. Quel est le degré de formalisation de l'accès à la formation dans l'un et l'autre de ces cadres ? Comment l'entretien professionnel annuel (désormais obligatoire) est-il utilisé dans ces différentes entreprises en lien avec la participation à la formation ? La mise en place d'une démarche compétence et l'existence d'un lieu de délibération assurent-ils au salarié une plus grande capacité d'action dans le développe-

ment de ses compétences ? Quel est son champ des possibles dans les différentes configurations organisationnelles ?

Paradoxalement, il semblerait que les entreprises engagées dans une démarche compétence et faisant de l'entretien individuel le point nodal de la délibération, ne constituent pas pour autant le cadre où s'expriment le mieux l'expression des « besoins » et l'initiative individuelle, l'accès et les conditions du départ en formation étant largement subordonnés aux objectifs de l'entreprise. Faute d'implication des partenaires sociaux, les outils et procédures mis en place ne permettraient pas véritablement d'accroître les capacités d'action des salariés.

Nous ferons d'abord état des modes de gestion de la main-d'œuvre préalablement qualifiés par leur proximité à la gestion par les compétences. Puis nous exposerons les modes d'accès à la formation dans les entreprises soumises à l'étude en privilégiant deux axes d'analyse : leur caractère plus ou moins formalisé et délibératif (participatif). Le troisième temps cherchera à analyser si toutes les démarches compétence favorisent une négociation plus ou moins équilibrée entre les parties prenantes ou si seules les démarches accompagnées de garanties collectives offrent de réelles opportunités d'action aux salariés.

## La gestion de l'emploi : entre modèle de qualification et modèle de compétence

Notre questionnement part du présupposé que les politiques et les conditions d'accès à la formation sont indissociables de l'organisation du travail et des modes de gestion de la main-d'œuvre. Aussi, les processus par lesquels les salariés accèdent à la formation sont-ils ici analysés sous l'angle de la gestion de l'emploi. Deux modèles s'opposent traditionnellement : la logique de la qualification et la logique compétence. La première fixe par convention collective des liens entre des capacités individuelles, des postes de travail, des niveaux minimums de rémunération et repose sur le diplôme et l'ancienneté. La logique compétence prend appui quant à elle sur « l'engagement et la mobilisation des salariés et valorise la coopération, l'autonomie, la responsabilité » (PARADEISE, LICHTENBERGER, 2001). Plus généralement, elle est présentée comme « une gestion du personnel gouvernée non plus par une logique de postes, mais de personnes » qui entraîne aussi des pratiques d'individualisation de la gestion de la main-d'œuvre (ZIMMERMANN, 2000).

Les critères identifiés par COLIN et GRASSER (2003) (*cf.* tableau 1) opèrent un premier classement des entreprises étudiées. Ainsi, trois entreprises ont un ancrage central dans le modèle de la compétence

(AGRO, PHARMA, LOISIR), quatre relèvent de modes de gestion par les compétences non stabilisés (DÉPÊCHE, MÉTAL, ATOME et VENTE), et trois du modèle de la qualification (LOGISTIC, BUS et HYDRO). Afin de rendre plus visibles les traits distinctifs entre le modèle de la qualification et le modèle de la compétence, notre analyse se centrera sur les modes de gestion stabilisés au moment de nos observations.

Tableau 1  
Classification des entreprises selon les attributs de la démarche compétence

Entreprise	Attribution par le n+1 d'une appréciation sur les performances pour les cadres et non-cadres	Existence d'entretiens réalisés par la hiérarchie pour les cadres et les non-cadres	Tpf* >3 % en 2003	Lien entre résultat, évaluation et promotion
AGRO	OUI	OUI	OUI	OUI
PHARMA	OUI	OUI	OUI (2002)	OUI
LOISIR	OUI	OUI	OUI	OUI
MÉTAL	En cours	En cours	OUI	En cours en 2003
DÉPÊCHE	En cours	En cours	NON	NON
ATOME	NON	NON	OUI	NON
VENTE	OUI	OUI	NON	NON
HYDRO	NON	OUI	OUI	NON
LOGISTIC	NON	NON	NON	NON
BUS	NON	NON	NON	NON

\* Part de la masse salariale brute annuelle consacrée à la F.P.C.

La logique compétence :  
d'une appellation commune  
à la variété des pratiques

L'observation empirique révèle que le passage à la logique compétence peut être orchestré de manière unilatérale par l'employeur ou impliquer les partenaires sociaux. Il naît de cette distinction sur les conditions de son déploiement des usages qui se situent entre des démarches compétence se bornant à une individualisation de la relation salariale et des pratiques d'individualisation qui s'étendent à la gestion des carrières.

Quand la logique compétence se restreint  
à une gestion individualisée des performances

L'entreprise AGRO constitue l'idéal-type de cette orientation. Filiale à 100 % d'une multinationale nord-américaine, AGRO est un important fabricant du secteur agroalimentaire, multiproduits, placé premier pour son produit phare. Dès 1994, l'entreprise se lance dans diverses mutations de son

organisation : technologiques (développement de l'informatisation, implantation d'un progiciel de gestion intégré), économiques (objectifs de délais courts, de qualité, omniprésence de la figure du client). De manière concomitante, la ligne hiérarchique est réduite et la responsabilité, l'autonomie et la polyvalence sont promues comme une manière de faire face à des imprévus.

L'entrée dans la démarche compétence en 2003 va constituer un élément de repositionnement d'AGRO sur son marché. La démarche appliquée relève de pratiques de gestion nord-américaines où « le concept de compétences est au cœur du raisonnement sur la performance individuelle » (BOUTEILLER, GILBERT, 2002 ; FLÜCK *et alii*, 2002). Un entretien de performance est réalisé annuellement par le Team Leader pour chaque salarié. Il vise à analyser « le cycle de performance », à fixer les prochains objectifs en lien avec le business plan, à discuter du niveau et du type de gratification. La rémunération est ici composée d'une part variable liée à l'atteinte de trois niveaux d'objectifs : individuel, équipe et entreprise. Il est aussi le moment de définir les formations à engager pour atteindre les compétences requises. Pour accompagner cette démarche compétence, AGRO développe une politique de formation qui préfigure certaines orientations de la loi du 4 mai 2004 : une classification des formations distingue les formations obligatoires sur le plan légal ou imposées par le groupe (P1 : adaptation), les formations nécessaires à l'évolution des emplois et à la réalisation du business plan (P2 : métier) et enfin, les formations destinées à l'amélioration et au développement des compétences (P3). Dans ces dernières, l'entreprise prend en charge les frais de la formation et le salarié suit la formation sur son temps libre sans aucune forme de contrepartie salariale. Ce fonctionnement de l'entreprise ne serait pas possible sans deux types de contrôles : des pratiques de recrutement sélectives qui visent à produire une communauté d'esprit liée à la culture d'entreprise (notamment absence de syndicat) (1) et des pratiques de diffusion des valeurs de l'entreprise au travers de projets initiés par elle.

Cette démarche compétence sollicite fortement la mobilisation des salariés mais dans un contexte où les grilles de classification ne sont pas connues d'eux et où la réduction des lignes hiérarchiques rend plus difficile la mobilité verticale. Sans connaissance des parcours de promotion et des possibilités de mobilité dans l'entreprise, la logique compétence est réduite à une individualisation de la relation salariale sur des bases non transparentes.

(1) Depuis la création de l'entreprise, un procès verbal de carence aux élections professionnelles, faute de candidat, est systématiquement établi.

Quand la logique compétence s'étend à une politique de gestion des carrières

En contrepoint, les entreprises PHARMA et LOISIR associent des pratiques d'individualisation de la politique salariale à une politique de gestion des carrières. Mais là où PHARMA s'adosse à des garanties collectives produites à l'extérieur de l'entreprise, LOISIR s'appuie sur les partenaires sociaux de l'entreprise.

Ainsi, la logique compétence engagée par PHARMA en 2003 répond à une mise en conformité avec les accords de branche conclus en 1994 et « porteurs d'une logique de classification fondée sur la reconnaissance individuelle des compétences individuelles des salariés » (MARION, QUINTERO, 2005). La compétence y est définie comme une « notion plus large que la qualification de la personne puisque celle-ci repose sur une combinaison de différents types de savoirs validés par l'expérience (savoir, savoir-faire, savoir être) » (ZIMMERMANN, 2000). Les accords de 1994 instituent par ailleurs des parcours de professionnalisation fondés sur des entretiens individuels dont l'ambition est de permettre une évaluation régulière du travail des salariés. L'entretien est le lieu de la confrontation entre l'évaluation faite par le salarié des compétences correspondant à la description de son poste et celle de son supérieur hiérarchique.

À l'évaluation des personnes s'ajoute la définition d'un « plan de développement professionnel » sur une période allant de 1 à 3 ans. Le salarié doit alors décrire les projets qu'il souhaiterait poursuivre ou améliorer au cours des prochaines années, et son supérieur hiérarchique doit indiquer le type de formation et les plans d'action de développement à définir. Enfin, un « capital individuel formation de développement professionnel » est attribué aux salariés qui n'auraient pas eu d'évolution professionnelle au cours des sept dernières années. La démarche compétence est ici une action concertée qui, au-delà de la gestion individualisée des salariés, s'accompagne d'une reconnaissance des compétences acquises et du développement des carrières professionnelles.

L'entreprise LOISIR est, quant à elle, entrée dans une démarche compétence avec un cadrage collectif à l'intérieur de l'entreprise (GÉLOT, PÉLAGE, 2005). L'anticipation de nouvelles règles du jeu concurrentiel (ouverture éventuelle à la concurrence internationale) engage LOISIR, dès 1988, dans de nouveaux modes d'organisation qui placent les compétences au cœur de la stratégie de développement. On y observe une mutation technologique (informatisation à grande échelle), économique (centration de l'entreprise sur la dimension commerciale, démarche qualité), organisationnelle (diminution du nombre des directions régionales et d'agences, promotion de l'autonomie et de la responsabilité) ainsi qu'une

mutation des métiers (développement de compétences juridiques, financières, sous-traitance de la maintenance informatique, création de métiers liés aux fonctions commerciales et de qualité).

La démarche compétence, développée en 2002, vise ici à « développer l'employabilité externe et à l'adaptabilité interne du personnel » dans le cadre d'une « montée en compétences » selon le DRH. Avec l'adhésion du syndicat majoritaire, LOISIR procède à une identification des « compétences indispensables » et établit « des revues de parcours professionnels ». Les entretiens annuels d'activité deviennent le moment d'évaluation des compétences acquises et de celles à développer pour compléter le cursus de professionnalisation. La formation représente un des outils pour le changement. Avec l'entrée dans cette démarche compétence, les rémunérations deviennent variables pour les personnels d'encadrement et les commerciaux et la gestion des carrières individualisée. Néanmoins, sous la pression des syndicats, les « opportunités de mobilité » sont diffusées au personnel. Pour faciliter les mobilités externes tout en anticipant (ou freinant) le départ de salariés « indispensables », l'entreprise utilise la formation et s'appuie notamment sur la validation des acquis de l'expérience conformément à la volonté commune de la direction et des syndicats. Un autre exemple intéressant du rôle pivot accordé à la formation est l'adoption d'un dispositif préfigurant le nouveau « Droit individuel à la formation », offrant à chaque salarié une enveloppe financière annuelle qu'il peut mobiliser à son initiative pour suivre des formations « hors plan », réalisées en dehors du temps de travail, pour le développement de ses compétences ; ces formations sont *a priori* sans lien établi avec le métier exercé mais pourraient être utiles dans le cadre d'une mobilité externe.

### La logique de la qualification

Trois entreprises sont caractérisées par des modes de gestion plus proches de la logique de qualification : LOGISTIC, HYDRO et BUS.

Dans LOGISTIC deux métiers principaux sont représentés : les préparateurs de commande et les chauffeurs routiers, ces derniers étant considérés comme « le fer de lance de l'entreprise ». Leur ancienneté moyenne dans l'entreprise est plus importante, mais dans les deux cas, « les progressions professionnelles ne s'organisent que dans le cadre d'une procédure de rotation des postes : un emploi de qualification supérieure se libère et est proposé à la promotion » (PERSONNAZ, QUINTERO, 2005).

Dans l'entreprise HYDRO, six métiers distincts sont identifiés : l'exploitation, la maintenance, l'ingénierie, le commerce, le magasin et l'administratif. La complexité des métiers est un des traits distinctifs de cette structure. Chacun d'entre eux nécessite des

connaissances techniques particulièrement pointues régulièrement mises à jour. Le mode d'évolution professionnelle et de promotion repose largement sur l'ancienneté. « Ici, c'est la logique de marché interne qui domine » (MACHADO, QUINTERO, 2005) : il n'y a pas véritablement de reconnaissance des compétences dans le cadre plus large de la gestion des mobilités internes.

Enfin, chez BUS, les chauffeurs de lignes régulières représentent le cœur du métier. À côté d'eux, on relève essentiellement les personnels de l'atelier et les contrôleurs. Contrairement au métier de chauffeur, ceux des personnels de l'atelier sont identifiés à partir de savoirs spécifiques, peu interchangeable (notamment sur la prévision, l'analyse et la détection de pannes). Les chauffeurs rencontrés n'ont signalé que peu d'intérêt pour ce métier ; mais les possibilités de promotion et de mobilité internes, fort réduites, ne participent guère à le développer (MARION, PERSONNAZ, 2005).

### L'accès à la formation : procédures formelles et espaces de délibération

L'organisation de l'accès à la formation dans ces entreprises sera étudiée au travers des modalités d'élaboration du plan de formation, de la prise de décisions concernant les actions de formation à inscrire au plan et du choix des salariés à former. Ces conditions de participation déterminent des champs d'opportunités différents pour les salariés concernés. Car c'est bien dans l'organisation de ces conditions de participation à la formation que les inégalités d'accès trouvent en partie leur origine.

Deux dimensions permettent de caractériser l'organisation de l'accès à la formation en entreprise : son caractère formalisé et procédural, d'une part, plus ou moins délibératoire et participatif, d'autre part.

Par *formalisation*, on entend l'existence de procédures identifiées de construction du plan, du recueil des « besoins » à l'affichage du plan. Cette formalisation peut passer par la présence d'un service (ou d'un salarié) dédié à cette fonction et/ou à une des étapes de l'élaboration du plan. Les procédures les plus formelles consistent en un schéma directeur distinguant et planifiant les étapes depuis la définition des objectifs à atteindre (exprimés dans le Business plan par exemple) jusqu'au choix des salariés à former, le tout orchestré par un service formation. À l'opposé, l'absence de formalisation caractérise les entreprises dans lesquelles le plan de formation est élaboré au coup par coup, voire n'existe pas, et où personne n'est particulièrement en charge de cette fonction.

Le caractère *participatif* ou *délibératoire* de cette construction renvoie à la place qui est faite aux

#### Encadré 1

#### La formation en entreprise : qu'y a-t-il à « négocier » ?

Depuis 1971, les employeurs sont tenus de s'acquitter d'une obligation légale de financement de la formation. Cependant, et hormis l'adaptation au poste de travail, ils sont libres de mettre en œuvre ou pas des actions de formation, de bilan de compétences et de validation des acquis de l'expérience ; il n'existe en effet aucune obligation légale à former les salariés. La mise en place d'un plan de formation est l'une des modalités permettant à l'employeur de s'acquitter de l'obligation légale de financement et d'organiser la formation de ses salariés ; il retrace l'ensemble des actions de formation que l'employeur décide de faire suivre à ses salariés en fonction des objectifs de développement de l'entreprise. Financées par l'entreprise sur le temps de travail de ses salariés, les formations suivies au titre du plan relèvent de la responsabilité de l'employeur et n'offrent que peu de marges de négociation aux salariés (1) ; le refus de partir en formation sans motif légitime expose à un licenciement. À l'opposé, le Congé Individuel de Formation est un droit ouvert aux salariés auquel l'employeur ne peut opposer un refus durable (mais dans lequel il n'est pas non plus tenu de s'engager en termes de reconnaissance des compétences acquises).

La loi du 4 mai 2004 consacre l'existence d'une zone intermédiaire entre les actions de formation entreprises à l'initiative de l'employeur (le plan de formation) et celles conduites à l'initiative du salarié (le congé individuel de formation), « l'initiative, de l'employeur ou du salarié, devenant un critère-phare conditionnant les dispositifs juridiques mobilisés » (MAGGI-GERMAIN, 2004). Ainsi, l'accès des salariés à des actions de formation professionnelle continue est-il assuré « à l'initiative du salarié avec l'accord de son employeur dans le cadre du droit individuel à la formation » (art. L. 930-1). Dans ce dernier cas, le départ individuel en formation suppose au préalable une négociation individuelle entre le salarié et l'employeur. Celle-ci porte sur le choix de l'action de formation et sur sa qualification (arbitrage entre les formations visant l'évolution de l'emploi ou son maintien, ou bien celles ayant pour objet le développement des compétences). En effet, ces dernières peuvent se dérouler en dehors du temps de travail effectif sous réserve d'un accord formalisé entre l'employeur et le salarié (le refus de ce dernier ne constituant pas une faute ni un motif de licenciement).

La loi du 4 mai 2004 ouvre donc, avec le DIF, un « espace de négociation » sur la formation. Mais en pratique, et même avant sa promulgation, certaines actions de formation inscrites au plan pouvaient résulter d'une « négociation » entre l'employeur et le salarié encadrée plus ou moins formellement par des dispositifs organisationnels propres à l'entreprise ou à la branche (par exemple l'entretien professionnel), ou médiatisée par des outils spécifiques (comme les fiches de recueil des besoins de formation).

(1) L'employeur est tenu de présenter le plan de formation au comité d'entreprise mais celui-ci n'a qu'un avis consultatif.

salariés (encadrants ou non) dans la construction du plan, et notamment dans ce que l'on peut appeler « l'expression des besoins » (2). Il peut prendre appui sur le recueil annuel des besoins de formation lors d'un entretien professionnel et/ou par le remplissage d'une feuille de « vœux » de formation ou encore par la participation des instances représentatives du personnel au-delà de celle prévue par la loi (consultation du comité d'entreprise). L'information sur les possibilités offertes de participer aux formations financées par l'entreprise, tant en termes d'accès que de contenus, est également prise en compte.

Dans un premier temps, nous caractériserons les entreprises selon ces deux dimensions, formalisation et participation. Cela nous conduira à repérer des dispositifs tels que l'entretien individuel ou la fiche de recueil des « besoins » de formation qui empruntent à ces deux dimensions en formalisant la participation des salariés à l'organisation de l'accès à la formation et en organisant l'interface entre employeur et salarié dans ce cadre. Puis, nous chercherons à tester sur notre échantillon d'entreprises la corrélation entre présence d'une telle démarche et existence de procédures formelles et délibératoires régissant la participation à la formation.

#### L'élaboration du plan de formation : entre formalisation et délibération

La loi du 4 mai 2004 veut « permettre à chaque salarié d'être acteur de sa formation » et ouvre notamment à cette fin un espace de négociation autour du départ en formation (cf. encadré 1). Envisager les traductions de ce vœu formulé par les partenaires sociaux et repris par le législateur en possibilités réelles nécessite l'examen de l'organisation de l'accès à la formation dans les entreprises. Quels sont les lieux et les outils qui, dans l'entreprise, permettent aux salariés d'exprimer d'éventuels besoins de formation ? Le cas échéant, les lieux et outils existants sont-ils effectivement mobilisés ou existe-il des canaux plus informels d'expression des besoins de formation ?

L'examen des monographies d'entreprise fait apparaître une diversité de configurations de l'accès à la formation, plus ou moins formalisées et délibératoires.

---

(2) Les salariés qui déclarent avoir des besoins de formation insatisfaits sont aussi ceux qui se forment le plus (LAMBERT, PEREZ, ZAMORA, 2001). Ce constat est faussement paradoxal. Exprimer des besoins de formation suppose une capacité réflexive sur son activité de travail et de projection dans l'avenir qui ne sont évidemment pas indifférentes à la position dans l'emploi, aux conditions de travail et à l'expérience antérieure de la formation. Ainsi, « la formation est rarement un objectif en soi, l'analyse de l'initiative individuelle en ce domaine doit donc se focaliser sur les objets pour lesquelles elle constitue un moyen. Les rapports entre individu et travail deviennent dans cette optique tout à fait centraux » (BERTON *et alii*, 2004).

#### Encadré 2

##### L'entretien professionnel dans la loi du 4 mai 2004

Dans son premier chapitre intitulé « Information et orientation tout au long de la vie », l'accord du 20 septembre 2003 stipule : « Pour lui permettre d'être acteur dans son évolution professionnelle, tout salarié ayant au moins deux années d'activité dans une même entreprise bénéficiaire, au minimum tous les deux ans, d'un entretien professionnel réalisé par l'entreprise [...] » Ainsi, ce dernier a pour finalité « de permettre à chaque salarié d'élaborer son projet professionnel à partir de ses souhaits d'évolution dans l'entreprise, de ses aptitudes et compte tenu des besoins de l'entreprise » (1). Réalisé à l'initiative du salarié ou de son employeur cet entretien serait, pour le premier, le lieu d'expression privilégié de ses besoins ou souhaits de formation en adéquation avec son « projet professionnel », et pour le second, le lieu des propositions d'action de formation en lien avec les besoins de l'entreprise. L'avenant du 20 juillet 2005 propose ainsi une liste de thèmes pouvant être abordés lors de cet entretien, parmi lesquels « les moyens d'accès à l'information sur les dispositifs relatifs à l'orientation et à la formation des salariés [...], l'identification des objectifs définis au bénéfice du salarié pour lui permettre d'améliorer ses compétences ou de renforcer sa qualification, l'identification des dispositifs de formation en fonction des objectifs retenus, les initiatives du salarié pour l'utilisation de son DIF, l'éventualité d'effectuer une formation hors temps de travail ».

Ces dispositions n'avaient pas été prises au moment de nos investigations. Cependant, plusieurs entreprises avaient déjà inscrit dans la pratique l'entretien annuel où la formation n'était pas abordée de façon systématique.

(1) Tel que précisé dans l'avenant du 20 juillet 2005 qui définit les conditions de mise en œuvre de cet entretien.

Un premier groupe d'entreprises est caractérisé par l'existence de procédures très formelles d'élaboration du plan de formation qui sollicitent et s'appuient sur la participation des salariés, par des lieux et des outils spécifiquement dédiés. PHARMA, LOISIR et AGRO sont emblématiques de ces pratiques formelles et délibératoires.

Dans la première, PHARMA, les responsables de service participent à la construction du plan de formation sur la base d'une enveloppe budgétaire qui est connue et répartie entre les services. Les salariés sont sollicités lors de plusieurs étapes de l'élaboration du plan : ils sont informés, en début de chaque année, sur les procédures de recensement des besoins mises en œuvre dans l'entreprise ; les objectifs de l'entreprise et de leur équipe leur sont communiqués à cette occasion. L'élaboration du plan prévoit une procédure de recueil des besoins de

formation qui « remonte » du salarié au responsable de projet, puis au service des ressources humaines de l'entreprise. Dans LOISIR, le processus d'élaboration du plan est très formalisé et s'appuie sur un échelon intermédiaire entre les directions opérationnelles et le service RH spécifiquement dédié à cette fonction de « fabrication » mais aussi d'application du plan. Dans la dernière, AGRO, la procéduralisation de la construction du plan de formation est éloquente puisqu'elle ne comprend pas moins de dix-neuf étapes programmées sur l'année et faisant intervenir alternativement le comité de direction, le service des RH et les deux niveaux hiérarchiques (directeur d'unité et Team Leader).

Dans ces trois entreprises, un entretien annuel est prévu entre le salarié et son N+1 ; la participation à la formation continue y est systématiquement abordée et ils concernent tous les salariés de l'entreprise. L'existence d'un entretien se double généralement de celle d'un recueil formalisé des « besoins » de formation auprès des salariés. Ainsi, dans l'entreprise PHARMA, c'est au cours de cet « entretien d'objectifs » que s'élabore le « plan de développement professionnel » où le salarié décrit les fonctions qu'il exerce, ses « projets » d'évolution professionnelle et les dimensions sur lesquelles il souhaiterait s'améliorer. Son supérieur hiérarchique lui indique alors le type de formation qu'il pourrait suivre. L'entretien y est aussi le lieu où est rempli le « formulaire de recueil des besoins ». Sur un même document sont donc consignés les objectifs de performance assignés au salarié, l'évaluation de sa performance passée et ses « besoins en développement ». Dans l'entreprise LOISIR, la « fiche de demande individuelle au titre du plan » est remplie conjointement par le salarié et son responsable pendant l'« entretien d'activité ». Là encore, cette expression des besoins est largement liée à l'évaluation des objectifs de l'année écoulée et à la fixation des futurs objectifs. Dans l'entreprise AGRO, la « Performance Review » (PR), c'est-à-dire l'entretien annuel de performance, constitue une étape dans la construction du plan de formation. C'est à ce moment que les salariés sont informés des actions de formation prévues pour eux (et/ou leur équipe) et s'expriment sur les actions de formations qui les concernent : « C'est là que le plan de formation est discuté avec chaque salarié. Normalement, le Team Leader doit dire à chaque personne de son équipe "Voilà ton plan pour cette année" » (le responsable de formation). Dans cette entreprise, il n'existe pas à proprement parler de document de recueil des besoins. Le salarié est censé exprimer ses desiderata lors de l'entretien annuel. Cependant, il existe bien une procédure de recueil des besoins en amont de l'entretien, mais auprès des Team Leaders. Ainsi, une fois validées, les orientations annuelles de l'entreprise sont diffusées auprès des Team Leaders qui sont invités à émettre leurs besoins selon une procédure « ISO 9001 » reposant sur un « document de

collecte des besoins ». Du point de vue des salariés de l'entreprise, la PR constitue le moment privilégié pour « parler » de formation (PEREZ, VERO, 2005).

À l'opposé, l'entreprise BUS présente une absence de formalisation et de délibération dans l'organisation de l'accès à la formation. Les décisions relatives au plan de formation sont prises par la seule direction. La formation n'existe pas en tant que fonction dans cette organisation qui, au moment de l'enquête, n'avait ni service ressources humaines et ni *a fortiori* de service formation. Aucun lieu ni outil ne permet de faire circuler l'information sur la formation, dans un sens (information des salariés sur les possibilités) comme dans l'autre (remontée des « besoins »). Le plan de formation est présenté au comité d'entreprise, ce qui est rendu obligatoire par la loi, mais n'y est pas discuté. Il n'existe pas d'entretien individuel ni de dispositif d'information ou de consultation des salariés au sujet de la formation.

Entre ces cas polaires, certaines entreprises ont adopté des procédures d'élaboration du plan de formation plus ou moins contraignantes, mais sans caractère délibératoire : c'est le cas de l'entreprise LOGISTIC où le plan est construit par le directeur et le responsable de formation en fonction des dysfonctionnements repérés l'année précédente. À aucun moment dans la procédure les salariés (y compris encadrants) ne sont sollicités. Enfin dans HYDRO, l'élaboration du plan répond à une procédure identifiée et s'effectue en trois temps. Le responsable de formation recueille les besoins de formation « oralement » auprès des chefs de service « tout au long de l'année » et les fait remonter auprès de la direction qui détermine le budget de formation (MACHADO, QUINTERO, 2005). C'est seulement dans un second temps que sont recueillis les souhaits des salariés en la matière par le biais de deux supports (un pour les cadres, l'autre pour l'exécution et la maîtrise). Plus prosaïquement, le budget étant déjà établi, les chefs de service ne transmettent qu'une fraction des demandes ainsi formulées au responsable de formation. La dernière étape, la finalisation du budget de formation, n'est donc affectée que marginalement par la sollicitation des salariés.

Que se passe-t-il dans les entreprises où aucune procédure formelle n'organise le départ en formation des salariés ? Est-ce que cela signifie que les salariés ne peuvent exprimer des besoins de formation, voire ne se forment pas ?

Dans les entreprises où formellement rien n'est prévu, LOGISTIC et BUS, la formation « descend » de la DRH vers les salariés en passant par l'encadrement intermédiaire qui est susceptible de jouer un rôle central. C'est lui qui choisit les formés et « fait remonter auprès du service formation les noms des personnes qui, en fonction des plannings, pourront partir en formation » (PERSONNAZ, QUINTERO, 2005). Dans ces entreprises, la formation relève de la

direction. Il n'existe pas de procédures dédiées à l'organisation du départ en formation, pas d'espace formel de négociation sur le choix des formations, le temps sur lequel elles seraient prises, ou pour l'expression d'éventuels besoins ou souhaits de formation. Les règles bureaucratiques sont appliquées à tout le personnel ; ainsi, dans l'entreprise BUS, une décision de formation fait l'objet d'une information à la hiérarchie intermédiaire par le biais d'une note de service et les salariés sont informés de leur départ en formation par une convocation. Ces deux entreprises ont en commun de n'avoir pas de service formation, et pas de « politique » de formation. La dépense de formation concerne essentiellement les formations obligatoires (sécurité, adaptation à l'emploi, obligations réglementaires) et vient répondre au coup par coup aux dysfonctionnements constatés dans le cours de l'activité d'une année. Les salariés de ces entreprises « se débrouillent » pour exprimer des souhaits en matière de formation. Ainsi, dans l'entreprise LOGISTIC, c'est « le bouche à oreille » qui prévaut : « Je vais en parler à mon responsable déjà si je veux suivre une formation que j'ai vue sur le tableau de planning, et voir soit avec l'adjoint plateforme soit avec le responsable de formation si c'est faisable ou pas. Après la décision ne nous appartient pas » (Adjoint chef d'équipe). De même dans BUS, les salariés mettent en avant l'« ouverture » et la « communication facile » avec le directeur, ainsi qu'avec le chef d'exploitation. L'organisation en atelier d'une partie des personnels facilite l'expression de besoins de formation qui les concernent et leur remontée à la direction. Il en va autrement des machinistes qui ont peu les moyens de s'organiser collectivement en la matière.

Enfin, l'existence de procédures formelles organisant l'accès à la formation ne fait pas disparaître des pratiques plus diverses et informelles. Soit que les procédures n'instaurent qu'un simulacre de participation et n'ont pas de légitimité auprès des salariés, encadrants ou non (3) ; soit qu'elles n'ont pas été précédées par une adhésion des salariés (4). Dans l'entreprise AGRO, le déploiement des procédures n'élimine pas pour autant les modes

(3) Dans l'entreprise MÉTAL qui a déposé le bilan en cours d'étude, le départ en formation résulte du choix du responsable hiérarchique avant même l'expression des besoins : « On me demande de faire remonter les besoins, mais je ne sais pas pourquoi. Je ne sais pas si c'est une demande du groupe ou du site. Mais cela ne m'empêche pas de savoir à l'avance qui je vais pousser pour aller en formation » ; « les salariés sont persuadés que de toute façon ça ne sert à rien de remplir les fiches parce que c'est nous qui allons faire notre propre choix » et « ils n'ont pas tout à fait tort... » (GÉLOT, PÉLAGE, 2005).

(4) Dans DÉPÊCHE, le formalisme a été vécu comme une injonction interprétée contradictoirement par les différents niveaux de l'entreprise et s'est heurté à la résistance des salariés qui ne se sont pas appropriés ses outils : « le collectif n'a pas préexisté au formalisme [...] et derrière cela, c'est la normalisation de la ligne hiérarchique qui est en question » (GÉLOT, PÉLAGE, 2005).

plus informels d'expression des besoins de formation. L'initiative individuelle et la débrouillardise sont encouragées par un discours managérial qui consiste à dire que « les portes de la direction sont toujours ouvertes ». Le responsable de formation peut être saisi de demande d'informations sur la formation, voire d'actions de formation qui n'ont pas été exprimées par les canaux usuels (*i.e.* l'entretien annuel de performance avec le Team Leader). Dans cette entreprise où l'offre de formation ne transite que par l'encadrement intermédiaire, la curiosité, la volonté et la ténacité... et le fait d'être en bons termes avec son Team Leader, sont désormais des facteurs importants de l'information sur la formation et, au-delà, de la possibilité d'y accéder. S'informer sur les possibilités de formation existantes auprès du responsable de formation suppose une démarche individuelle, plus ou moins coûteuse selon la position du salarié dans l'entreprise. Être « acteur » de sa formation implique donc de disposer des ressources personnelles (bien que socialement construites) pour utiliser les procédures formelles à son avantage, mais aussi pour savoir les contourner. Dans cette situation où priment l'initiative individuelle et la proximité aux ressources existantes, les opérateurs de production sont défavorisés : le lieu de production est dans un corps de bâtiment distinct de celui du service de formation, et la distance *aux bureaux* est, pratiquement et subjectivement, plus grande que pour les salariés des services d'appui.

#### Quels liens avec les modes de gestion de la main-d'œuvre ?

Voyons maintenant quel est le lien entre les modes de gestion de la main-d'œuvre et le caractère participatif et formalisé qui organise l'accès à la formation.

#### Démarche formalisée et participative et démarche « compétence »

L'encadrement intermédiaire y est souvent le maillon sensible du processus d'organisation de l'accès à la formation (*cf.* article de D. GÉLOT dans ce numéro). Ainsi, les Team Leaders de AGRO ont un rôle clef dans l'organisation de l'accès à la formation puisqu'ils disent devoir faire coïncider la demande individuelle de formation des salariés (« associés » dans le langage de l'entreprise) à l'offre prévue par l'entreprise. Les Team Leader expriment volontiers leur malaise face aux contradictions auxquelles ils doivent faire face, quand les délais prévus par la procédure ne sont pas tenus : « On met souvent la charrue avant les bœufs c'est-à-dire qu'on nous demande de pondre un plan de formation tentatif et là, ça a été en fin d'année dernière alors que j'avais pas fini les PR... On détermine ensemble les compétences dont ils vont avoir besoin et là, je leur sors le plan de formation [...] j'essaye de leur vendre ce qu'ils n'auront pas forcément... » (Un Team Leader de AGRO.) Ou encore, lorsque des arbitrages

viennent remettre en cause l'accord conclu pendant l'entretien annuel : « C'était dit dans l'évaluation individuelle, c'était un besoin qui avait été identifié comme ça. C'était tellement cher que ça a été radié du plan 2004. Moi je me retrouve en porte-à-faux parce que c'était quand même un point qu'on devait faire en 2003, et comme le budget formation a été réduit en cours d'année... » (Un Team Leader de AGRO.)

Dans ces organisations régies par la « logique compétences », les procédures d'organisation de l'accès à la formation peuvent être considérées comme des outils socioproductifs au même titre que les démarches de qualité totale. Ils visent à maintenir la satisfaction des exigences techniques tout en valorisant la polyvalence, la responsabilité collective et la pression sur les pairs ; dans ce cadre, « la fonction de Team Leader contribue à atténuer les contraintes et à faire oublier la discipline rigide liée au flux tendu, en la transformant au besoin en discipline consentie » (DURAND, 2004).

Dans ces configurations, l'entretien individuel constitue un moment crucial dans l'organisation de l'accès à la formation. Dans les trois entreprises relevant d'une gestion par les compétences, les entretiens ont en commun d'individualiser la contribution du salarié à la production en lui fixant des objectifs à atteindre et une évaluation régulière de ces performances. La traduction en « compétences » n'est pas systématique même si les démarches compétence s'appuient de façon privilégiée sur ces entretiens comme scènes du rapport salarié/hierarchie. L'entretien annuel est ainsi le lieu où l'employeur fait connaître au salarié les objectifs de l'entreprise, et souvent ses objectifs individuels. La formation arrive alors comme moyen pour atteindre les objectifs fixés (5). On pourrait donc dire que l'entretien annuel est lieu de conformation de la demande individuelle (et éventuelle) de formation aux besoins de l'entreprise. C'est en particulier le cas dans AGRO où la PR est d'abord le lieu où sont discutés et définis les objectifs individuels qui seront ensuite évalués par l'encadrement. Dans les autres entreprises (PHARMA et LOISIR), l'entretien a une vocation un peu plus large que l'évaluation de la performance et un horizon plus long que l'année. Il est ainsi l'occasion de développer un « projet

professionnel » de moyen terme (PHARMA) et de mobiliser les formations adéquates. C'est en cela plus proche de l'esprit de l'ANI et de la loi du 4 mai 2004 où il est précisé que l'entretien, conduit « au minimum tous les deux ans » et à l'initiative du salarié, vise le développement professionnel du salarié. Parmi les thèmes abordés, l'atteinte d'objectifs annuels n'est pas mentionnée. De ce point de vue, l'entretien pratiqué dans AGRO, imposé au salarié et piloté par son supérieur hiérarchique, évaluant sa contribution productive annuelle et fixant son niveau de performance pour l'année à venir, illustre peut-être davantage des pratiques nord-américaines de gestion des compétences (BOUTELLER, GILBERT, 2005). Dans ce cadre, la formation est l'instrument d'une politique de mobilisation de la main-d'œuvre qui s'appuie sur l'implication contrainte (DURAND, 2004) ou l'autonomie contrôlée (APPAY, 2005).

Logique de qualification et faiblesse de procéduralisation et de délibération

Aucun dispositif formel n'organise effectivement l'interface entre employeur et salarié dans l'accès à la formation. La formation n'est pas considérée comme un vecteur de la politique d'entreprise et n'a pas de caractère stratégique. Elle peut procéder de routines (le budget formation est reconduit d'année en année, les mêmes stages de formation sont proposés à intervalle régulier...), de « récompense-sanction » (la sanction de l'absentéisme des chauffeurs est la restriction de l'accès à la formation dans BUS), demeurer en grande partie informelle (apprentissage sur le tas ou « dissémination organisée » selon les dires d'un chef d'équipe de LOGISTIC), être une variable d'ajustement selon les résultats de l'entreprise (peu de filtrage des demandes exprimées en période faste chez HYDRO, y compris pour financer des formations artistiques ou sportives). En cohérence avec le mode de gestion de main-d'œuvre, c'est l'expérience qui est mise en avant davantage que la formation formelle, pour une progression dans l'entreprise qui s'effectue encore à l'ancienneté. Enfin, l'absence de procéduralisation et de délibération dans l'accès à la formation s'explique aussi par une transmission des savoirs en situation de travail prise en charge par les plus anciens ou les chefs d'équipe, transmission qui échappe à la direction car ni tracée ni organisée par elle. Dans les entreprises ayant une démarche compétence, la formalisation n'épargne pas les formations en situation de travail. Ainsi, dans l'entreprise AGRO, une procédure spécifique précise les étapes à suivre, sous l'égide du Team Leader ; en particulier, un formateur doit être explicitement désigné, une certification systématiquement délivrée à l'issue d'un test vérifiant que le salarié maîtrise la tâche à accomplir ; « maintenant on sait qui a formé, quand, combien de temps avec signature de la personne formée, du formateur. Et ça, on le trace sur notre plan de formation », affirme le responsable

(5) À titre d'illustration, dans l'entreprise ATOME, le recueil des besoins de formation a été pendant plusieurs années formellement dissocié de l'entretien individuel : les demandes de formation à titre individuel consistaient en des formulaires joints à la fiche de paie. « Cette démarche a été abandonnée en raison de distorsions apparues entre les demandes exprimées et les besoins de l'entreprise » (COHEN, 2005). Désormais, l'entretien annuel et la synthèse qui en est faite par le responsable constituent la base de l'élaboration du plan et le seul moment dédié à l'expression individuelle de la demande de formation. La mise en œuvre de ces entretiens est néanmoins récente et ne concerne, au moment de l'enquête, qu'une fraction (personnel d'encadrement) des salariés.

formation de AGRO (PÉREZ, VÉRO, 2005). La formalisation permet ainsi de rationaliser la dépense de formation, d'identifier les compétences et savoir-faire ainsi que les salariés qui les portent, d'en assurer le transfert (et dans une certaine mesure la polyvalence), autant de pratiques d'évaluation et de validation des compétences qui tendent à remettre en cause ce qui était collectivement codifié à partir de l'ancienneté dans les autres entreprises.

Voyons à présent s'il existe un lien entre procéduralisation et négociation équilibrée dans l'accès à la formation.

## Équilibre de la négociation et espaces délibératoires

Les entreprises ayant adopté une démarche compétence sont donc aussi les seules à avoir anticipé sur la loi en créant un espace délibératoire et formalisé autour de la formation. Mais cet espace est-il pour autant celui d'une véritable « négociation », équilibrée, sur le contenu de la formation et sur les enjeux qui en découlent au plan de la progression professionnelle ? Quelles sont les capacités d'action du salarié dans cette négociation ?

L'entretien professionnel : un espace de négociation diversement approprié par les entreprises et les salariés

Dans les entreprises étudiées antérieurement à la loi, nous avons montré que certaines utilisaient déjà l'entretien annuel pour aborder les questions de formation. Ces entreprises sont aussi celles qui ont mis en œuvre à des degrés divers une démarche compétence. Cela donne une tonalité particulière à cette « négociation » où la formation n'est que le moyen d'atteindre les objectifs individuels fixés au salarié. Comme le notait déjà L. TANGUY à l'analyse de l'accord A. Cap 2000 (premier accord important fondé sur une « logique compétence » dans la métallurgie), « la formation se trouve ainsi placée au cœur de l'entreprise, définie comme une activité nécessaire, spécifique et pourtant intégrée aux dispositifs de production » (1994). L'entretien n'est alors qu'une procédure permettant la mise en relation de l'évaluation des compétences requises par l'emploi à celles acquises par le salarié. Nos observations ont tout de même permis de nuancer cette analyse selon le type de démarche compétence. Ainsi, au contraire d'AGRO où les entretiens n'ont d'autre vocation que d'évaluer la performance annuelle et d'identifier les compétences requises à son amélioration, PHARMA et LOISIR ont articulé formation et développement des compétences avec une réflexion sur la progression professionnelle à moyen terme.

Dans l'hypothèse où les entreprises confondraient majoritairement les deux entretiens, celui prévu par l'ANI et l'entretien annuel (quelle que

soit son appellation locale), il serait peu probable que le salarié soit en mesure d'être réellement « acteur dans son évolution professionnelle », du moins en l'absence de garantie collective. « Pour les négociateurs syndicaux [de l'ANI], l'entretien professionnel ne doit pas se transformer en entretien d'"évaluation" mais doit constituer un outil pour créer de l'appétence à se former » (LUTTRINGER *et alii*, 2005). À ce stade des négociations, les accords de branche fournissent peu d'éléments sur les conditions et les garanties nécessaires. Moins de la moitié des accords prévoient des dispositions spécifiques sur l'entretien professionnel ; parmi ceux-ci, plus de la moitié portent sur les procédures (LUTTRINGER *et alii*, 2005). Certains augmentent la fréquence de l'entretien (annuelle) et/ou prévoient d'articuler l'entretien professionnel avec l'entretien prévu antérieurement par les accords de branche, ce qui laisse présager d'un usage proche de celui effectué par AGRO.

Les procédures ne suffisent pas à assurer une négociation équilibrée...

La présence d'un cadre formel organisant le départ en formation, et notamment la mise en place de lieux de discussion tels que l'entretien annuel, ne suffisent donc pas à rendre équilibrée une véritable négociation entre les parties prenantes.

À se focaliser sur les procédures, le risque est de négliger le contenu réel de ce qui est discuté lors de ces entretiens (le contenu des formations suivies et leur éventuelle reconnaissance). Alors que la loi entend créer un espace de négociation entre employeur et salarié, notamment pour le recours au droit individuel à la formation (DIF), « le risque existe ainsi d'aboutir, en pratique, à un détournement du DIF (tout comme le congé individuel de formation, CIF, ont pu l'être) vers des formations d'adaptation relevant du plan de formation » (MAGGI-GERMAIN, 2004). L'entreprise AGRO nous en procure un bon exemple. La classification des formations en trois groupes (adaptation, métier et compétence), le dernier groupe faisant l'objet d'un co-investissement, donne lieu à des interprétations qui ne sont pas toujours favorables aux salariés. Le caractère flou de la ligne de démarcation rend difficile l'affectation des formations à un groupe (notamment entre les types « métier » et « développement des compétences ») et de ce fait, sa justification auprès du salarié (6). Ainsi,

---

(6) La distinction entre les types de formation n'est pas seulement floue pour les salariés, elle l'est également pour leur encadrement : « moi [pour le plan de formation de l'équipe], je mets tout en adaptation. (Relance). Oui, parce que je n'ai toujours pas compris, donc je ne me pose plus la question. C'est la RH... » (un Team Leader de AGRO). Certaines tensions ont eu lieu entre l'encadrement et le responsable de formation car des formations enregistrées comme « métier » pour les non-cadres étaient inscrites en « développement » pour les cadres (exemple de la formation à la gestion du temps) (PÉREZ, VÉRO, 2005).

la procéduralisation est ici mise au service d'une rationalisation des dépenses de formation et d'une adéquation des actions de formation (modalités, contenus, durée) aux objectifs annuels à atteindre. Il s'agit moins de développer les compétences que d'optimiser leur utilisation. Dans les entreprises qui ont mis en œuvre une démarche compétence, les dépenses de formation se sont essouffées. Ceci corrobore les résultats d'autres études qui ont eu à examiner des entreprises engagées dans de telles démarches (BARALDI, DUMASY, TROUSSIER, 2001). Le risque est donc que la négociation de la formation ne dévie de son enjeu principal pour se centrer sur des objets « appelés à servir à la seule cause patronale de l'aléa économique » (ZIMMERMANN, 2000).

L'ANI a bien ouvert un espace avec l'entretien professionnel pour « permettre à chaque salarié d'élaborer son projet professionnel à partir de ses souhaits d'évolution dans l'entreprise, de ses aptitudes et compte tenu des besoins de l'entreprise ». Mais les procédures seules ne peuvent être garantes d'une appropriation par tous les salariés de cette possibilité ouverte. Tout d'abord, le projet professionnel « est la trace de la réflexivité de l'acteur et le seul indice un peu sérieux de l'existence d'une capacité à se confronter à son contexte sans être écrasé » (BERTON *et alii*, 2004). Il suppose donc d'être en mesure de (re)construire sa propre histoire et en capacité de négocier avec autrui. De plus, il peut paraître paradoxal que le salarié se voit doté de formes d'initiative pour élaborer un projet professionnel, notamment à l'aide de la formation, dans des contextes organisationnels où les filières d'emploi ont été démantelées, où sa place dans l'entreprise est rendue opaque et les possibilités d'évolution interne et externe à l'entreprise incertaines. Dans AGRO, il n'existe pas de filières de promotion professionnelle ; la mobilité est essentiellement horizontale (changement de fonction, de métier, de département) dans une organisation dont les frontières internes sont mouvantes. Les recombinaisons d'équipes sont fréquentes et l'affectation des salariés au poste s'effectue selon les besoins de service. Les salariés sont dans l'incapacité de se projeter à moyen terme dans une mobilité interne à l'entreprise. L'un d'eux nous dit : « Plan de carrière. Je pense que ça tient à ce mot-là. Plan de carrière. Si demain on me donnait un plan de carrière, je saurais sur quoi me développer » (PEREZ, VERO, 2005). Dans les entreprises où les filières d'emploi subsistent, la création d'un espace de négociation sur la formation présentée comme articulée au « projet professionnel » du salarié va peut-être créer une attente forte à l'égard de la formation en entreprise. Le risque est alors d'un écart grandissant entre la demande exprimée par les salariés et l'offre des entreprises : « la demande de formation peut en effet buter sur les limites des progressions professionnelles réellement proposées par les entre-

prises », d'où une frustration légitime que les entretiens confirment (PARLIER, 2001).

Dans cette « négociation » sur la formation, le problème est que le salarié est souvent seul face à son supérieur hiérarchique, l'individualisation de la relation salariale dans les démarches compétence trouvant ici une autre de ses traductions.

... en l'absence de garanties collectives

Ainsi, l'adoption de procédures formelles peut s'avérer pour une bonne part inopérante à favoriser une négociation équilibrée en l'absence de garanties collectives. Il est intéressant de constater que les salariés des entreprises PHARMA et LOISIR ont la possibilité de négocier autour de la formation en lien avec des itinéraires de progression. Seules les entreprises ayant adopté une démarche compétence à l'issue d'une action concertée offrent une telle opportunité aux salariés dans la « négociation sur la formation ». L'ensemble des capacités d'action a donc plutôt tendance à s'élargir quand la formation est associée à un cadrage collectif.

Comme le remarque MAGGI-GERMAIN (2004) s'agissant du droit individuel à la formation (DIF), le choix de l'action de formation s'effectuera après accord formalisé entre l'employeur et le salarié « en tenant compte éventuellement des conclusions de l'entretien professionnel [...] et des priorités définies par l'accord de branche [...] ou d'entreprise ». Le rôle du comité d'entreprise peut alors être fondamental pour veiller à ce que ces priorités (telles que par exemple favoriser la mobilité dans la branche) soient bien prises en compte lors de cette négociation. On sait peu de choses sur le rôle joué par les comités d'entreprises dans les négociations de branche. En revanche, la revue des accords collectifs récemment signés permet déjà d'esquisser le paysage des futurs rapports de force en entreprise sur la formation. Ainsi, aucun accord ne prévoit de reconnaissance des acquis dans le cadre du DIF « alors même que le législateur invite l'employeur à reconnaître les acquis de la formation en contrepartie de la formation hors temps de travail » (LUTTRINGER *et alii*, 2005). Par contre, « c'est surtout sur la question des procédures à suivre pour l'obtention du DIF que les accords ont été les plus productifs » (*idem*). Notamment, 93 % des branches étudiées précisent les modalités de mise en œuvre du DIF. La plupart de ces accords établissent des actions prioritairement éligibles au DIF ; de ce fait, si le salarié veut anticiper sur le possible « désaccord » de son employeur, il devra limiter son « choix » aux actions prioritaires.

\*

\* \*

Il s'agissait au travers de cette étude de voir comment les entreprises organisaient l'accès à la formation des salariés et quelles étaient les capacités d'action de ces derniers (puisque la loi du 4 mai 2004 entend permettre à chaque salarié d'être « acteur » de sa formation) dans les différentes configurations ; ces capacités d'action pouvant porter sur l'accès à la formation mais plus largement sur le développement de leur parcours professionnel (7).

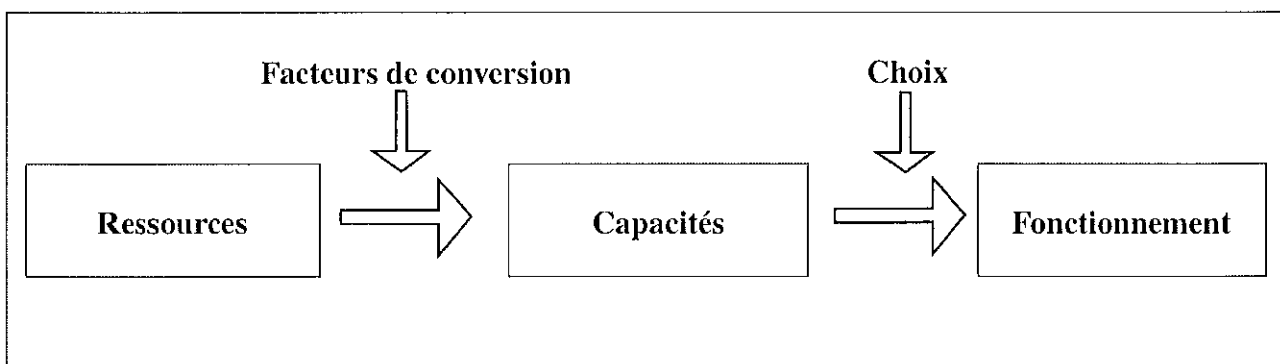
Dans les diverses entreprises enquêtées, le processus d'accès à la formation est toujours caractérisé par un jeu de contraintes et un ensemble d'opportunités. Ainsi, la prise d'initiative individuelle dans l'accès à la formation ne naît pas de l'absence de contraintes mais de la confrontation à celles-ci. « Les finalités ne sont plus alors spontanées, mais articulées à ce réseau de contraintes dans des configurations individualisées : elles peuvent tout autant viser à y échapper, qu'en jouer pour les modifier ou même s'y plier totalement » (BERTON *et alii*, 2004). Le partage entre contraintes et opportunités définit ce que l'on pourrait qualifier de « champ des possibles » du salarié (au sens des opportunités réelles de formation) ou sa capacité d'action. Ce partage diffère selon les entreprises.

Cette focalisation sur les capacités d'action traduit une réelle conception de la justice en société où le développement des opportunités réelles d'action des personnes constitue l'exigence éthique essentielle (SEN 1985, 1987). En revanche, cette perspective ne peut qu'ouvrir un champ des possibles et non déterminer des résultats particuliers. Par exemple, elle ne garantit pas des résultats égaux pour tous en

terme d'accès, mais de réelles opportunités égales d'accès pour n'importe qui, c'est-à-dire des options que la personne peut choisir. Un des apports essentiels de l'approche par les capacités, telle qu'elle a été développée par Sen, consiste ainsi à mettre en évidence que la détention de « ressources » (8) n'est pas suffisante pour garantir une capacité d'action aux salariés (BONVIN, 2005). Encore faut-il que les personnes soient en mesure de les utiliser et que le contexte social et environnemental permette cette utilisation. La capacité d'action découle donc autant de la jouissance de ressources que de la présence de « facteurs de conversion » favorables, c'est-à-dire du contexte dans lequel la personne évolue et de « qualités individuelles ». La manière dont les personnes se saisissent ensuite de cette capacité d'action traduit leur « fonctionnement », c'est-à-dire leur comportement effectif (*cf.* schéma ci-dessous). Ainsi, l'approche par les capacités de Sen se caractérise par la distinction entre les ressources, les capacités et les fonctionnements et un partage des responsabilités tel qu'une fois l'égalité des capacités d'action opérée, la manière dont les personnes s'en saisissent relèvent de leur responsabilité.

En examinant avec soin la pluralité des contextes et des conditions d'accès à la formation, nous avons voulu montrer que ce champ des possibles était contingent aux pratiques de mobilisation de la main-d'œuvre et, plus particulièrement, à l'existence de démarches compétence. Bien plus que la démarche compétence, ce sont avant tout les garanties collectives, constituant un facteur de conversion, qui assurent les plus grandes opportunités d'action des salariés vis-à-vis de la formation en entreprise.

Graphique 1  
Articulation entre ressources, capacités et fonctionnement



Sources : FARVAQUE (2005)

(7) Sur ce sujet voir aussi ZIMMERMANN (2005) et LAMBERT, VERO (2005).

(8) Les ressources désignent tous les biens et services à disposition d'une personne. Par extension, on peut appliquer ce terme de ressources à tous les droits formels dont dispose la personne.

## Bibliographie

- APPAY B. (2005), *La dictature du succès. Le paradoxe de l'autonomie contrôlée et de la précarisation*, coll. « Logiques sociales », L'Harmattan, 262 p.
- BARALDI L., DUMASY J.-P., TROUSSIER J.-F. (2001), « Accords salariaux innovants et rénovation de la relation salariale : quelques cas de figure », *Travail et Emploi*, n° 87, pp. 81-94.
- BERTON F., CORREIA M., LESPESSAILLES C., MAILLEBOUIS M. (eds.) (2004), *Initiative individuelle et formation*, L'Harmattan, 289 p.
- BONVIN J.-M. (2005), « Sen et la démocratie », *L'économie politique*, n° 27, pp. 24-37.
- BOUTEILLER D., GILBERT P. (2005), « Réflexions croisées sur la gestion des compétences en France et en Amérique du Nord », *Relations industrielles*, vol. 60., n° 1, pp. 3-27.
- CEREQ (ed) (2006), *Regards croisés sur la formation continue en entreprise. Dix études de cas*, Net.doc, n° 21, mai, 286 p.
- COHEN V. (2005), *Regards croisés sur la formation en entreprise. L'exemple d'une société spécialisée dans la réalisation de travaux électriques dans le domaine de la production d'énergie nucléaire*, mimeo, Université Paris X-Nanterre, Laboratoire Travail et Mobilités, 36 p.
- COLIN T., GRASSER B. (2003), « La gestion des compétences : un infléchissement limité de la relation salariale », *Travail et Emploi*, n° 93, pp. 61-73.
- DURAND J.-P. (2004), *La Chaîne invisible*, Seuil, 386 p.
- FARVAQUE N. (2005), *Action publique et approche par les capacités : une analyse des dispositifs et trajectoires d'insertion*, thèse, Polytechnicum Marne-la-Vallée, sous la direction de R. Salais.
- FLÜCK C., MÉHAUT P., LECLERC P. (2002), *L'influence des contextes nationaux sur le management par les compétences*, Paris, MEDEF, 89 p.
- GÉLOT D., PÉLAGE A. (2005), *Regards croisés sur la formation en entreprise. Le cas d'une entreprise de service de presse aux entreprises*, mimeo, DARES, 67 p.
- GÉLOT D., PÉLAGE A. (2005), *Regards croisés sur la formation en entreprise. Une entreprise de la métallurgie spécialisée dans les roulements à billes*, mimeo, DARES, 40 p.
- KLARSFELD A., OIRY E. (2003), *Gérer les compétences. Des instruments aux processus*, Vuibert, Paris, 293 p.
- LAMBERT M., ZAMORA P., PEREZ C. (2001) « La formation continue : un accès inégal », in Champsaur P. (dir.), *Données sociales. La société française. 2002-2003*, Paris, INSEE, coll. « Références », pp. 119-127.
- LAMBERT M., VÉRO J. (2005), « L'inégalité des salariés face à la formation continue. L'approche par les capacités d'Amartya Sen comme grille de lecture », 5<sup>e</sup> conférence internationale sur l'approche en terme de capacités, 11-14 septembre 2005, Unesco, Paris, France.
- LICHTENBERGER Y., PARADEISE C. (2001), « Compétence, compétences », *Sociologie du travail*, vol. 43, pp. 33-48.
- LUTTRINGER J.-M. (dir.), RIVIER C., SEILER C. (2005), *L'évaluation de la mise en place des accords de branche sur la formation professionnelle tout au long de la vie résultant de l'ANI du 20 septembre 2003 transposé dans la loi du 4 mai 2004*, Circe consultant, Étude réalisée pour la DARES, décembre 2004, mai 2005., 150 p.
- MACHADO J., QUINTERO N. (2005), *Regards croisés sur la formation en entreprise, une entreprise d'aménagement régional*, mimeo, Céreq, 24 p.
- MAGGI-GERMAIN N., CORREIA M. (2001), « L'évolution de la formation professionnelle continue. Regards juridiques et sociologiques », *Droit social*, septembre-octobre, pp. 830-840.
- MAGGI-GERMAIN N. (2004), « La formation professionnelle continue entre individualisation et personnalisation des droits des salariés », *Droit social*, mai, pp. 482-493.
- MARION I., PERSONNAZ E. (2005), *Regards croisés sur la formation en entreprise. La formation dans un établissement de transport public urbain*, mimeo, Céreq, 39 p.
- MARION I., QUINTERO N. (2004), *Regards croisés sur la formation en entreprise. Une entreprise de l'industrie pharmaceutique*, mimeo, Céreq, 23 p.
- PARLIER M. (2001), « En quoi la "logique compétence" modifie-t-elle les politiques et les pratiques de formation ? » *Actualité de la formation permanente*, n° 170, Janvier-Février, pp. 39-43.
- PÉLAGE A., GÉLOT D. (2005), *Regards croisés sur la formation en entreprise. Le processus de « fabrication » de la formation professionnelle. Le cas d'une entreprise du secteur des loisirs*, mimeo, DARES, 54 p.
- PERSONNAZ E., QUINTERO N. (2005), *Regards croisés sur la formation en entreprise. Une entreprise de transport / logistique*, mimeo, Céreq, 49 p.
- PÉREZ C., VÉRO J. (2005), *Regards croisés sur la formation en entreprise. Une entreprise des industries agroalimentaires appartenant à un groupe international*, mimeo, Céreq, 69 p.
- SALAS R., VILLENEUVE R. (eds) (2005), *Développer les capacités des hommes et des territoires en Europe*, Éditions de l'Anact, Lyon, 456 p.
- SEN A. K. (1985), *Commodities and Capabilities*, North Holland.
- SEN A. K. (1987), *On Ethics and Economics*, Oxford, Blackwell Publishers, Traduction française *Éthique et Économie. Et autres essais*, Presses universitaires de France, 1993.
- TANGUY L. (1994), « Compétences et intégration sociale dans l'entreprise », in ROPÉ, TANGUY (dir.), *Savoirs et compétences*, L'Harmattan.
- VERNOUX-MARION I., PERSONNAZ E. (2006), « La formation continue: un temps pour mobiliser les salariés autour de valeurs et de pratiques communes », *Bref Céreq*, n° 229.
- ZIMMERMANN B. (2000), « Logiques de compétences et dialogue social », *Travail et Emploi*, n° 84, p. 5
- ZIMMERMANN B. (2005), « Agency, capabilities and responsibility: Work and human development in European societies », 5<sup>e</sup> conférence internationale sur l'approche en terme de capacités, 11-14 septembre 2005, Unesco, Paris, France.

## La formation en entreprise face aux aspirations des salariés

Alors que les salariés occupant les emplois les moins qualifiés expriment, aussi souvent que les autres, le souhait de se former, ils formulent nettement moins de demandes de formation. Comment expliquer ce décalage ? Si le souhait de se former va de pair avec les perspectives professionnelles perçues par les salariés, en lien avec leurs aspirations, l'expression de demandes de formation relève plutôt des pratiques d'entreprises.

**E**n contribuant au développement des compétences et des apprentissages tout au long de la vie, la formation professionnelle continue (FPC) représente l'une des composantes de la stratégie européenne de flexicurité, appelant à conjuguer les besoins de flexibilité des entreprises avec la « sécurité » des personnes sur le marché du travail. Les évolutions du système de formation continue intervenues en France dans les années 2000 suivent les principes de cette stratégie affirmée au niveau européen. Dans un environnement économique et technologique en constante évolution, le développement des compétences et la hausse des niveaux de qualification des salariés sont considérés comme un « levier déterminant de la compétitivité des entreprises », mais aussi « un élément structurant de la sécurisation des parcours des personnes » (Accord national interprofessionnel du 4 décembre 2013).

La loi de 2004 inscrivant la formation continue dans une réforme plus large de dialogue social marque une étape importante dans l'évolution du système de FPC en France. Elle introduit le principe de coresponsabilité du salarié dans le développement de ses compétences, en liaison avec les besoins de l'entreprise et de l'économie en général. Or, depuis 1971, l'accent était mis principalement sur la responsabilité de l'entreprise vis-à-vis de l'adaptation des salariés au poste de travail et aux évolutions technologiques et organisationnelles. Sans pour autant remettre en question cette obligation, les dernières réformes ont pour ambition de rendre le salarié « acteur de son évolution professionnelle ». Elles positionnent ainsi

les aspirations des salariés comme un levier important de l'accès à la formation et du développement professionnel.

Le dispositif d'enquêtes DEFIS (cf. encadré p. 3) permet d'appréhender les aspirations professionnelles des salariés dans leur diversité. Elles peuvent être mises en relation avec le souhait de se former, l'expression de demandes de formation, mais aussi être confrontées à la situation et aux perspectives professionnelles des salariés, ainsi qu'au contexte de l'entreprise dans laquelle ils évoluent. Le souhait et la demande de formation apparaissent comme deux réalités bien distinctes. Si la majorité des salariés partagent le souhait de se former dans les 5 années à venir, avec peu de différences selon le niveau de qualification, les demandes de formation exprimées au cours de la dernière année concernent 31 % des salariés et sont très inégalement réparties.

### Deux tiers des salariés souhaitent se former quel que soit le niveau de qualification

Quel que soit le niveau de qualification, les salariés sont nombreux à exprimer la volonté de se former dans les 5 années à venir. Par exemple, 72% des employés de commerce souhaitent se former, soit autant que les cadres (cf. Tableau p. 2). Dans l'ensemble, le souhait de se former est très lié à celui de faire évoluer son activité et à celui de prendre davantage de responsabilités. En revanche, les ouvriers non qualifiés et les employés de commerce qui veulent se ●●

---

Jean-Marie DUBOIS

(Céreq)

Ekaterina MELNIK-  
OLIVE

(Céreq)

---

FORMATION CONTINUE  
DEFIS  
SALARIÉS  
ENTREPRISE  
DEMANDE DE  
FORMATION  
SOUSHAIT DE  
FORMATION



## Defi

Initié par le CNEFP et financé par le FPSPP, le Dispositif d'enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés (Defis) est réalisé par le Céreq et piloté conjointement par le Céreq et le CNEFP



## Aspirations professionnelles associées au souhait de se former (selon le niveau de qualification)

%	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Professions intermédiaires	Employés administratifs	Employés de commerce	Ouvriers qualifiés	Ouvriers non qualifiés	Ensemble
Part d'individus qui souhaitent se former (dans les 5 années à venir)	72	74	68	72	60	60	68
Parmi eux, part des individus qui souhaitent... (dans les 5 années à venir)							
Prendre davantage de responsabilités	68	65	68	63	63	65	65
Faire évoluer le contenu de son activité	85	82*	82	73	80	76	81
Changer de métier ou de profession	36	38	51	58	41	54	43
Trouver un autre emploi ou changer d'entreprise	43	45	50	66	43	54	48

Source : Cnefp-Céreq, Defis 2015.

Champ : salariés des entreprises de 10 salariés et plus.

\*Parmi les salariés occupant un emploi de catégorie profession intermédiaire ayant exprimé le souhait de se former dans les 5 prochaines années, 82% d'entre eux déclarent souhaiter faire évoluer le contenu de leur activité.

• former aspirent davantage à changer de métier, trouver un autre emploi ou changer d'entreprise.

Les aspirations professionnelles reflètent la situation et les perspectives perçues par les salariés. Or ces dernières varient fortement selon le niveau de qualification. Les salariés occupant des emplois peu qualifiés apparaissent moins satisfaits de leur situation professionnelle : emploi ne correspondant pas à leur qualification, travail moins intéressant, conditions de travail jugées plus pénibles. A titre d'exemple, 48% des employés de commerce et 60% des ouvriers non qualifiés déclarent avoir des conditions de travail pénibles (contre 23% des cadres). De plus, leurs opportunités d'évolution professionnelle en interne apparaissent plus restreintes : seuls 18% des employés de commerce déclarent avoir des chances d'augmentation de salaire dans les 12 prochains mois (contre 41% des cadres).

Si la plupart des salariés ont tendance à voir dans la formation continue un levier pour concrétiser leurs opportunités de carrière et leurs souhaits de progression au sein de l'entreprise, elle représente également pour les moins qualifiés un moyen d'améliorer leur situation professionnelle en accédant à un nouveau métier ou à un autre emploi.

### L'expression de demandes de formation influencée par le contexte de l'entreprise

En dépit d'aspirations à se former, largement exprimées quel que soit le niveau de qualification, la part des salariés ayant formulé une demande de formation suit la même tendance inégalitaire que l'accès effectif à la formation. Ainsi, 56% des cadres ont suivi au moins une formation à visée professionnelle au cours des 18 mois précédant l'interrogation contre 22 % des ouvriers non qualifiés (cf. Tableau p. 3). Les salariés occupant les emplois les moins qualifiés sont également ceux qui ont formulé le moins de

demandes de formation dans les 12 derniers mois (19 % des ouvriers non qualifiés contre 50 % des cadres).

Tandis que le souhait de se former reflète les différents besoins ressentis et les aspirations professionnelles des personnes, formuler une demande de formation relève davantage des pratiques et règles, tacites ou explicites, mises en place dans les entreprises et intériorisées par les salariés.

De ce fait, un salarié qui ne fait pas de demande de formation peut-il être considéré comme responsable d'un déficit de formation ? Être « acteur » de sa formation suppose de pouvoir connaître et choisir une formation en accord avec ses aspirations, exprimer ses souhaits, se faire entendre... Le contexte de l'entreprise et ses pratiques en matière de formation, et plus largement de gestion des ressources humaines, y jouent un rôle majeur. Ils traduisent les possibilités d'un dialogue entre l'employeur et le salarié autour de l'évolution professionnelle de ce dernier. Concrètement, il s'agit de pratiques favorables aux échanges à la fois personnalisés (entretiens avec la hiérarchie consacrés à la formation) et encadrés par des décisions collectives (notamment via les représentants de personnel). Ces pratiques favorisent la transparence (diffusion des informations sur les possibilités de formation) et laissent une place au choix personnel (possibilité de se prononcer sur le contenu des formations proposées par exemple). Dans notre analyse, toutes ces dimensions apparaissent favorables à l'expression de demandes de formation par les salariés (cf. Tableau p. 4).

De surcroît, le fait d'être informé des possibilités de formation et d'évoquer ses besoins de formation lors de l'entretien professionnel, augmente aussi bien les chances d'effectuer une demande de formation que le souhait de se former. Pourrait-on en conclure que l'information et le dialogue personnalisé et ciblé •



## Taux d'accès à la formation vs souhaits et demandes de formation (selon le niveau de qualification)

%	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Professions intermédiaires	Employés administratifs	Employés de commerce	Ouvriers qualifiés	Ouvriers non qualifiés	Ensemble
Part d'individus qui souhaitent se former (dans les 5 années à venir)							
Oui	72	74*	68	72	60	60	68
Part d'individus qui ont fait une ou plusieurs demandes de formation (au cours des 12 derniers mois)							
Oui	50	37	30	23	19	19	31
Non, mais ils avaient la possibilité de le faire	36	42	44	43	52	47	44
Non, ils ne pouvaient pas faire de demande	14	21	26	34	29	34	25
Part d'individus ayant suivi une ou plusieurs formations (au cours des 18 derniers mois)							
Oui	56	47	38	27	34	22	40

Source : Cnefp-Céreq, Defis 2015.

Champ : salariés des entreprises de 10 salariés et plus.

\*74 % des salariés occupant un emploi de catégorie profession intermédiaire déclarent souhaiter se former dans les 5 prochaines années.

entre le salarié et son employeur contribuent à des ajustements entre les aspirations professionnelles du salarié et ce que l'entreprise peut lui offrir en termes de formation ? Pour le moins, cela invite à tenir compte des effets des organisations et de leurs pratiques sur les aspirations professionnelles des salariés.

Enfin, les situations professionnelles fragiles (salariés en contrats précaires, risque de perte d'emploi) sont défavorables à l'expression de demandes de formation. Pour autant, elles n'entravent pas les attentes des salariés vis-à-vis de cette dernière. Des travaux antérieurs ont déjà souligné l'incidence des parcours professionnels instables sur l'accès à la formation. Les salariés enchaînant des contrats courts ont à la fois moins de chances d'accéder à une formation financée par l'employeur, mais aussi moins de possibilités de suivre une formation qualifiante financée par la collectivité (cette dernière visant prioritairement les personnes les plus éloignées du marché du travail).

### Les moins qualifiés choisissent moins leur formation

La demande de formation peut refléter le souhait de se former, mais aussi les exigences liées à l'activité et l'environnement professionnels. Dans ce cas, la formation en entreprise contribue au maintien dans l'emploi, sans nécessairement prendre en compte les aspirations de la personne en termes d'évolution professionnelle.

Lorsque l'entreprise finance la formation de ses salariés (c'est très majoritairement le cas en France), elle cherche à ce que la formation réponde à ses propres objectifs : satisfaire aux obligations légales (objectif déclaré par 75 % des entreprises formatrices), accompagner des changements (67 %), introduire de nouvelles pratiques professionnelles (52 %), etc.

43 % d'entre elles utilisent également la formation comme un moyen de motiver ou fidéliser leurs salariés. Il apparaît que les injonctions liées à l'activité interviennent plus souvent dans la formation des moins qualifiés, tandis que les cadres bénéficient plus souvent de formations « de motivation », *a priori* plus susceptibles de tenir compte de leurs souhaits. Alors que les ouvriers accèdent moins à la formation en entreprise, il s'agit pour eux plus souvent de formations qu'ils perçoivent comme « imposées ». C'est notamment le cas de deux-tiers des ouvriers qualifiés formés (contre 49 % des cadres).

Afin de répondre à des objectifs d'évolution professionnelle en dehors de l'entreprise, les salariés

• Congé individuel de formation



### Le dispositif d'enquêtes couplées Employeur-Salarié Defis

Le dispositif d'enquêtes sur les formations et les itinéraires des salariés (Defis) met en relation les pratiques des entreprises avec les parcours professionnels de leurs salariés, ainsi que les formations qu'ils ont suivies. Le dispositif a été conduit en deux temps :

- le volet Entreprises : 4 500 entreprises représentatives du secteur marchand (hors agriculture) à partir de 3 salariés ont été interrogées en 2015. Dans l'étude présentée ici, le champ des entreprises est restreint à celles de 10 salariés et plus.
- le volet Salariés : un panel de 16 000 individus, salariés en décembre 2013 d'une des entreprises répondantes du volet Entreprises a été interrogé en 2015. Un suivi est prévu pour une durée de 5 ans (de 2015 à 2019).

Au-delà du suivi longitudinal, le caractère innovant du dispositif réside dans la prise en compte du double ancrage de la formation dans le travail et l'emploi. Il élargit également le repérage de la formation professionnelle continue, en tenant compte de la diversité des formes d'apprentissage, et permet d'analyser les liens entre la formation et l'ensemble des changements professionnels intervenus dans l'activité.

L'analyse présentée ici s'appuie sur les données de la première vague de l'enquête conduite en 2015. Les données sont représentatives de l'ensemble des salariés des entreprises de 10 salariés et plus du secteur marchand présents dans l'entreprise répondante du Defis en décembre 2013.

Defis est initié par le Conseil national d'évaluations de la formation professionnelle (CNEFP), financé par le Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) et conçu par le Céreq.



## Expression de demandes de formation selon le contexte de l'entreprise

%		Oui	Non, mais ils avaient la possibilité de le faire	Non, ils ne pouvaient pas le faire
<b>Volet entreprises</b>				
Présence de représentants du personnel au sein de l'entreprise	Oui	35	43	22
	Non	19	46	35
La formation des salariés occupe une place (très) importante dans les débats entre la direction et les représentants du personnel	Oui	38	41	21
	Non	24	47	29
Il y a un temps consacré à l'identification des besoins de formation au cours des entretiens entre les salariés et la hiérarchie	Oui	34	44	22
	Non	14	46	40
L'entreprise diffuse de l'information sur la formation	Oui	34	43	23
	Non	21	48	31
<b>Volet salariés</b>				
Le salarié a évoqué ses besoins de formation lors de l'entretien professionnel	Oui	47*	40	13
	Non	15	47	38
Le salarié a été informé des possibilités de formation au sein de l'entreprise	Oui	34	49	17
	Non	28	36	36
Le salarié a la possibilité de modifier le contenu des propositions de formation	Oui	36	48	16
	Non	29	42	29

Source : Cnefp-Céreq, Defis 2015

Champ : salariés des entreprises de 10 salariés et plus.

\*47% des salariés ayant évoqué leurs besoins de formation lors de leur entretien professionnel déclarent avoir formulé une ou plusieurs demandes de formation au cours des 12 derniers mois.

ont le droit de demander une formation de longue durée dans le cadre d'un congé individuel de formation (CIF). La finalité de celui-ci est de permettre aux salariés de suivre, sous conditions, une formation de leur choix permettant de changer de métier ou d'acquérir une qualification. Ainsi, parmi les salariés qui ont exprimé une ou plusieurs demandes de formation, au moins une était une demande de CIF pour 25 % des ouvriers non qualifiés et 23 % des employés de commerce (contre seulement 14 % des cadres).

D'une manière générale, les demandes de formation dans le but de changer de métier ou de profession sont davantage déclarées par les salariés occupant les emplois les moins qualifiés. De même, l'objectif de trouver un autre emploi est plus souvent évoqué dans les demandes de formation de ces salariés.

Marquée par la volonté de rendre le salarié « acteur » de son parcours professionnel, la dernière réforme de la formation professionnelle continue (loi du 5 mars 2014) met l'accent sur des dispositifs visant à mieux prendre en compte les aspirations des salariés : les entretiens bisannuels consacrés à l'évolution professionnelle, le conseil en évolution professionnelle (CEP), le compte personnel de formation (CPF)

pour tous dès l'entrée sur le marché du travail, etc. Comment les acteurs – salariés et entreprises – se les approprient-ils ? Ces dispositifs permettront-ils une meilleure articulation entre les aspirations des salariés, notamment les moins qualifiés, et les possibilités réelles de formation ? Enfin, quels seront leurs effets sur les parcours professionnels des salariés ? Autant de questionnements pouvant faire l'objet des travaux à venir.

### Pour en savoir plus

« Les freins à la formation vus par les salariés », J.-M. Du Bois, Ch. Fournier, *Céreq Bref*, n° 323, octobre 2014.

« Sécurisation des parcours et liberté professionnelle : de la « flexicurité » aux capacités », P. Caillaud, B. Zimmermann, *Formation Emploi*, 113, 2011.

« Aspirer à se former, la responsabilité des entreprises en question », M. Lambert, J. Vero, *Céreq Bref*, 279, novembre 2010.

« Pourquoi les travailleurs précaires ne participent-ils pas à la formation professionnelle continue ? », C. Perez, *Formation Emploi*, 105, 2009.

« Les besoins de formation non satisfaits des salariés au prisme des catégories sociales », Ch. Fournier, *Formation Emploi*, 95, 2006.

## La formation en entreprise accompagne les promotions mais fait défaut aux plus fragiles

Les salariés promus dans leur entreprise sont aussi ceux les plus formés. Cependant la promotion ne reflète qu'une facette des évolutions possibles pour les salariés. Qu'en est-il alors de la formation quand il s'agit de réorienter un parcours, débloquer une carrière ou éviter un déclassement ?

*Ekaterina MELNIK-OLIVE*  
(Céreq)

*Camille STEPHANUS*  
(Céreq)

Le suivi des salariés interrogés dans le cadre du Dispositif d'enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés (Defis, cf. encadré n°1) offre un aperçu de la variété des parcours des salariés qui n'ont pas changé d'entreprise entre 2014 et 2017. Loin d'être toujours synonymes d'amélioration, les évolutions de la situation professionnelle des salariés ne répondent pas nécessairement à leurs aspirations et dépendent du contexte et des pratiques des entreprises. Certains salariés connaissent une stabilité professionnelle conforme à leurs aspirations. D'autres, confrontés à un déclassement ou bloqués sur des emplois peu qualifiés, se trouvent professionnellement fragilisés. Si la plupart des salariés expriment le souhait de se former et d'évoluer, de fortes disparités d'accès à la formation sont observées selon les types de parcours au sein de leur entreprise.

Cette vue d'ensemble est à nuancer car les évolutions professionnelles perçues par les salariés sont très différentes selon le contexte dans lequel ils évoluent, ou selon leur position dans l'entreprise. Une typologie construite à partir d'une analyse statistique permet de rendre compte de cette diversité. Cinq types de parcours en ressortent : deux types de parcours ascendants, un descendant et deux autres caractérisés par une absence de changement. Ces parcours reflètent pour partie le cycle de la vie professionnelle : la promotion intervient le plus souvent en début ou en milieu de carrière, la stabilité plutôt en deuxième partie. Le parcours descendant, quant à lui, apparaît étroitement lié à des changements organisationnels ou technologiques dans l'entreprise.

EVOLUTION  
PROFESSIONNELLE  
PARCOURS EN  
ENTREPRISE  
FORMATION  
CONTINUE  
DEFIS

### Cinq types de parcours dans l'entreprise

Les salariés n'ayant pas changé d'entreprise entre 2014 et 2017 sont plus souvent des hommes, sont plus âgés et ont plus d'ancienneté que ceux qui l'ont quittée.

Un tiers d'entre eux a connu au moins un changement de fonction durant les quatre années de suivi. Plus d'un sur cinq a déclaré au moins un changement de poste, et 15% ont changé d'unité ou d'établissement. Globalement, ils déclarent plus souvent des évolutions positives en matière de salaire, de responsabilité ou d'autonomie. Mais si les conditions de travail se sont améliorées pour un salarié sur cinq, un sur trois déclare au contraire une dégradation.

### Quand formation rime avec promotion

Les parcours ascendants sont marqués par des hausses cumulées de salaire, de responsabilité, d'autonomie ou encore d'intérêt du travail. Ici, deux types de parcours se distinguent. Le premier, qualifié de promotion fonctionnelle, regroupe les salariés qui ont tous connu un changement soit de fonction, soit de poste, ou, moins souvent, d'établissement. Plus jeunes – la moitié avait moins de 40 ans en 2013 –, employés majoritairement par des grandes entreprises de 500 salariés et plus (53%), ils occupent fréquemment des postes de cadre et exercent des fonctions de supervision. Leur profil se distingue par un niveau de diplôme et de qualification particulièrement élevé. Plus de 80% ont accédé à une formation dans le cadre du travail entre 2014 et 2017. Ce sont eux qui, à profils de salariés et caractéristiques d'entreprises équivalents, ont le plus de chances d'être formés par leur entreprise.

## Defi

*Initié par le CNEFP et financé par France Compétences, le Dispositif d'enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés (Defis) est réalisé par le Céreq.*



## L'enquête, le champ d'étude et les méthodes

### Présentation de l'enquête Defis

Initié par le Conseil national d'évaluations de la formation professionnelle (CNEFP) et financé par France Compétences, le Dispositif d'enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés (Defis) est réalisé par le Céreq. Ce dispositif associe le suivi d'une cohorte de salariés sur 5 ans et l'interrogation des entreprises qui les employaient en 2013. L'échantillon est représentatif de l'ensemble des salariés qui travaillaient en décembre 2013 dans les entreprises du secteur marchand (hors agriculture) de dix salariés et plus en France métropolitaine.

### Le champ des salariés qui, depuis 2013, sont toujours dans l'entreprise

L'étude porte sur les salariés interrogés lors des trois premières vagues de l'enquête (en 2015, 2016 et 2017) et qui étaient toujours dans l'entreprise fin 2017. Parmi les salariés qui travaillaient dans l'entreprise répondante en 2013, six sur dix y travaillent toujours en 2017 : ce sous-ensemble constitue le champ de l'étude. Les salariés âgés de plus de 65 ans en 2013 ont été exclus de l'analyse. L'échantillon sur lequel porte cette étude comporte environ 4750 salariés.

### Une typologie multidimensionnelle des parcours en entreprise

La typologie des parcours a été élaborée via une méthode usuelle de Classification Ascendante Hiérarchique à partir d'indicateurs des quatre dimensions d'analyse (cf. encadré n°2). Elle synthétise la manière dont les différentes dimensions se combinent, et permet de regrouper des parcours individuels semblables dans un nombre réduit de parcours types.

Le second type de parcours ascendant renvoie à une promotion non formalisée. Il concerne des salariés ayant également déclaré des évolutions positives sur plusieurs registres, sans avoir changé de fonction, de poste, d'établissement ou d'unité. Plus âgés que les salariés ayant connu une promotion fonctionnelle, moins diplômés, ils travaillent majoritairement dans des petites et moyennes entreprises, dans lesquelles prédominent la polyvalence, et dont l'organisation présente moins d'opportunités de mobilité interne que celle des plus grandes. La promotion sans changement de fonction ou de poste semble ainsi intervenir dans une logique de valorisation ou de fidélisation des salariés. Ces salariés accèdent également largement à la formation (70%), mais moins souvent que les précédents.

Dans ces deux types de parcours, les salariés ont majoritairement bénéficié de formations liées à la prise de nouvelles responsabilités. On retrouve ici les pratiques des entreprises de sélection et de formation des salariés qu'elles souhaitent promouvoir. Ces parcours ascendants concernent une moitié des salariés qui n'ont pas quitté leur entreprise depuis 2013. Qu'en est-il de la situation des autres ?

### Une carrière établie suscite moins de besoins en formation

Le troisième type de parcours observé renvoie aux carrières établies, pour lesquelles on note une absence de changements professionnels et peu d'évolutions, à la baisse comme à la hausse. Cette stabilité va de pair avec l'expression par les salariés d'une satisfaction particulièrement élevée dans leur emploi. Celui-ci est perçu comme correspondant à leur qualification et à

leurs compétences, permettant par ailleurs de concilier vie privée et vie professionnelle. Cette catégorie concerne les salariés les plus âgés et regroupe relativement peu de salariés diplômés à bac+5 ou exerçant une fonction d'encadrement. En revanche, les contrats à temps partiel y sont davantage présents. Les salariés ont plus de chances d'être dans ce type de situation lorsqu'ils travaillent dans une petite entreprise, et quand leur environnement de travail n'est pas affecté par des transformations, qu'il s'agisse de restructurations ou d'autres changements organisationnels ou technologiques.

Ces salariés à la carrière établie expriment moins souvent que les autres le souhait de se former : 57% contre 68% en moyenne. Plutôt satisfaits de leur situation professionnelle, peu affectés par des transformations dans leur entreprise, ils cherchent moins que les autres à faire évoluer leur travail, prendre davantage de responsabilité ou changer de métier. Peut-être en raison d'un fort attachement à leur métier, pour ces salariés, « faire carrière » n'a pas nécessairement de sens.

S'ils accèdent moins que les salariés promus à la formation dans le cadre du travail, c'est néanmoins le cas d'une majorité d'entre eux (59%). Quant aux salariés non formés, ils déclarent nettement moins souvent que les autres un manque de formation (27% contre 43% de tous les non-formés).

L'absence d'évolutions décrite ci-dessus renvoie à des situations de stabilité professionnelle perçues comme satisfaisantes. Toutefois, pour d'autres salariés, elle peut aussi s'apparenter à une « trappe à précarité ».

### Peu de formation pour les salariés bloqués dans leurs parcours

Contrairement au précédent, un quatrième type de parcours professionnel, qualifié de bloqué, regroupe des salariés pour qui le statu quo va de pair avec une faible satisfaction dans l'emploi et une perception très défavorable des conditions de travail.

Huit de ces salariés sur dix ont déclaré un travail pénible ou répétitif ; ils sont tout autant à juger leur travail insuffisamment rémunéré. De manière très significative, cette catégorie se distingue par des emplois peu qualifiés, les ouvriers et employés de commerce constituant plus de la moitié des effectifs. Par exemple, un salarié bloqué sur cinq est un ouvrier non qualifié, alors que ces derniers ne représentent que 9% de l'ensemble. C'est aussi parmi les salariés bloqués que l'on retrouve massivement les personnes les moins diplômées. La part des salariés déclarant un problème de santé ou de handicap les empêchant d'effectuer certaines tâches au travail y est plus élevée qu'en moyenne. Les risques de connaître un parcours bloqué augmentent fortement dans les entreprises frappées par un plan de licenciement. *A contrario*, ils

diminuent lorsque des pratiques favorables à la formation ou au dialogue social sont implantées dans l'entreprise.

Pour ces salariés, le taux d'accès effectif à la formation s'écarte le plus fortement de leur souhait exprimé de se former. En effet, moins de la moitié d'entre eux ont accédé à une formation dans le cadre de leur travail en 2014-2017, et seulement un tiers en excluant les formations réglementaires. De plus, parmi ceux n'ayant pas suivi de formation, une majorité déclare en ressentir le manque (60% contre 43% en moyenne). Occupant des emplois peu qualifiés, déclarant des conditions de travail plus défavorables, ils expriment majoritairement le souhait de faire évoluer le contenu de leur activité. Ils sont aussi particulièrement nombreux à souhaiter changer de métier ou trouver un autre emploi. Plus que pour d'autres salariés, se pose la question de l'accès à la formation qualifiante pour ces personnes bloquées dans leurs parcours professionnels.

### Quand la formation ne protège pas du déclassement

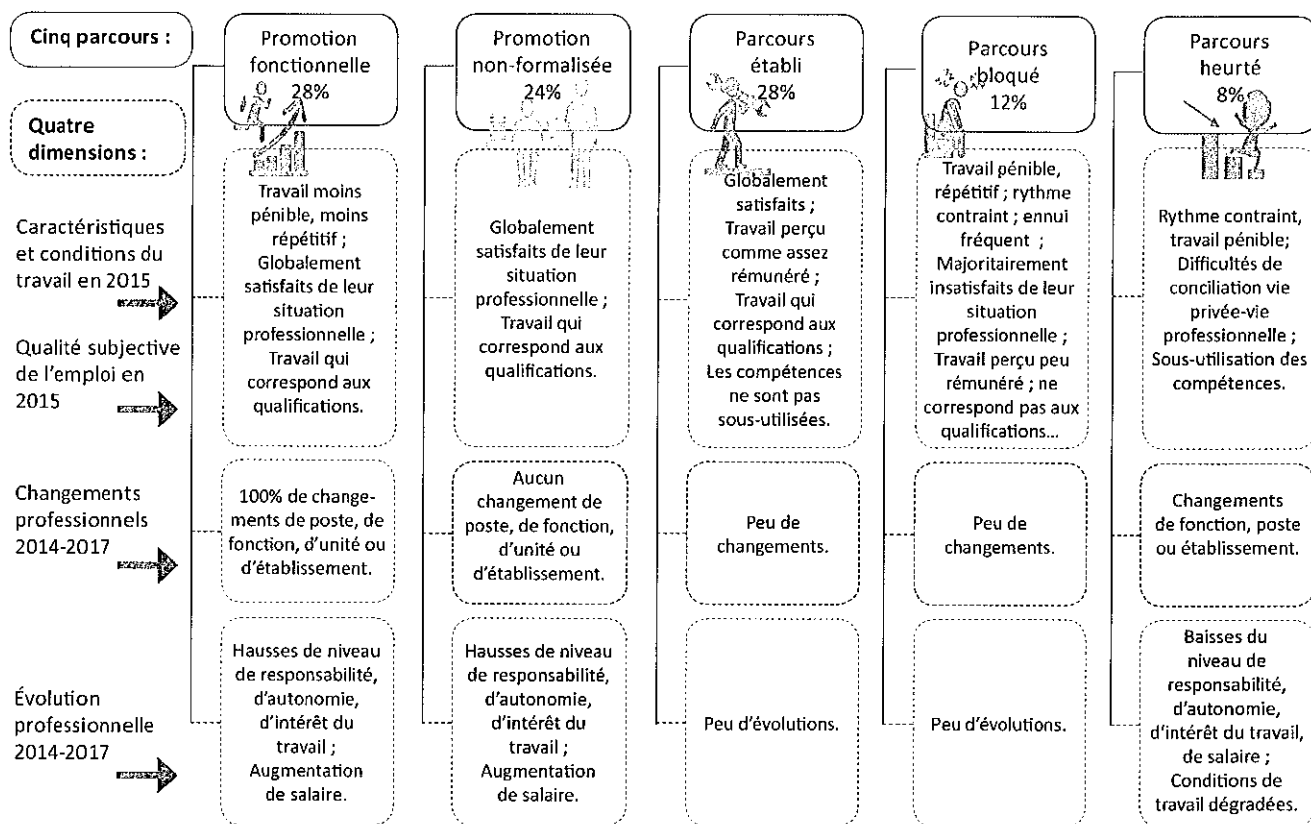
Un dernier type de parcours renvoie à des situations de fragilisation de salariés plus qualifiés, souvent en

lien avec des changements organisationnels ou technologiques survenus dans leur entreprise. Qualifié de parcours heurté, il concerne les salariés ayant connu plusieurs évolutions professionnelles descendantes. Ici, près de huit salariés sur dix ont déclaré des baisses d'autonomie, d'intérêt ou une dégradation des conditions de travail, mais les baisses de responsabilité et de salaire y sont aussi beaucoup plus fréquentes. Près de neuf salariés sur dix ont connu au moins trois types d'évolutions négatives, souvent associées à un changement de poste, de fonction ou d'établissement.

On y trouve plus de seniors, de femmes et une part relativement plus importante de professions intermédiaires, d'employés administratifs, mais aussi de cadres. Plus de la moitié des salariés au parcours heurté est diplômée de l'enseignement supérieur, avec toutefois une sous-représentation de diplômés à bac+5. Plus d'un tiers travaille au sein de très grandes entreprises (contre un quart pour l'ensemble). Toutefois, au-delà de la taille, certaines transformations au sein des entreprises telles qu'une restructuration, un plan de licenciement ou d'autres changements organisationnels ou techniques, accroissent le risque de connaître ce type de parcours.

Exprimant le plus souvent le souhait de se former (77% contre 68% en moyenne), ces salariés se

### 72 Une typologie des parcours élaborée à partir de quatre dimensions



Source : Defis 2015-2017, Céreq-France Compétences. Champ : salariés des entreprises de 10 salariés et plus âgés de 16-65 ans en 2013, toujours dans l'entreprise répondante à la date de la 3ème vague de l'enquête, soit en 2017.



## Parcours professionnel et pratiques de formation des salariés dans l'entreprise entre 2014 et 2017

Type de parcours	Part des salariés %	Salariés souhaitant se former dans les 5 années à venir %	Salariés formés dans le cadre du travail %	Salariés ayant suivi au moins une formation non réglementaire %	Salariés ayant participé à un entretien professionnel (EP)* %	Salariés informés du Conseil en évolution professionnelle (CEP) %	Salariés non formés dans le cadre du travail %	Parmi les salariés non formés, part de ceux déclarant un manque de formation %
Promotion fonctionnelle	28	74	81	72	79	28	19	48
Promotion non formalisée	24	70	70	61	68	30	30	42
Parcours établi	28	57	59	50	61	21	41	27
Parcours bloqué	12	70	48	37	48	20	52	60
Parcours heurté	8	77	66	57	55	15	34	67
Ensemble	100	68	67	58	66	25	33	43

Lecture : 70% des salariés bloqués ont exprimé en 2015 le souhait de se former et 48% ont suivi au moins une formation dans le cadre de leur travail entre 2014 et 2017. Source : Defis 2015-2017, Céreq-France Compétences. Champ : salariés des entreprises de 10 salariés et plus âgés de 16-65 ans en 2013, toujours dans l'entreprise répondante à la date de la 3ème vague de l'enquête, soit en 2017.

\* Le pourcentage des salariés ayant participé à un entretien professionnel (EP) désigne la part des salariés pour lesquels cet entretien a porté sur les questions relatives à la formation ou les perspectives de carrière (soit l'EP au sens de la loi de 5 mars 2014).

trouvent réduits à suivre des formations d'adaptation au poste. Entre 2014 et 2017, seuls 25% d'entre eux ont accédé à une formation correspondant à leur souhait de progression. Peut-être en raison des changements perçus comme dommageables, ces salariés, bien qu'enclins à évoluer au sein de leur entreprise – plus de la moitié en exprime le souhait – déclarent aussi plus souvent que ceux ayant un parcours établi ou ascendant, vouloir changer de métier ou trouver un autre emploi.

Ainsi, les aspirations à se former et à évoluer des salariés fragilisés dans leur entreprise, en particulier bloqués dans leur parcours ou déclassés, sont toujours les moins prises en compte. Dans le même temps, on observe pour ces salariés une moindre participation aux entretiens professionnels portant sur les perspectives de carrière et de formation. Aspirant bien souvent à évoluer en dehors de l'entreprise ou à changer de métier, ces salariés pourraient ainsi constituer un public à privilégier pour un conseil en évolution professionnelle (CEP), afin de leur permettre d'élaborer un projet de réorientation.

En 2017, la plupart des salariés aux parcours fragilisés déclarent ne pas connaître le dispositif du CEP créé en 2014. Parmi les salariés bloqués dans leur évolution professionnelle, seul un sur cinq dit en être informé ;

cette part est encore moins importante pour les salariés aux parcours heurtés. Toutefois, lorsqu'ils en ont connaissance, ces derniers rencontrent plus souvent un conseiller. Favoriser l'information et le contact de ces salariés avec le CEP, prenant en compte leurs problématiques spécifiques, paraît ainsi être une priorité.

Au-delà de l'accès au conseil, l'un des enjeux majeurs de la loi du 5 septembre 2018 réside dans la mobilisation d'un dispositif tel que le compte personnel de formation (CPF) de transition, afin de répondre aux besoins et aux aspirations des salariés fragilisés dans leur entreprise.

### Pour en savoir plus

« Les entretiens professionnels, un appui aux carrières internes ou à la sécurisation des parcours ? », D. Guillemot, J.-C. Sigot, *Céreq Bref* n°364, juin 2018, 4p.

« La formation en entreprise face aux aspirations des salariés », J.-M. Dubois, E. Melnik-Olive, *Céreq Bref* n°357, juillet 2017, 4 p.

*Les professions intermédiaires. Des métiers d'interface au cœur de l'entreprise*, sous la dir. de J.-P. Cadet et Ch. Guitton, Armand Colin/Recherches, 393 p., mars 2013.

# « DEVELOPPER L'EMPLOYABILITE DES SALARIES : RHETORIQUE MANAGERIALE OU REALITE DES PRATIQUES »

**Estelle MERCIER**  
Maître de Conférences / ISAM-IAE Nancy  
Chercheur au CEREFIGE

25, rue Baron Louis - CS 10399 - 54007 NANCY Cedex  
[estelle.mercier@univ-nancy2.fr](mailto:estelle.mercier@univ-nancy2.fr)

*L'Université Nancy 2*  
**CEREFIGE**  
ISAM-IAE Nancy

**Cahier de Recherche n°2011-06**

CEREFIGE  
Université Nancy 2  
13 rue Maréchal Ney  
54000 Nancy  
France  
Téléphone : 03 54 50 35 80  
Fax : 03 54 50 35 81  
[Cerefige@univ-nancy2.fr](mailto:Cerefige@univ-nancy2.fr)

[www.univ-nancy2.fr/CEREFIGE](http://www.univ-nancy2.fr/CEREFIGE)

n° ISSN 1960-2782

# DEVELOPPER L'EMPLOYABILITE DES SALARIES : RHETORIQUE MANAGERIALE OU REALITE DES PRATIQUES ?

**Estelle MERCIER (CEREFIGE, ISAM-IAE Nancy)**

Maître de Conférences / ISAM-IAE Nancy

Chercheur au CEREFIGE

25, rue Baron Louis - CS 10399 - 54007 NANCY Cedex

[estelle.mercier@univ-nancy2.fr](mailto:estelle.mercier@univ-nancy2.fr)

## **Résumé :**

Le concept d'employabilité prend des dimensions et des contours assez variés dans la littérature. Cet article propose un état de l'art des approches de l'employabilité et de ses déterminants dans le champ de l'économie de travail, du management des carrières, et de la psychologie de travail. Il met en perspective les débats actuels sur la responsabilité de la carrière, de l'individu à l'organisation, de l'évolution de la relation d'emploi et du contrat psychologique. L'Etat de l'art permet également de dégager quatre visions différentes de l'employabilité : l'*employabilité initiative et dichotomique* déjà décrites par Gazier en 1999 et l'*employabilité-développement* et *mobilité* résultant de la confrontation des approches théoriques sur le sujet. En seconde partie sont exposées les principales critiques de l'employabilité comme nouvelle dimension de la GRH. Elles posent avec pertinence la question de l'utilisation de ce concept : nouvelle rhétorique managériale vs réalité des pratiques ?

Le cas d'une grande entreprise de service est développé en troisième partie. L'entreprise a signé en 2004 un nouveau contrat social qui met la qualité d'emploi et la flexibilité au cœur de la relation d'emploi. L'employabilité des salariés s'affiche alors dans la stratégie RH comme un enjeu majeur dans une optique *d'employabilité-développement*. Or, les premiers entretiens menés auprès des agents montrent des différences de perception de leur employabilité selon les métiers et l'âge ; et des pratiques RH qui s'inscrivent encore dans le modèle traditionnel de la carrière. Dans ce cas, l'employabilité est encore du domaine de la rhétorique managériale.

**Mots clés :** employabilité, carrière, contrat psychologique, mobilité.

## 1. L'employabilité : un concept aux dimensions variées

Si l'employabilité s'entend de prime abord comme « la capacité d'un individu à être employé », elle prend des dimensions et des contours assez variés selon les auteurs et les champs disciplinaires. La notion d'employabilité n'est pas nouvelle mais génère un intérêt et des développements théoriques importants depuis une quinzaine d'années.

Selon Smith (2010), le concept d'employabilité trouve sa pertinence dans l'évolution des marchés du travail. Quatre grandes tendances sont généralement soulignées dans la littérature :

- (1) la turbulence des marchés et l'environnement incertain qui conduit à de multiples restructurations, fusions des entreprises depuis une vingtaine d'années.
- (2) les transformations actuelles des catégories d'emplois vers plus de précarité et de flexibilité (quantitative et qualitative).
- (3) l'externalisation des marchés du travail : les parcours professionnels s'effectuent désormais « dans » et « hors » organisation. Un glissement s'opère donc de la notion de mobilité interne à employabilité.
- (4) la croissance du chômage long terme et des personnes considérées en « sous-emploi ».

De ces évolutions naît, ce que la plupart des auteurs nomment *la culture de l'insécurité de l'emploi* sur les marchés. C'est en référence à cette insécurité d'emploi que se construisent la plupart des approches théoriques. L'insécurité et/ou le non-emploi est étudié depuis longtemps dans le champ de l'économie du travail et des politiques publiques. C'est bien plus tard que les gestionnaires et les psychologues du travail vont s'emparer de cette nouvelle problématique et de ses conséquences d'un point de vue organisationnel - dans le cadre du management des carrières et de l'évolution de la relation d'emploi, mais également dans ses dimensions plus individuelles - via le contrat psychologique ou la capacité d'adaptation d'un individu face aux risques du marché du travail (interne et externe).

L'employabilité est généralement présentée comme un objectif, un résultat à atteindre. Ce sont avant tout ses *déterminants* qui intéressent les auteurs. Nous les avons regroupés schématiquement autour de deux axes principaux (cf. graphique) :

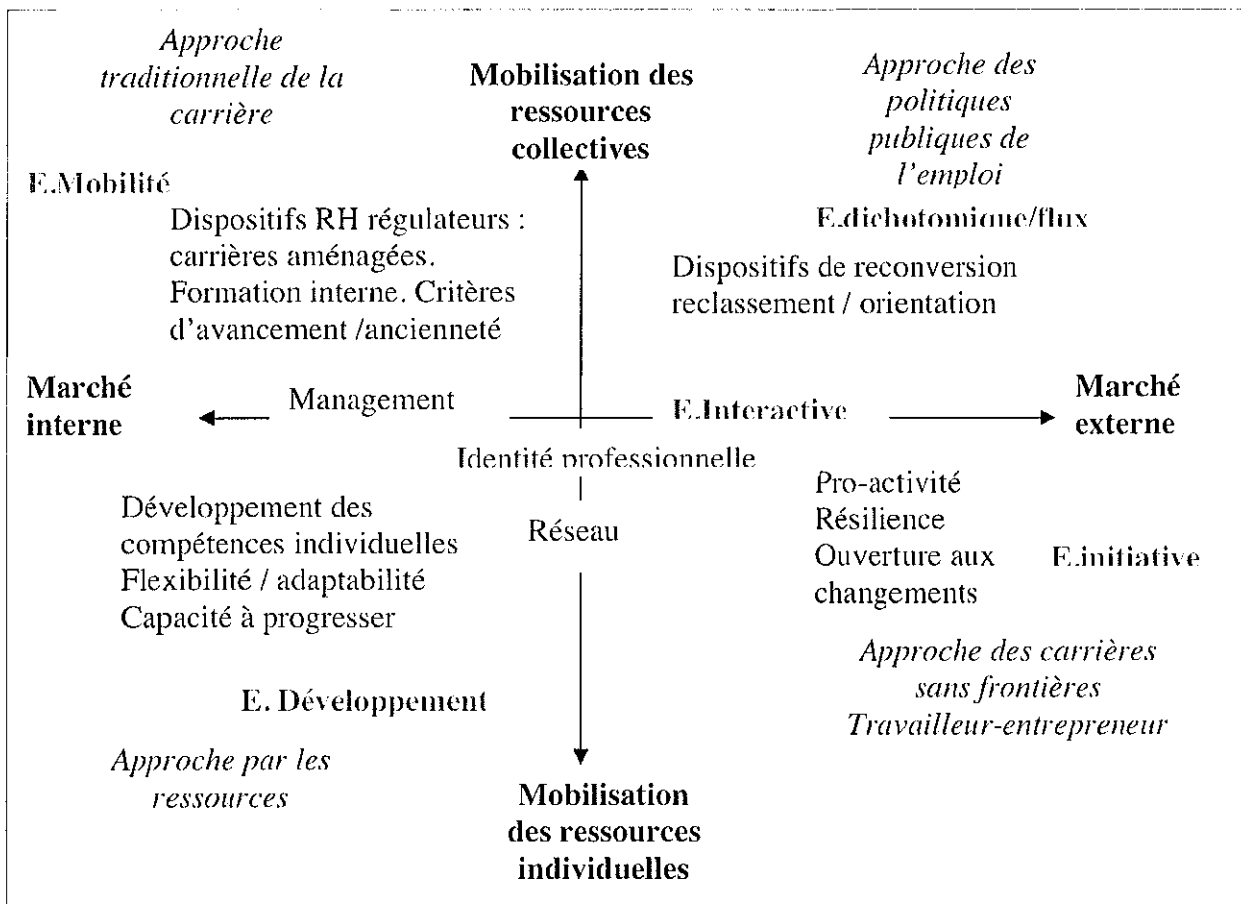
**(1) Type de ressources mobilisées :** Les déterminants de l'employabilité sont-ils abordés collectivement, via la mobilisation de ressources collectives / organisationnelles, ou sont-ils surtout liés à ses ressources individuelles ?

Cet axe - mobilisation des ressources individuelles et/ou collectives- permet de différencier dans les approches théoriques, celles qui survalorisent les déterminants individuels de l'employabilité et celles, qui estiment que l'employabilité est d'abord une responsabilité des organisations et/ou des institutions (Etat, agences de l'emploi etc.)

**(2) Orientation interne / externe :** les déterminants de l'employabilité dépendent également de l'orientation qu'on lui donne. L'employabilité n'est plus seulement analysée dans le cadre du marché externe du travail mais de plus en plus comme un élément majeur de la relation d'emploi, voire comme une nouvelle dimension de la GRH.

Chaque cadran correspond à un « modèle » d'employabilité traité dans la littérature. L'employabilité interactive, dichotomique et initiative sont celles déjà définies par Gazier (1999). L'employabilité développement et l'employabilité mobilité résultent de l'état de l'art détaillé ci-après et d'une mise en perspective des approches. L'objectif ici est d'identifier les points de convergence et de divergence et de dessiner une *cartographie* des théories sur le sujet.

**Figure 1- Les modèles d'employabilité dans la littérature**



**1.1 De l'employabilité dichotomique à l'employabilité interactive :**

Historiquement, l'employabilité est utilisée pour « classer » les individus sur le marché du travail. Ainsi, selon la typologie définie par B. Gazier en 1999, que l'on s'inscrive dans une perspective *d'employabilité dichotomique* (politiques des années 30), ou *d'employabilité de flux / médico-social* (Années 50), l'idée est de pouvoir « caractériser » les personnes les moins employables sur le marché, d'en identifier les raisons (médicales, sociales, économiques...) et de mettre en place des actions d'accompagnement de cette « non-employabilité » via des politiques publiques *actives* (création de centre d'aides par le travail, développement de la formation etc.) ou *passives* (indemnisation des personnes handicapées par exemple). L'employabilité est ainsi abordée comme un objectif majeur des politiques publiques, caractéristiques du contexte français.

Les développements les plus récents abordent l'employabilité comme la capacité individuelle à retirer un revenu sur le marché du travail, c'est *l'employabilité performance attendue* (Gazier, 1999). Elle s'inscrit dans une perspective dynamique des marchés et non plus statique comme précédemment. On y retrouve les écrits anglo-saxons les plus récents de l'employabilité sous l'angle des caractéristiques individuelles telles que les attributs de la personnalité, les prédispositions et/ou le réseau social (Fugate et al., 2003, 2004, 2008). Dans cette approche de *l'employabilité initiative*, la responsabilité est uniquement appréhendée comme une capacité individuelle à « vendre » son travail.

Cette vision s'oppose à l'approche développée par les économistes du travail en France et en Europe, pour lesquels les caractéristiques du marché du travail et le poids des différents acteurs (Etat, Organisations etc..) doivent être pris en compte. L'employabilité est alors étudiée dans une vision *interactive* (Gazier, 2005), comme « *la capacité relative que possède un individu d'obtenir un emploi satisfaisant compte tenu de l'interaction entre ses caractéristiques personnelles et le marché du travail* » (Définition du Canadian Labor Force Development Board, Gazier, 1999).

Plus généralement, le concept d'employabilité chez les économistes du travail s'inscrit dans une évolution de la relation d'emploi et du salariat.

## **1.2 ...une réponse à la rupture du schéma économique classique du salariat**

Les économistes du travail expliquent le salariat à travers la prise de risques sur le marché. Ainsi, traditionnellement, un travailleur se soumet à l'autorité d'un employeur afin d'éviter de prendre un risque, lequel risque est porté par l'employeur. Toutefois, depuis 20 ans, les risques liés à l'emploi et ses modalités sont plus importants et se reportent sur l'individu.

On assiste donc à une rupture progressive du schéma classique de la relation d'emploi : sécurité (minimisation des risques) contre subordination (statut de salarié). Une nouvelle figure du travailleur émerge, à l'instar du travailleur indépendant, dont il faut pouvoir étudier les différentes mobilités, les « transitions ». Ces transitions initialement « *conçues comme des phases temporaires et relativement limitées. A terme (...) pourraient bien absorber l'essentiel des situations d'emploi, l'emploi étant de plus en plus appréhendé comme un processus dynamique et non comme un état.* » (Gazier, 1999, p. 8).

L'objectif d'employabilité visé par les politiques publiques ne doit plus se limiter aux seules catégories de chômeurs longue durée ou de sous-employés, mais devient un élément déterminant de l'ensemble des mobilités qu'un travailleur vit tout au long de sa vie professionnelle. Il s'agit donc de mettre en place des dispositifs de « sécurisation » des parcours : les « marchés transitionnels » selon Gazier, qui « *consistent en l'aménagement systématique et négocié des mobilités sur le marché du travail, dans les et hors des entreprises* » (1999, p.7).

Les dernières réformes portant sur la formation professionnelle continue (2004 et 2009) sont très largement inspirées de cette approche par les marchés transitionnels. Le modèle Danois de flexicurité souvent montré comme un exemple n'est possible que par la coordination et l'implication des différents acteurs et institutions sur les marchés.

Développer l'employabilité des travailleurs, y compris pendant les transitions, permettrait de compenser la rupture du schéma classique de subordination du salariat en termes de risques. C'est également cette idée de compensation qui intervient dans l'analyse de la relation d'emploi en management des carrières.

### **1.3 De l'employabilité mobilité à l'employabilité développement : une évolution du contrat psychologique**

La plupart des recherches anglo-saxonnes dans le champ du management des carrières annoncent la fin de la carrière dite « organisationnelle ».

Ce type de carrière correspondait à un contexte de stabilité, de plein emploi et permettait aux travailleurs, une fois entré dans l'organisation, d'évoluer tout au long de leur vie professionnelle selon des règles établies de manière collective. La responsabilité de la carrière est donc essentiellement organisationnelle. Les déterminants de l'employabilité interne, traditionnellement appelée « mobilité interne », sont de nature collective : règles d'évolution négociées, dispositifs de formation interne visant à ajuster sur le long-terme les besoins et les ressources de l'organisation.

Pour les mêmes raisons que celles évoquées précédemment (incertitude de l'environnement, externalisation des marchés du travail, culture de l'insécurité), de nouveaux types de carrière et trajectoires apparaissent : les *boundaryless career* (Arthur et Rousseau, 1996), c'est-à-dire des carrières qui dépassent les frontières, qui se font « dans » et « hors » de l'organisation. L'atténuation de la responsabilité organisationnelle est manifeste : c'est l'émergence d'un modèle-type du travailleur, indépendant, autonome, rationnel, capable de détecter des opportunités de carrière et de faire des choix.

C'est également cette prise en main de la carrière par l'individu que décrit Hall à travers ce qu'il nomme les *protean career* « *in the protean career, the person is figure, and the organization is ground. Organizations provide a context, a medium in which individuals pursue their personal aspirations* » (Hall, 1996). Plus récemment, les travaux de Parker et al. (2009) parlent de *intelligent career* : dans une économie de la connaissance (société post-industrielle), les savoirs individuels sont vite obsolètes et il faut pouvoir sans arrêt cumuler des expériences « apprenantes » et développer ses compétences. L'intérêt du travailleur est d'orienter sa carrière vers la progression permanente de ses connaissances, plus souvent en référence à son métier qu'à une organisation en particulier. L'identité professionnelle se construit en dehors des frontières de l'organisation.

Cette nouvelle donne amène une évolution de la relation d'emploi, souvent analysée à travers le concept de *contrat psychologique* : un contrat implicite, informel et individuel qui définit les attentes mutuelles de l'employeur et de l'employé. (Schein, 1965, Rousseau, 1996).

Les multiples travaux sur le sujet ont depuis approfondi ce concept, particulièrement pertinent dans le champ des carrières. Ainsi, selon ses auteurs, dans l'environnement relativement stable de la carrière organisationnelle, le contrat psychologique reposait sur un équilibre entre sécurité d'emploi, aménagement de carrières, formation et développement des salariés du côté employeur en échange de la loyauté, l'implication et l'engagement. De nombreuses recherches ont ensuite démontré que ce contrat tenait grâce à la confiance mutuelle entre les parties (Rousseau, 1996 ; Hallier et James, 1997 ; Hall, 1996)

Le contexte actuel d'environnement « faible » et incertain, des « carrières sans frontières », fait évoluer les modalités du contrat psychologique. Les attentes des employeurs s'orientent vers plus de flexibilité (horaires notamment), de responsabilités et d'autonomie, un plus haut niveau de compétences et une forte capacité d'adaptation aux changements. En échange, ils proposent une rémunération plus élevée, une récompense/reconnaissance individuelle de la performance et le fait d'avoir un emploi (Baruch, 2001 ; Guerrero, Cerdin, Roger, 2004).

Mais ce nouveau contrat n'est pas tout à fait *équilibré* - ou *équitable* au sens d'Adams - pour permettre l'échange entre les parties. C'est ainsi que la promesse d'employabilité apparaît comme un nouvel élément de la relation via l'engagement de l'organisation d'apporter les meilleures formations et de développer les compétences des employés « *The organization makes a new promise : we will invest in you, make you attractive for other employers. Thus if you have to leave, you will be able to find a new job easily* » (Baruch, 2001, p. 545).

C'est clairement dans une approche par les ressources<sup>1</sup>, que les travaux de Nauta et al (2009) et Van der Heijden et Van der Heijden (2006) font émerger l'employabilité comme un bon compromis entre les intérêts individuels et organisationnels. L'équilibre du contrat psychologique autour de l'employabilité est un facteur clé du modèle. Viennent s'ajouter ensuite l'expertise professionnelle, la capacité d'adaptation aux changements dans le travail, la flexibilité personnelle et enfin le sens donné à l'action (les valeurs).

Ainsi, l'employabilité est perçue comme le nouvel ingrédient indispensable à l'équilibre du contrat psychologique. La promesse d'employabilité se substitue à la promesse de sécurité d'emploi et motive le salarié à faire progresser sans cesse ses compétences, au cas où il aurait besoin de les vendre sur le marché externe du travail.

Cette vision de l'employabilité est appelée ici *Employabilité-développement*. Elle reste à dominante interne, avec l'idée que les employeurs et les employés sont dans une relation gagnant-gagnant. En développant les compétences individuelles (y compris génériques), l'organisation devient plus performante et plus adaptable aux changements.

#### **1.4 L'employabilité vue comme une prédisposition individuelle : l'employabilité initiative**

Toujours dans le champ du management des carrières, les psychologues du travail valorisent les déterminants individuels de l'employabilité.

Dans la continuité des travaux sur le concept d'*adaptabilité* de Ashford et Taylor (1990), l'employabilité est présentée comme « *a multidimensional form of work specific active adaptability that enables workers to identify and realize career opportunities* » (Fugate et Ashforth, 2003).

L'employabilité est alors décrite comme un processus dynamique comprenant trois dimensions importantes :

- (1) *l'adaptabilité* de Ashford et Taylor mais dans sa version purement proactive (Crant, 2000)
- (2) *l'identité professionnelle et de carrière* (qui suis-je ? qui je veux être professionnellement?)
- (3) *le capital social et humain* (connaissances, formation, compétences, réseau etc.)

---

<sup>1</sup> Les compétences des employés sont traitées comme des actifs ayant une forte valeur ajoutée pour l'organisation qu'il faut savoir nourrir et développer

L'individu employable est une personne proactive face aux changements, capable de détecter les bonnes opportunités sur le marché, d'obtenir de l'information utile via son réseau professionnel, et qui sait donner du sens à ses choix grâce à une forte identité. Notamment, dans le cadre théorique des carrières sans frontières, la référence à l'emploi et à des valeurs professionnelles liées au métier se substitue aux valeurs de l'organisation.

L'employabilité ici, est un concept plus englobant qui permet ainsi d'expliquer les succès de carrière chez les individus. Dans cette version, l'employabilité est à l'interface entre l'individu, son environnement et le marché et se présente comme un construit psychosocial qui englobe les caractéristiques individuelles et favorisent l'adaptation cognitive et le comportement (Fugate et Ashforth, 2003)

Pourtant, dans les travaux plus récents de Fugate et Kinicky (2008a), cette dimension interactive avec l'environnement disparaît peu à peu au profit d'une *prédisposition* (en amont du comportement) faisant appel essentiellement à des caractéristiques psychologiques individuelles qui interagissent les unes avec les autres. La construction théorique de cette prédisposition fait la synthèse de multiples travaux en psychologie du travail sur chacune des dimensions (cf. figure 2 ci-dessous)

- *L'ouverture au changement dans le travail* : considérer le changement comme un défi, une opportunité plutôt qu'une contrainte (Fugate, Kinicky, Prussia, 2008b)

- *Résilience au travail et dans sa carrière*<sup>2</sup>. Cette dimension reprend des théories de l'évaluation cognitive : évaluations positives de soi, image, confiance et optimisme amène au succès. Un individu « résilient » a une vision positive des événements futurs et de sa capacité à surmonter les défis. Cette dimension fait référence également à la notion de *self-efficacy*, souvent étudiée dans le champ des carrières. Bien que les deux concepts soient théoriquement distincts, le renforcement des perceptions d'employabilité ont des effets bénéfiques sur les comportements de croyances en soi et de confiance (Bernston, Naswall, Sverke, 2008).

- *Les objectifs de carrière*. Est un élément de la motivation d'un individu qui a un fort besoin de contrôle. Plus les objectifs sont élevés, plus la personne a de probabilité de réussir et se donne les moyens. Est un levier individuel propice à l'apprentissage et au développement des compétences.

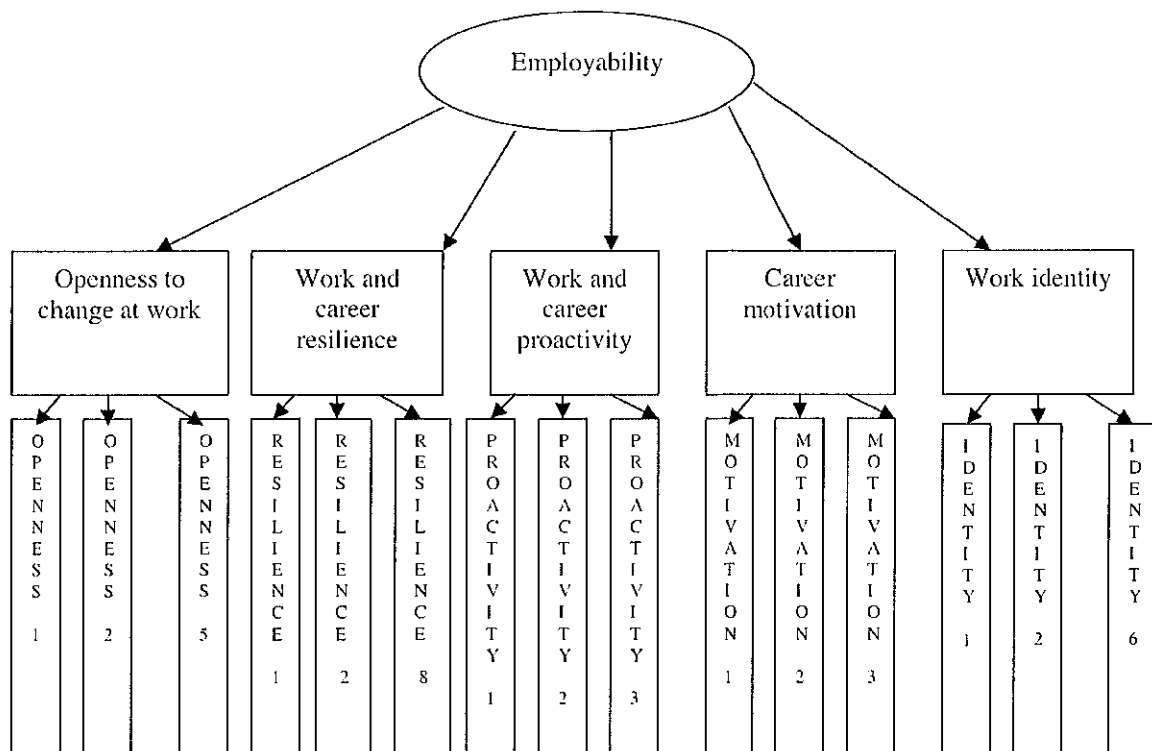
- *Pro-activité dans la carrière et le travail* : capacité à détecter et anticiper les évolutions, à chercher les informations utiles sur le marché afin de bien orienter ses choix de carrière (Ashford et Taylor, 1990 ; Crant, 2000 ; Fugate et Ashforth, 2003)

- *Identité de travail* régule et soutient le comportement des individus. La construction psychologique individuelle de l'identité se substitue à la construction organisationnelle. C'est un atout dans un contexte de carrières sans frontières (Fugate et Ashforth, 2003).

---

<sup>2</sup> En psychologie, la résilience définit le processus par lequel un individu parvient à surmonter des chocs importants

**Figure 2 - Theoretical structure of dispositional employability - Fugate et Kinicky, 2008a**



L'employabilité devient alors pour Fugate et Kinicky, un concept synthétique permettant de prédire de multiples comportements dans le champ des carrières mais aussi de la gestion des ressources humaines. L'objectif est donc d'en trouver une mesure psychométrique afin de la mettre en lien avec des probabilités de comportements.

### 1.5 De l'employabilité réelle à l'employabilité perçue

Une autre façon d'appréhender l'employabilité dans la littérature est *l'employabilité perçue*. Nous avons vu précédemment dans la construction de l'employabilité, l'importance donnée aux croyances et aux perceptions, l'estime et la confiance en soi. Ces attributs de la personnalité sont corrélés avec la capacité d'initiative, l'adaptabilité et/ou les succès de carrière (Fugate et Kinicky, 2008a).

Aussi, plusieurs auteurs analysent *l'employabilité perçue* comme un indicateur de l'employabilité réelle. Plus facile à appréhender méthodologiquement, elle serait également liée à d'autres variables de gestion des ressources humaines comme le bien-être, le turn-over ou la santé.

Un individu qui appréhende les changements positivement dans son environnement et croit en sa capacité à résoudre les problèmes (*optimism* et *self-efficacy*) est moins stressé. L'employabilité perçue serait donc corrélée positivement avec la santé, le bien-être, l'engagement dans la structure et la satisfaction au travail (Bernston et Marklund, 2007).

Dans le même ordre d'idées, développer le sentiment et la « culture » de l'employabilité renforcerait la loyauté des salariés et diminuerait ainsi le taux de turn-over (Nauta et al., 2009).

Les observations de Wittekind et al. (2010) sur les déterminants de l'employabilité et ses relations aux autres composantes de la GRH sont plus contrastées. Les auteurs relativisent le poids des attributs de personnalité par rapport à d'autres variables plus traditionnelles. C'est ainsi que *les compétences en lien avec l'emploi (techniques ou professionnelles)* restent un élément déterminant de l'employabilité perçue selon ces auteurs. Par contre, la capacité à développer de nouvelles compétences, l'aptitude à détecter des informations pertinentes sur le marché du travail et les croyances individuelles en sa capacité à se présenter ne sont pas des variables suffisamment significatives dans ce cas.

Outre l'idée selon laquelle les modèles d'employabilité devraient intégrer des effets modérateurs, les auteurs montrent que d'autres variables de type organisationnel et/ou individuel ne sont pas assez prises en compte. L'âge par exemple serait un facteur important dans la construction de l'employabilité perçue.

Quels que soient les déterminants présumés de l'employabilité et/ou de l'employabilité perçue, la *mesure* de l'employabilité émerge comme une nouvelle variable pertinente prédictive de certains comportements organisationnels. Elle deviendrait ainsi une nouvelle dimension de la GRH utile à la gestion des carrières, au recrutement, à la gestion de la formation, de la mobilité, des compétences etc.

## **2. De la rhétorique managériale à la réalité des pratiques : approche critique de l'utilisation de l'employabilité en GRH**

L'employabilité est devenue en quelques années une nouvelle dimension de la gestion des ressources humaines. Elle émerge dans un contexte d'insécurité d'emploi comme une façon d'équilibrer le nouveau contrat psychologique, elle suppose une nouvelle vision du travailleur, indépendant, qui prend des risques sur le marché et rompt ainsi avec la vision classique du salariat. Elle est considérée comme une prédisposition individuelle nécessaire au succès de carrière et devient un indicateur pertinent d'autres comportements organisationnels tels que l'aptitude au changement, la flexibilité, la santé, le bien-être.

D'un point de vue individuel, l'intérêt porté à l'employabilité s'entend et s'inscrit clairement dans les nouvelles stratégies de carrière ou de développement des individus. Par contre, l'employabilité, telle qu'elle est décrite précédemment et hors contexte de restructurations, peine à trouver un véritable écho dans les pratiques de GRH. Les quelques études de cas sur le sujet montrant des stratégies et des pratiques de développement de l'employabilité en France concernent essentiellement quelques grands groupes toujours cités en référence (Baruel Bencherqui, 2005 ; Baruel, Flanchec, Mullenbach, 2009).

Si la littérature ne cesse de montrer quels sont les avantages pour les employeurs de développer l'employabilité, trois critiques majeures sont souvent apportées à l'utilisation du concept d'employabilité dans les organisations : le modèle du travailleur indépendant qu'il sous-tend, la défiance dans les relations employeurs-employés et le discours légitimateur des gestionnaires.

## 2.1 La remise en cause du modèle du travailleur entrepreneur

Dans la plupart des approches développées, le caractère turbulent et insécure des marchés du travail fait émerger une nouvelle figure du travailleur : indépendant et capable de vendre sa « force de travail » comme un petit entrepreneur. Non seulement cette approche rompt avec la vision classique économique du salariat (cf. supra) mais elle limite selon certains chercheurs la portée du concept d'employabilité.

Le modèle d'entrepreneur est difficilement généralisable car le risque idéal concerne essentiellement les classes moyennes et supérieures des salariés (Wittekind et al., 2010 ; Baruch, 2001 ; Hallier, 2009). Ainsi, le concept d'employabilité n'est viable que pour ceux qui possèdent un niveau minimum d'éducation, de formation, d'autonomie et de capital culturel (Smith, 2009). Le critère de l'âge est également énoncé comme une limite au modèle (Wittekind et al, 2010). En France, notamment, la fin annoncée de la carrière organisationnelle s'amorce doucement et l'attachement des salariés à leur organisation reste une réalité. La culture de l'insécurité est plus récente qu'aux Etats-Unis et les carrières sans frontières concernent surtout les plus jeunes travailleurs.

Le travailleur entrepreneur est souvent présenté comme un être rationnel, capable de détecter des opportunités de carrière sur le marché et de faire des choix « éclairés ». On retrouve ici les limites habituelles et déjà développées concernant l'individualisme méthodologique et le concept de rationalité limitée. Ce modèle survalorise les caractéristiques individuelles de l'employabilité et atténue le rôle des dispositifs organisationnels (van der Heidjen et van der Heidjen, 2006) mais aussi des marchés ou des institutions (Gazier, 2003).

Or, des études récentes tendent à prouver que la substitution de responsabilité de l'un à l'autre n'est pas si évidente que cela. Lieps-Wiersma et Hall (2009) observent une prise en charge plus active de la carrière chez les individus, mais ils mettent en évidence également un engagement et des dispositifs de gestion des carrières dans les entreprises qu'ils étudient largement plus développés que par le passé.

Les pratiques effectives seraient plus complexes et nuancées que ce que les théoriciens annoncent depuis 15 ans.

Enfin, le rôle des politiques publiques n'est jamais identifié, seule la relation à l'employeur est évoquée dans le cadre du contrat psychologique, hors contexte et caractéristiques des marchés du travail (bassin d'emploi, surplus de main-d'œuvre et/ou tension, qualifications etc...). La transposition de ce modèle libéral du travailleur entrepreneur pour comprendre les mobilités internes et externes et/ou les transitions sur les marchés régulés en France et en Europe est forcément limitée et ne s'inscrit que dans une approche de *l'employabilité initiative* définie par Gazier.

## 2.2 Les dangers de la culture de l'employabilité

L'approche par les ressources (van der Heidjen et van der Heidjen, 2006 ; Nauta et al, 2009) préconise le développement d'une culture de l'employabilité qui permettrait ainsi de concilier les besoins individuels et organisationnels. L'entreprise aurait toujours à disposition une main-d'œuvre formée et compétente, plus apte à répondre aux besoins d'évolution de

l'organisation et du marché, en même temps qu'elles satisfont à la demande croissante des salariés de développer et d'apprendre de nouvelles compétences.

La culture de l'employabilité amènerait même une forme de loyauté des salariés et un engagement plus fort (Nauta et al, 2009). Elle diminuerait le turnover, le stress et favoriserait le bien-être.

Mais, selon Baruch (2001), ces arguments sont difficilement tenables pour plusieurs raisons. La première est que le nouveau contrat psychologique ne peut guère amener à une relation d'emploi gagnant-gagnant. En effet, à court terme, la relation est gagnant-perdant pour le salarié car c'est la peur de perdre son emploi qui le contraint à être plus productif. La productivité exigée par le nouveau contrat psychologique se fait sur la base de la peur. A long-terme, le risque est que relation évolue vers du perdant-gagnant si les meilleurs salariés parviennent à valoriser leurs compétences ailleurs ou vers du perdant-perdant lorsque les plus démotivés et les moins employables restent dans l'organisation.

L'ancien contrat psychologique était basé sur la confiance mutuelle entre les parties, le nouveau contrat serait-il basé sur la peur ? La crainte de perdre son emploi est un moteur puissant. Quel avenir pour une organisation qui base ses relations sur la crainte ? D'autant plus que le modèle du salarié indépendant n'apporte pas de solutions à la majorité des employés.

Autre argument évoqué par Baruch, la culture de l'employabilité repose sur des pratiques de GRH qui favorise la formation des salariés. Comment concevoir de former des salariés, les préparer pour de nouvelles fonctions et prendre le risque ensuite de les voir partir ? Quel sens donner à ce type de pratique ? Si ce n'est que d'envoyer un message dévastateur sur la probabilité d'une restructuration ou d'un licenciement à venir ?

Selon l'enquête qu'elle a menée auprès d'un échantillon de DRH, l'employabilité n'est pas un message qu'ils peuvent valoriser auprès de leurs salariés pour équilibrer le nouveau contrat psychologique. L'employabilité ne se substitue pas dans la relation d'emploi à l'engagement long-terme, la loyauté ou les relations mutuelles de confiance.

Enfin, dans les moyens régulièrement énoncés pour développer l'employabilité, la formation apparaît à la fois comme une solution et un problème. C'est le levier dont dispose l'organisation le plus sûr et le plus attendu par les salariés. Toutefois, la question du type de formation est loin d'être tranchée. La théorie du capital humain argumente que seules les compétences spécifiques intéressent l'organisation et que le salarié doit par ses propres moyens développer ses compétences plus générales. Or, ce sont les plus transférables et celles qui alimentent le concept d'employabilité... L'approche par les ressources, telle que nous l'avons déjà évoquée, stipule au contraire que l'organisation a intérêt à combiner au mieux l'ensemble de ses compétences pour favoriser l'apprentissage collectif et accroître son avantage concurrentiel sur le marché.

Les recherches sur le sujet révèlent des pratiques de formation plutôt hétérogènes (Kuhn, Moulin, 2009) qui illustrent finalement cette contradiction apparente entre compétences générales et compétences spécifiques.

### 2.3 Une nouvelle rhétorique managériale ?

Le concept d'employabilité a d'abord émergé du champ sémantique des politiques publiques. En ce sens, il fait référence explicitement à des périodes de crise, de restructurations, de développement du chômage ou du sous-emploi. L'employabilité ne concernait alors que les personnes vivant des situations de rupture professionnelle (ou au mieux de transitions) dans un contexte de reclassement et de reconversion.

Elle serait devenue aujourd'hui une préoccupation majeure de tous : les organisations, l'Etat, les travailleurs en transition professionnelle mais également les travailleurs en situation d'emploi stable. Tous les acteurs sont concernés par l'employabilité des travailleurs et tous ont intérêt à la développer (Gazier, 2003). Il existe donc à l'heure actuelle un discours construit par chacun de ces acteurs sur ce qu'est l'employabilité et les moyens de la développer.

En France par exemple, les recherches sur l'employabilité dans la gestion des ressources humaines analysent la perception qu'en ont les acteurs-clés tels que les DRH, les recruteurs, les consultants ou les conseillers d'orientation / ANPE (St Germes, 2008 ; Kuhn, Moulin, 2009 ; Baruel Bencherqui, 2005). Ces acteurs-clés construisent leur propre norme de l'employabilité au regard des pratiques, du contexte professionnel, et des personnes qu'ils sont amenés à accompagner. Ainsi, St Germes (2008), à travers la grille d'Eymard Duvernay montre quel type de convention de qualification ces acteurs mobilisent pour appréhender l'employabilité interne et externe. Il est intéressant de noter que la dimension individuelle de l'employabilité et les possibilités d'ajustements de la personne par rapport à son contexte sont perçus comme des déterminants forts de l'employabilité (externe et interne).

Autre résultat marquant : les discours convergent globalement vers l'idée d'une responsabilité organisationnelle du développement de l'employabilité interne. Par contre, les modalités pratiques sont floues et assez générales. St Germes montre alors qu'il existe un écart entre un discours de l'employabilité dont les responsabilités seraient partagées et des pratiques effectives.

C'est l'idée que développe Hallier (2009) d'une employabilité qui s'inscrit plutôt dans le domaine de la rhétorique managériale : « *employability is at most just one more hollow employer rhetoric with little relevance to the practices of most organizations and the work reality encountered by the majority of workers* » (2009, p.847).

Selon des arguments similaires à ceux de Baruch (2001), Hallier démontre que le message délivré de l'employabilité est loin de correspondre aux pratiques (formation, management, compétences utiles...). Celles-ci confirment qu'il n'est pas cohérent pour les employeurs de développer l'employabilité par rapport aux besoins de l'organisation. Toutefois, il s'interroge sur la raison pour laquelle le message de l'employabilité, qu'il décrit comme une prophétie, continue d'alimenter les débats et finit par avoir un impact sur les comportements des salariés.

Selon lui, le discours sur l'employabilité serait un nouveau moyen de maintenir un contrôle sur la main-d'œuvre. En effet, en légitimant l'évolution de la relation d'emploi et du contrat psychologique par les nouvelles exigences des marchés du travail : compétences, flexibilité, adaptabilité etc., ils parviennent à faire passer l'idée selon laquelle l'insécurité est une donnée de l'environnement et à en dégager leur responsabilité.

En développant l'idée du travailleur indépendant qui doit prendre en charge sa carrière et trouver ses propres opportunités, le message de l'employabilité fait également reposer sur l'individu la seule responsabilité de son échec. En abordant l'employabilité dans un contexte

d'individualisation des pratiques, ils amènent peu à peu le salarié à se voir comme un « compétiteur » sur le marché interne et à accroître sa performance.

Ainsi, selon Hallier, l'employabilité n'est autre qu'un moyen de donner un sens aux évolutions actuelles de la relation d'emploi (« *Employability as the management of meaning* », p851) et de persuader les employés d'accepter les nouvelles modalités du contrat psychologique qui leur sont initialement défavorables.

Les réflexions actuelles sur l'utilisation du concept d'employabilité en GRH et de sa pertinence ne permettent pas de faire émerger un consensus sur la question.

Alors que certains auteurs y voient un élargissement de la notion de mobilité, prenant en compte les nouveaux défis du marché du travail en termes de flexibilité et compétences individuelles, d'autres l'identifient comme un nouveau concept à la mode servant à légitimer le désengagement des organisations et le climat d'insécurité sur les marchés du travail.

Les auteurs s'accordent néanmoins sur le fait que l'employabilité sous-tend une nouvelle vision du travailleur, dans une perspective élargie, hors des frontières classiques de l'organisation. Il est également admis que les comportements en termes de carrières évoluent vers une plus forte implication du travailleur.

Les études empiriques, quant à elles, montrent une diversité des pratiques RH et de l'utilisation du concept d'employabilité. Il serait intéressant de confronter notre grille de lecture aux pratiques des entreprises à travers un double questionnement :

- Discours managérial autour de l'employabilité : Y-a-t-il un discours dans la politique RH sur l'employabilité ? si oui est-il orienté vers l'interne et/ou vers l'externe ? et dans ce discours, quel est le rôle attribué aux dispositifs organisationnels et à l'individu ?
- Employabilité perçue par les agents et effectivité des pratiques : quels sont les déterminants de l'employabilité perçue par les acteurs ? (salariés, managers directs et RH de proximité) : outils RH, dispositifs de formation, attributs individuels (résilience, adaptabilité, proactivité), réseau, identité professionnelle etc.

### **3. Exemple d'une Grande Entreprise de Service**

La problématique de l'employabilité est étudiée ici à travers l'exemple d'un grand groupe français, vivant depuis 15 ans de profondes mutations internes. D'administration à entreprise publique délivrant un service public, G.E.S (Grande Entreprise de Service) est devenue depuis peu société anonyme et déploie quatre grandes activités sur l'ensemble du territoire : logistique, livraison, réseau de points de vente et services bancaires. Les deux activités historiques de service public : la livraison et les points de vente, vivent une baisse croissante de leur activité depuis 10 ans tandis que la logistique et les services bancaires sont en plein essor.

GES a donc entamé une profonde modernisation de ses activités et de son organisation afin d'accroître sa productivité et sa rentabilité. Dans le secteur « livraison », les centres ont été modernisés, mécanisés et regroupés en « pôle industriel » dans les régions, traitant ainsi plusieurs millions de pièces à livrer par jour.

Les points de vente se sont modernisés et offrent de nouveaux services marchands à la clientèle. Le réseau s'est recentré sur les lieux à forte concentration de population

G.E.S a filialisé ses activités en quatre « métiers » constituant désormais un Groupe. Chaque filiale métier bénéficie d'un directeur des ressources humaines et de correspondants RH répartis sur l'ensemble du territoire. Toutefois, les politiques RH s'élaborent toujours au niveau du Groupe.

Depuis plus de 10 ans, G.E.S recrute des contractuels qui représentent aujourd'hui 40% des personnels (les autres 60% sont sous statut fonction publique).

En 2004, G.E.S a signé un accord définissant un nouveau modèle social avec les organisations syndicales fondé sur la *qualité de l'emploi* : contrats longue durée et temps plein. Ce contrat est qualifié d'« atypique » par les DRH dans un contexte où les entreprises concurrentielles privilégient flexibilité et précarité de la main-d'œuvre.

Dans le cadre de ce nouveau contrat et des réorganisations actuelles des activités du Groupe, *l'employabilité* des salariés devient une préoccupation majeure. Les résultats présentés ici s'inscrivent dans le cadre d'une demande de la DRH Groupe en 2010, auprès des chercheurs, d'étudier « *la contribution des dispositifs RH au sentiment d'employabilité* ».

La méthodologie retenue pour cette étude s'articule en deux phases :

### **Une première phase qualitative et exploratoire du sujet**

1- Entretiens semi-directifs préliminaires de 8 cadres dirigeants : le DRH Groupe, le Dir. du Pilotage Stratégique RH, les 4 DRH de chaque métier, et 2 responsables du suivi emploi et mobilité sur le développement de l'employabilité, l'efficacité des dispositifs RH mis en place, les évolutions au sein du Groupe et les enjeux en termes de GRH

2- Analyse de documents internes, notamment de présentation des dispositifs RH mis en place

3- Entretiens semi-directifs individuels avec 25 agents, avec comme critères de segmentation de l'échantillon : le métier (les 4 branches de l'entreprise), le statut (fonctionnaire / contractuel), l'âge et/ou l'ancienneté, le lieu géographique du poste (urbain / rural et Paris / régions).

#### **Grille d'entretien**

- Pourriez-vous me décrire votre parcours professionnel jusqu'à présent, avant et
- Avez-vous le sentiment que la politique de gestion des ressources humaines de La Poste a favorisé ou orienté ce parcours ? Si oui, de quelle manière ?
- Connaissez-vous les dispositifs/outils RH mis en œuvre par La Poste pour vous aider dans ce parcours ? Qu'en pensez-vous ?
- Pensez-vous que d'autres dispositifs seraient utiles ? Lesquels et pourquoi ?
- Idéalement, si cela ne tenait qu'à vous, comment envisageriez-vous votre parcours professionnel ? Quels sont vos souhaits d'évolution ?
- D'après ce que vous en percevez aujourd'hui, quelles pourront effectivement être vos perspectives professionnelles par la suite ? A court terme, et à plus long terme ?
- Vous sentiriez-vous capable de quitter le groupe La Poste ?
- Dans quelle mesure avez-vous reçu de La Poste ce qu'elle s'était engagée à vous donner ?
- Ce sentiment a-t-il évolué au cours du temps ?

4 - Retranscription intégrale de tous les entretiens individuels

5 - Analyse de contenu thématique des entretiens. Traitement et codage des entretiens sur N'Vivo 9

### Une deuxième phase à visée confirmatoire : les entretiens de groupe

Ont été rencontrés 4 groupes de 8 à 12 agents (au total 40 personnes) choisies selon les mêmes critères de segmentation que précédemment.

Les résultats de la phase précédente ont été présentés et discutés dans les différents groupes afin de valider les premières hypothèses. Ces entretiens ont également permis de travailler sur un déterminant plus collectif de l'employabilité : l'identité professionnelle.

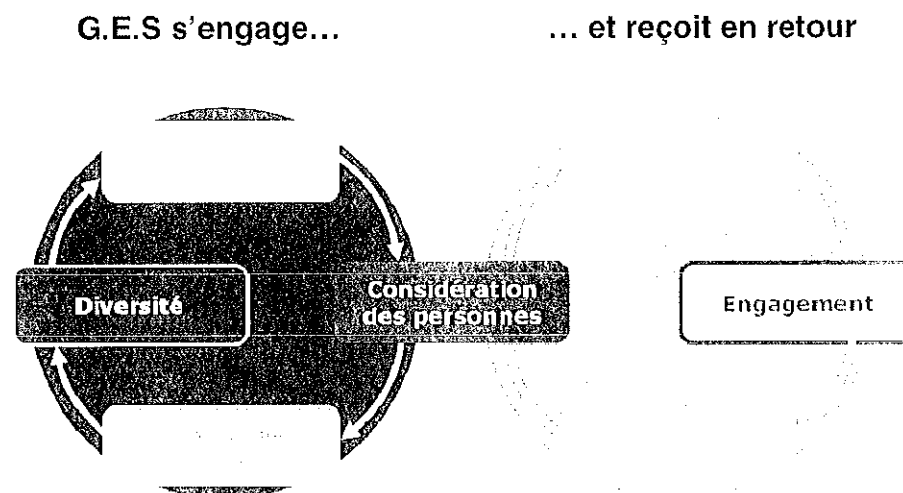
Nous avons choisi de présenter dans cet article, uniquement les résultats qui illustrent la problématique définie précédemment, à savoir : que sous-tendent les discours actuels sur l'employabilité ? Quels sont les déterminants perçus de l'employabilité par les salariés ? et à quel type de modèle d'employabilité le groupe G.E.S correspond t-il ?

### 3.1 Développer l'employabilité des salariés de G.E.S : une volonté avant tout managériale

Les entretiens exploratoires menés au sein de la DRH Groupe et des DRH métiers nous donnent une première idée des enjeux de l'employabilité au sein de G.E.S et des dimensions valorisées par les discours managériaux.

Dans le nouveau contrat social signé en 2004, G.E.S garantit la *qualité d'emploi* (durée longue et temps plein) en échange d'adaptabilité et de flexibilité des salariés. (cf. figure 3).

Figure 3 – le nouveau contrat social de G.E.S



D'autre part, le plan « Ambition 2015 » affiche ainsi la volonté de faire « l'entreprise de demain avec les salariés d'aujourd'hui » et ainsi de se positionner en « employeur-développeur ».

Si l'on reprend le modèle des dimensions de l'employabilité, ce nouveau contrat social s'inscrirait plutôt dans une **approche par les ressources** (*Employabilité développement*) qui tente de concilier en interne les besoins collectifs d'adaptation et de performance aux besoins individuels de progression via le développement continu des compétences.

Ce nouveau contrat social fait évoluer la relation d'emploi au sein du groupe mais ne fait pas apparaître l'employabilité comme un élément de la relation. Les organisations syndicales lui préfèrent le terme de *développement professionnel*, moins centré selon eux sur la responsabilité individuelle.

**Tableau 1 - Evolution du contrat social**

	Ancien contrat	Nouveau contrat
G.E.S s'engage à...	Sécurité d'emploi Carrière organisationnelle Ancienneté	Qualité d'emploi Développement professionnel Considération – reconnaissance Diversité
En échange de...	Productivité Loyauté / appartenance Culture du service public	Productivité Flexibilité/ Adaptabilité Engagement

L'employabilité est bien une notion dont l'impulsion ici est avant tout managériale et qui porte une attention particulière aux déterminants individuels et dans une moindre mesure, aux possibilités d'évolution à l'extérieur du groupe. *« Le but c'est de les rendre acteurs, qu'ils soient conscients de leurs compétences et qu'ils puissent faire un choix de carrière, interne ou externe (vers la fonction publique notamment) ».*

La nécessité de développer l'employabilité est d'ailleurs justifiée en premier lieu en référence à des éléments extérieurs d'environnement *« la crise », « baisse de l'activité livraison » « les concurrents » « flexibilité des marchés ».*

Les discours sont très convergents sur la nécessité d'évoluer, sur les mutations profondes que connaît le Groupe et sur le besoin d'avoir une main-d'œuvre plus flexible et plus adaptable dans les années à venir. L'exigence de productivité est systématiquement évoquée, *« efforts de productivité à faire », « le coefficient d'exploitation est encore trop élevé », « nécessité d'éliminer les doublons ».*

Une ambiguïté demeure néanmoins dans les entretiens des DRH sur les orientations données à l'employabilité :

- à dominante interne : dans ce cas il s'agit surtout d'*« activer la mobilité », « de décroisser les métiers » « d'offrir des perspectives de carrière »* de *« mettre en place une GPEC transverse »*
- ou à dominante externe : *« Ils ne savent pas se vendre ils ne savent pas ce qu'ils valent », « formuler en termes de compétences ce que fait un postier est difficile : on a tous les outils RH mais on ne sait pas expliquer ce qu'un postier sait faire »,* en termes de moyens, *« la seule façon de faire serait un plan social ».*

Cette double orientation est surtout représentative des métiers : Dans les points de vente et la livraison, du fait des nombreuses restructurations, l'employabilité est plus clairement évoquée à l'extérieur du groupe.

Enfin, le déficit de confiance des agents est clairement évoquée comme une difficulté nouvelle dans ce contexte de réorganisation « *ces derniers temps il y a eu beaucoup de productivité et de réorganisations (...) si on promeut un modèle social sur un discours qui ne parle pas à ceux à qui on s'adresse en interne, ça ne va pas fonctionner (...) la question est alors comment établir une relation de confiance ? (...)* » (Directeur délégué des RH et des Relations Sociales).

Ainsi, l'employabilité est bien un message que l'on envoie aux salariés « *on investit pour vous, on s'engage pour vous* ». L'employabilité s'appréhende en termes de communication interne pour rétablir la confiance, les amener à accepter les changements et l'évolution du contrat social (Hallier, 2009).

En filigrane dans les entretiens, est posée la question de la santé au travail et l'exemple d'autres entreprises ayant connu une forte exposition médiatique ces dernières années dans un contexte de restructuration similaire. L'image et la communication du groupe sont bien en jeu, en interne comme en externe.

Il semblerait donc que l'utilisation du concept d'employabilité soit surtout une initiative managériale à double objectif : (1) faire accepter l'évolution de la relation d'emploi vers le nouveau contrat social et psychologique (2) communiquer en interne pour rétablir la relation de confiance et à l'externe afficher les « bonnes pratiques » de G.E.S..

### **3.2 Des pratiques proches de l'Employabilité-Mobilité**

Les entretiens exploratoires menés auprès de trois métiers (Livraison / Points de Vente / Services Bancaires) donnent un premier aperçu de la façon dont les salariés perçoivent cette évolution de la relation d'emploi et leur employabilité. Ils permettent de faire un diagnostic des ressources collectives dont disposent les agents au sein du Groupe, et la façon dont ils les mobilisent.

#### **3.2.1 Des ressources collectives qui existent et sont reconnues**

Depuis 2004, l'entreprise a mis en place une série de dispositifs visant à favoriser la mobilité des agents, qu'il s'agisse des RAP, RPP, REP<sup>3</sup>, des conseillers mobilité, de la création d'un intranet dédié, de bilans de compétences ou des entretiens professionnels. Globalement, ces ressources collectives organisationnelles sont bien connues des agents et sont naturellement citées dans les entretiens.

Toutefois, il semble que ces ressources ne favorisent pas *l'employabilité-développement* telle que souhaitée par la direction du groupe mais qu'elles soient plus proches du modèle traditionnel de la carrière, favorisant *l'employabilité-mobilité* en fonction des besoins spécifiques de l'organisation.

---

<sup>3</sup> RAP: Reconnaissance des Acquis Professionnels  
RPP: Reconnaissance du Potentiel Professionnel  
REP: Reconnaissance de l'Expérience Professionnelle

### **Des formations d'adaptation au poste**

De ce point de vue là, G.E.S a conservé les réflexes de la fonction publique avec une forte tradition de formation interne, centrée sur l'adaptation au poste. Le recrutement se fait sur des métiers de base à partir du concours. Les dispositifs de formation interne prennent ensuite le relais pour adapter les personnes aux emplois tenus tout au long de la carrière. Les compétences développées restent spécifiques à l'activité de G.E.S.

*« La formation, c'est pas leur point fort » (agent point de vente)*

*« C'était de la formation interne, rien de plus. C'est pas de la formation pour progresser, c'est de la formation obligatoire pour se servir d'un outil ou d'un produit (...) C'est pour donner aux gens l'impression qu'ils sont acteurs de leur trajectoire. On apprend soit ce qu'on sait déjà, soit ce qu'on va devoir utiliser, mais il n'y a pas d'ouverture sur d'autres métiers » (agent point de vente)*

*« Nos compétences ne sont pas transférables » (agent point de vente)*

### **Une mobilité géographique ou verticale**

Dans les entretiens, la mobilité est évoquée selon deux dimensions : verticale et géographique. Les deux d'ailleurs sont parfois contradictoires, le souhait d'être proche de chez soi peut être plus fort que l'augmentation du grade. Par ailleurs les postes sont corrélés au grade. La mobilité s'apparente alors à une chasse à l'échelon.

*« J'ai fait des demandes de mobilité interne mais c'est pareil en 3.1 ils ne demandent personne, le minimum requis c'est toujours 3.2 » (agent point de vente)*

*« La promotion a été beaucoup utilisée pour faire bouger les gens, mais on a atteint la limite du système » (DRH métier)*

Les dispositifs de RAP et REP sont bien connus des agents car ils permettent de passer d'un échelon à l'autre sur examen de dossier et évaluation des compétences professionnelles.

Toutefois, pour la plupart, ces dispositifs manquent de transparence et s'avèrent décevants.

*« La plupart du temps on sait que les postes sont déjà pris ! on a aucune illusion. Je m'étais inscrite pour une RPP en 3.2 mais sachant pertinemment bien que la RPP a été créée pour mettre une personne. C'est un mode de fonctionnement habituel » (agent point de vente)*

*« Tout est joué d'avance (..) ça sert à régulariser le grade de personnes qui sont déjà sur les postes et qui font fonction de... » (agent services bancaires)*

### **L'ancienneté plutôt que la compétence**

Les entretiens mettent en évidence la prédominance du critère de l'ancienneté pour évoluer, Notamment, chez les contractuels et les plus jeunes qui le considèrent comme « injuste » mais faisant partie du système.

*« C'est l'ancienneté qui prime, plus que les compétences » (agent point de vente)*

*« Les demandes de mutation ça se joue à l'ancienneté » (livreur)*

### **Des filières de plus en plus cloisonnées**

La mise en place des métiers en 1997 a conduit à un fort cloisonnement des filières.

Le changement est notable, notamment pour les anciens qui évoquent des perspectives de carrière plus larges dans le passé.

*« Avant quand je suis rentrée en 1994 c'était mélangé : on faisait le livreur et le point de vente (...) maintenant c'est un peu la bagarre (...) c'est super compliqué pour passer de l'un à l'autre (...) les deux DRH passent un accord »* (agent point de vente)

Le sentiment de ne pouvoir évoluer que verticalement au sein des filières et d'être bloqué est très fréquemment évoqué. Il est même question « d'enfermement » pour certains agents.

*« Ceux qui veulent rester dans le même poste ils sont bien plus tranquilles. Alors que si on bouge, parfois on est coincé dans un ghetto »* (agent point de vente)

Cette remarque est néanmoins à nuancer selon les métiers, chez les livreurs par exemple le nombre de postes proposés est plus important que dans les points de vente qui vivent plus durement les réductions d'effectifs.

*« On peut bouger. Pour les livreurs, il y a beaucoup de postes d'ouverts »* (livreur)

La mobilisation ou non des ressources collectives est aussi une question individuelle. De ce point de vue là, les entretiens révèlent des différences importantes entre les agents, lesquelles différences expliquent en partie les différences de perception de l'employabilité.

### **3.2.2 Les dimensions individuelles de l'employabilité**

Dans la plupart des approches sur l'employabilité, le concept d'*adaptabilité* est évoqué comme une dimension individuelle importante. Elle est généralement partagée en deux dimensions : adaptabilité « réactive » et adaptabilité « proactive ». Les défenseurs du modèle du travailleur-entrepreneur survalorise la partie proactive, qui met en jeu une capacité d'anticipation des individus et de recherche d'alternative.

Les entretiens ne permettent pas de faire une analyse approfondie des dimensions individuelles ayant trait à la personnalité des agents. Toutefois, ils permettent de noter des différences significatives de perception sur les dispositifs RH, lesquelles différences pourraient s'expliquer par la nature plus ou moins « proactive » des agents.

#### **Une adaptabilité aux changements**

Que ce soit auprès des DRH ou des agents, les entretiens révèlent une bonne capacité d'adaptation aux changements des agents.

*« Ce qui est transférable c'est la capacité d'assimilation des gens, on est en transformation constante. A G.E.S on est des gens qui nous adaptons beaucoup »* (agent point de vente)

*« C'est la vie qui m'a mené là, au rythme des réorganisations »*

*« La baisse des effectifs fait que c'est plus dur, tout va plus vite mais on s'entraide. Du coup je n'ai aucune crainte d'être mutée ailleurs »* (agent services bancaires)

Toutefois cette capacité d'adaptation collective que l'on peut aisément lier au statut et à la culture de l'entreprise est plutôt de nature réactive. Les mobilités sont plus souvent subies que choisies ou anticipées.

*« La gestion du changement se fait déjà « pas mal » mais c'est un changement subi même s'il y a toujours moyen de rester dans son poste »* (DRH métier)

## Réactivité vs proactivité chez les plus jeunes

Ainsi, la plupart des entretiens révèlent une vision plutôt « passive » de la carrière.

*« On ne m'a rien proposé », « on m'a dit de candidater », « on m'a dit de demander ma retraite et de faire une formation d'assistante maternelle » « Ils m'ont proposé un poste dans le nord du département mais j'ai refusé »*

*« La conseillère mobilité, j'en ai entendu parler mais je ne l'ai jamais vue » (agents point de vente, livraison et services bancaires)*

Toutefois, mais sans que nous puissions le mesurer et l'affirmer quantitativement, certains contractuels et les plus jeunes agents font preuve de plus de proactivité dans la gestion de leur carrière.

*« Il y a plein de formations. Tout le monde y a accès. Il y a une borne là. Il suffit de regarder » (livreur)*

*« La conseillère mobilité j'ai demandé à la voir, je voulais bouger » (agent services bancaires)*

*« Tout passe par l'intranet, faut aller chercher »*

*« Faut faire les démarches soi-même, faut pas attendre » (agent de point de vente)*

*« G.E.S c'est une bonne boîte, si on veut on peut bouger » (livreur qualité)*

*« Les conseillers mobilité quand je suis arrivée ici au bout de deux mois, j'ai demandé un entretien avec le conseiller mobilité (...) qui m'a clairement dit « ben là ça va pas être facile » (...) donc je me suis dit « d'accord, je me suis toujours démerdée seule donc je vois pas pourquoi j'y arriverais pas toute seule » (agent maîtrise services bancaires)*

Les fonctionnaires ont par ailleurs le sentiment partagé que pour les contractuels, les carrières sont plus faciles, sans que l'on puisse véritablement en définir les raisons.

*« il y a des grosses différences entre les fonctionnaires et les contractuels, c'est plus facile pour eux » (agent point de vente)*

## L'importance du réseau

Si les dispositifs RH sont connus, ils sont néanmoins déclarés comme inefficaces ou inutiles par la plupart des agents rencontrés. Un élément-clé de la mobilité, largement développé par les plus mobiles sont le bouche à oreille (sur les postes vacants avant d'être publiés par exemple) et/ou l'importance du réseau.

*« Avec l'expérience...c'est plus simple de téléphoner directement là où on veut aller, de prendre contact » (agent services bancaires)*

*« Tout le monde se connaît à la Poste enfin par Région, on a tous travaillé ensemble un jour ou l'autre (...) moi j'ai été informé du poste comme ça..» (responsable bureau point de vente)*

## Une employabilité perçue variable selon le métier et l'âge

L'employabilité ici est appréhendée à l'externe, car nous avons vu qu'en interne, la mobilité est fréquente et acceptée. La perception de l'employabilité diffère selon l'âge (moins de 10 ans d'ancienneté) et selon les métiers.

Avec toute la prudence que mérite ces premiers résultats, on distingue un écart entre les agents plus âgés dont l'activité était le cœur de métier de G.E.S (livraison- point de vente) et qui ne vivent pas de concurrence immédiate ; et ceux des services bancaires et logistique. En effet, ils ont en général plus de mal à évaluer leur employabilité à l'extérieur, par manque de référence.

« G.E.S c'est très spécifique de toute façon. Une comptable de G.E.S ne vaudra rien dans une autre comptabilité. Il faudra qu'elle réapprenne tout » (agent point de vente)

Alors que les plus jeunes - qui ont vécu parfois d'autres expériences professionnelles avant d'intégrer le groupe - ont une meilleure perception de leur employabilité, y compris dans les métiers de base de G.E.S

« Si la concurrence s'implante, des gens comme moi pourront apporter une expertise » (livreur)

Mais ces différences de perception restent à affiner. les entretiens ne nous permettent pas de valider de façon rigoureuse et systématique cette hypothèse. Cet écart liée à l'âge serait assez conforme aux résultats présentés par Wittekind et al. (2010). On peut supposer en effet que les plus jeunes agents sont moins imprégnés de la culture de G.E.S et plus réceptifs à ce qui se passe à l'extérieur du groupe. Ils correspondent mieux aux critères de ce que les auteurs nomment les nouveaux travailleurs des *boundaryless career* (Arthur et Rousseau, 1995) et *protean career* (Hall, 1996).

**Conclusion :** Ces résultats - dont la portée reste limitée par la méthode et la dimension exploratoire de la recherche - illustrent certains débats autour de l'utilisation de l'employabilité en GRH. Dans le cas de G.E.S, l'employabilité est amenée en contrepartie d'une qualité d'emploi. A première vue, elle est orientée vers le marché interne afin d'assurer de la fluidité entre les emplois et permettre les multiples ajustements actuels et à venir du groupe : restructurations, évolutions des métiers, réduction des effectifs et accroissement de la productivité.

L'employabilité dans ce contexte n'est pas un élément d'équilibre du contrat psychologique, mais s'apparente plutôt à une exigence managériale nouvelle en échange de la garantie d'un emploi stable, laquelle stabilité était déjà acquise. Sauf à considérer que la menace d'insécurité pèse non pas sur l'emploi mais sur le poste. Certains agents par exemple évoquent la crainte des mobilités subies et de l'éloignement géographique.

L'hypothèse de Hallier (2009) de l'employabilité utilisée comme *management of meaning* de l'évolution de la nouvelle relation d'emploi semble pertinente dans ce contexte.

L'employabilité s'appréhende en premier lieu comme une nouvelle dimension de la communication RH, en accord avec les discours managériaux de flexibilité et de fluidité interne.

Elle est d'autant plus pertinente que les pratiques observées et décrites par les agents de G.E.S sont très éloignées du modèle de l'employabilité-développement évoqué par les RH. Les pratiques s'apparentent encore au modèle traditionnel de la carrière organisationnelle typique des grandes organisations publiques : concours généraux, progression favorisant l'ancienneté, manque de transparence, formations dont les contenus restent spécifiques à G.E.S, cloisonnement des filières, course à l'échelon, vision collective et quantitative.

Toutefois, si les ressources collectives organisationnelles sont identiques pour tous, les déterminants individuels ne sont pas absents des résultats : on note des différences de parcours et de perceptions assez importantes liées à l'âge, le métier, l'identité, la capacité d'anticipation et le réseau personnel des agents etc. Ces résultats convergent avec l'approche de Fugate et Ashforth (2003) dans leur vision interactive de l'employabilité entre attributs de la personnalité (adaptabilité) et environnement (capital social et identité).

Ces déterminants individuels et la portée de leur influence sur l'employabilité perçue mériteraient un traitement plus approfondi. La démarche méthodologique choisie ici ne permet que d'esquisser des hypothèses de travail et des prolongements possibles.

L'employabilité, du fait des débats qu'elle suscite, et du contexte de défiance organisationnelle dans lequel elle émerge a du mal à s'affirmer comme une nouvelle dimension de la GRH. Quelque soient les discours, elle est étroitement liée dans les approches théoriques comme dans les perceptions des acteurs à la question de l'insécurité d'emploi. Les déterminants de l'employabilité décrits dans la littérature sont multiples, contradictoires et difficiles à isoler les uns des autres. C'est encore, pour le moment en GRH, une dimension qui se réfère plus à de la rhétorique managériale et de la communication qu'à de véritables pratiques.

## Références

- Arthur, M. B., & Rousseau, D. (Eds.) (1996). *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*. New York: Oxford University Press. 394 p.
- Ashford, S., et Taylor, M. (1990). Adaptation to work transitions : An integrative approach in Ferris, G. et Rowland, K. , *Research in personnel and human resources management*. Greenwich: JAI Press; p. 1-39.
- Baruch, Y. (2001). Employability: a substitute for loyalty? *Human Resource Development International*, 4:4, p.543-566.
- Baruel Bencherqui, D., Le Flanchec, A., Mullenbach Servayre, A. (2010). Une nouvelle dynamique pour la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences *Actes du 21<sup>o</sup> colloque de l'AGRH*, Toulouse.
- Baruel Bencherqui, D. (2005), *Employabilité et politiques managériales dans l'entreprise*. Paris : L'Harmattan, 267p.
- Berntson, E., Naswall, K., Sverke, M. (2008). Investigating the relationship between employability and self-efficacy: A cross-lagged analysis. *European Journal of work and organizational psychology*, 17(4), p. 413-425.
- Crant, JM. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26, p. 435-462.
- Fugate, M., Ashforth, B. (2003). Employability: The construct, its dimensions, and applications. *Academy of Management Best Conference Paper*, J2-J6.
- Fugate, M., Kinicki, A. (2008a). A dispositional approach to employability : Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81, p. 503-527.
- Fugate, M., Kinicky, A., Prussia, G. (2008b). Employee coping with organizational change : an examination of alternative theoretical perspectives and models. *Personnel Psychology*, 61, p. 1-36.
- Gazier, B. (2005). Marchés transitionnels du travail et restructurations : vers une gestion collective des transitions. *Revue de l'IRES*, vol 47, p.301-317.
- Gazier, B. (1999). Assurance chômage, employabilité et marchés transitionnels du travail. *Cahiers de la maison des sciences économiques, serie Matisse*.
- Guerrero, S., Cerdin, J.L., Roger, A. (2004). *La gestion des carrières - Enjeux et perspectives*. Coll. AGRH, Paris: Vuibert, 424p.
- Hall, D, T., & Associates (Eds) (1996). *The career is dead—long live the career: A relational approach to careers*. San Francisco: Jossey-Bass. 358 p.
- Hallier, J. & James, P. (1997). The employee psychological contract: Agency, protection and advancement. *Journal of Management Studies*, 34: 703-728.
- Hallier, J. (2009). Rhetoric but whose reality ? The influence of employability messages on employee mobility tactics and work group identification. *The International Journal of Human Resource Management* , vol 20(4), p.846-868.
- Kotter, J. (1973). The psychological contract : managing the joining-up process. *California Management Review*, vol 15(3), p.91-99.

- Kuhn, A., Moulin, Y. (2009). Les politiques de maintien de l'employabilité dans les entreprises françaises. *Actes du 20<sup>e</sup> colloque de l'AGRH Toulouse*.
- Nauta, A., van Vianen, A., van der Heidjen, B., van Dam, K., Willemsen, M. (2009). Understanding the factors that promote employability orientation : the impact of employability culture, career satisfaction, and role breadth self-efficacy. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol 82, p.233-251.
- Rousseau, D.M. (1995). *Psychological contracts in organizations : Understanding written and unwritten agreements*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rousseau, D, M, (2000), *Psychological contracts inventory technical report*. Pittsburgh: Carnegie Mellon University.
- Schein, E, H. (1965). *Organizational psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- St Germe, E. (2008). Les pratiques d'évaluation de l'employabilité : une mise en tension de facteurs individuels, organisationnels et territoriaux. *Actes du 19<sup>e</sup> colloque de l'AGRH* , Dakar.
- Van der Heijde, C., Van der Heijden, B. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, vol 45(3), p. 449-476.
- Wittekind, A, Grote, G., Raeder, S. (2010). A longitudinal study of determinants of perceived employability. *Journal of Organizational Behavior* , vol 31, p.566-586.

Le Dossier Documentaire de l'UODC

**Quels liens entre formation professionnelle et évolution dans l'entreprise ?**

Ce que l'enquête Defis (Céreq) révèle

**- Partie III -**

- **Six vidéos de l'UODC sur les liens entre formation professionnelle et évolution professionnelle - [www.uodc.fr](http://www.uodc.fr)..... pp. 135-141**
  - 1 - Après le séisme de la formation professionnelle. Investir la négociation d'entreprise  
**Ferracci Pierre**, VC n°235, 2018
  - 2 - Repenser les liens entre le travail et la formation. Une histoire sociale, des pistes pour l'action  
**Lichtenberger Yves**, VC n°215, 2017
  - 3 - Les apprentissages informels au cœur des métiers. Ce que nous apprend le monde infirmier  
**Muller Anne**, VC n°205, 2016
  - 4 - Comment la formation pourrait servir la qualité du travail, la santé et la performance ? Redéfinir la situation de formation  
**Wargon Emmanuelle**, VC n°179, 2015
  - 5 - Formation professionnelle : et si on sortait de l'obligation légale ?  
**Ferracci Marc**, VC n°128, 2011
  - 6 - Politiques emplois, transitions professionnelles : les question clefs. Débat sur le rapport Rouilleault 2010  
**Rouilleault Henri, Mériaux Olivier et Desaignes Paul**, VC n°121, 2011

## Après le séisme de la formation professionnelle Investir la négociation d'entreprise

Pierre Ferracci

Expert en questions sociales, président du Groupe Alpha



Un séisme, c'est une secousse, voire une série de secousses brusques de l'écorce terrestre. Le moins que l'on puisse dire, c'est que **la Loi du 5 septembre 2018 ébranle la formation professionnelle**. La volonté de désintermédiation est claire : l'utilisateur (le client ?) devrait accéder d'un clic à la formation souhaitée. Mais un séisme, cela provoque aussi des effets inattendus. Et c'est ce dont Pierre Ferracci va venir débattre à l'UODC.

Présenter **Pierre Ferracci** est presque inutile, tant ce très fin expert du dialogue social est justement reconnu. C'est un entrepreneur...

### Les 24 Séquences :

- 1. Une passion pour les questions de formation, une parole libre sur la réforme 2019 (01:51)
- 2. Une conviction forgée par les grandes restructurations : il faut lier accompagnement, orientation et formation (03:07)
- 3. Les prémisses de la réforme actuelle de la formation : le Groupe multipartite, la Commission Attali (2008) (03:57)
- 4. Former, orienter, accompagner : oui mais avec le séisme d'une approche très individuelle et d'une remise en cause du schéma paritaire... (02:45)
- 5. En bousculant le paritarisme le Gouvernement bouscule aussi le syndicalisme de façon assez violente (02:54)
- 6. La négociation sur la montée en compétences des moins qualifiés dans l'entreprise : ce n'est pas gagné (01:56)
- 7. Le fil directeur de la réforme de la formation : l'État prend la main, disparition des OPCA, mais les branches récupèrent l'apprentissage (02:41)
- 8. Réformer vite, sans les corps intermédiaires : le risque de déstabiliser les forces syndicales déjà faibles et divisées en France (02:41)
- 9. Des avancées dans un sens, mais quels moyens pour une individualisation de la formation à marche forcée ? (03:18)
- 10. Le Conseil en évolution professionnelle : un mauvais signe, les Fongecif mis en cause, un espace à prendre pour les organisations syndicales (02:51)
- 11. La question de la montée en compétences de tous doit mobiliser les syndicats dans l'entreprise (03:04)
- 12. Passer brutalement du paritarisme à l'individualisation sans droit collectifs : un sacré risque ! La flexibilité sans sécurité... (02:07)
- 13. Une voie de sortie du séisme de la formation professionnelle : instaurer la confiance par le partage de la gouvernance de l'entreprise (04:22)
- 14. Le développement de l'individualisation : un risque que l'entreprise se dégage de ses obligations d'employabilité ? (01:24)
- 15. La coupure système éducatif-entreprise : conservatismes mais prises de conscience (03:04)
- 16. Un espace de négociation à prendre : la formation de 40 millions d'actifs dans les entreprises (04:38)
- 17. Réforme de la formation professionnelle : que va-t-il se passer dans et hors de l'entreprise pour les plus fragiles ? (02:39)
- 18. Un problème bien français et pas surmonté : l'obsession, le poids du diplôme dans la vie professionnelle (01:35)
- 19. Que les syndicats puissent demain négocier dans les entreprises ? Un problème culturel à surmonter mais il faut y croire ! (02:46)
- 20. La formation à l'articulation entre compétitivité de l'entreprise et sécurisation des personnes : un long changement culturel (04:10)
- 21. Paritarisme versus « syndicalisme de service » ? Plutôt vers un syndicalisme à l'écoute des préoccupations des actifs (03:26)
- 22. Les seniors oubliés, les jeunes et le chômage, la révolution numérique qui s'accélère : les plans de formation insuffisamment dotés (04:44)
- 23. Qualité du travail, compétitivité, apprentissage : y a-t-il une place des territoires dans la réforme de la formation ? (03:08)
- 24. Suspicion récurrente, labellisation, transformations économiques, rémunération des services : les organismes de formation sous pression (03:57)

### Les Mots-clefs :

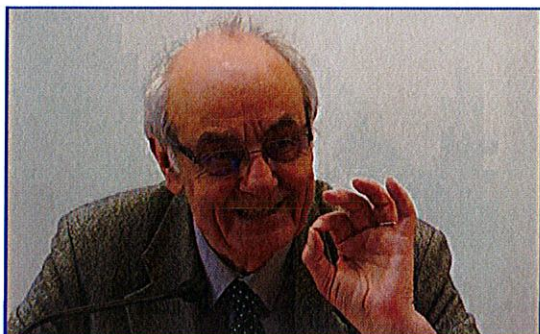
Réforme formation, Formation professionnelle continue, Négociation collective, Droit formation

## Repenser les liens entre le travail et la formation

Une histoire sociale, des pistes pour l'action

Yves Lichtenberger

Sociologue, professeur émérite à l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée



**Aujourd'hui, un salarié a accès à 12 h de formation par an en moyenne. Soit... 1,4 h de plus qu'en 1974, sic.** Les discours sur la formation tout au long de la vie sont magnifiques : le réel c'est que la formation professionnelle continue en France, ça ne marche pas. Et tout serait réglé par la formation initiale ? Alors que le travail aujourd'hui demande responsabilité, implication, coopération, agilité d'adaptation ?

**Yves Lichtenberger** est l'un des plus justement respectés acteurs de la formation professionnelle en France. Syndicaliste, chercheur, directeur du Céreq, professeur, président d'Université, il a acquis une hauteur et une acuité de vue exceptionnelle...

### Les 23 Séquences :

- 1. Penser les mutations de la Formation professionnelle continue dans le temps long : une conviction de « tête douce » (04:10)
- 2. Penser l'évolution des sociétés et des acteurs comme des processus d'apprentissage, des rapports de sens partagés (03:41)
- 3. La loi formation de 2014 : la fin de la séparation entre formation et production (03:58)
- 4. L'effet réel de la loi 1971 : seulement une heure trente de formation en plus par salarié entre 1971 et 2014 (03:22)
- 5. Une formation professionnelle qui a rempli son rôle pour les salariés, mais n'est pas devenue une ressource de transformation des entreprises (05:15)
- 6. Sortir de deux impasses : la formation comme formatage, la coupure entre le savoir et le faire (04:13)
- 7. Sortir de la formation solution-miracle ? Il faut former en même temps les emplois et les titulaires de ces emplois (04:13)
- 8. Abandonner la dissociation entre connaissance et faire, entre savoir et faire (06:06)
- 9. Une histoire française : la séparation entre l'université (disciplines), les écoles (pratiques) et les institutions de recherche (04:07)
- 10. Savoirs académiques, techniques, savoirs de pointe : artificiellement séparés, compliqués à recoller (03:17)
- 11. L'organisation scientifique du travail : l'ingénieur de Taylor ne serait rien sans les connaissances produites dans l'activité (03:35)
- 12. Comment l'organisation scientifique du travail a cassé les métiers et comment la formation est devenue la fabrique des qualifications (03:15)
- 13. Qualifications hier, compétences aujourd'hui : une volonté de reconnaissance d'abord née du mouvement social (03:19)
- 14. Initiative et coopération des salariés : des formes qui se cherchent depuis les années 1970 jusqu'aux « entreprises libérées » (04:21)
- 15. Savoirs, savoir-faire, savoir-être : un découpage qui n'a pas de sens (02:58)
- 16. Au cœur de la réarticulation du savoir et du faire : la question de la reconnaissance et de l'évaluation (04:06)
- 17. Reconnaissance du métier, puis de la qualification, enfin des compétences : des décennies de bagarres violentes (03:48)
- 18. La reconnaissance de la compétence : ne peut se faire sans remettre de la controverse sur « qui mérite quoi » (04:18)
- 19. Qualité du travail: ce qui compte dans l'entreprise, plus l'organigramme mais le système de négociation (03:49)
- 20. Pourquoi les entreprises françaises ont-elles encore du mal à penser compétences et coopération ? (05:16)
- 21. Pouvoir se former dans des situations de travail qui se transforment : on est à un moment de bascule (04:42)
- 22. La bonne toile de fond pour aborder la question du droit à l'erreur ? Responsabilité, sanctions, modalités d'évaluation, évaluation conjointe (02:50)
- 23. Parler du travail dans l'entreprise : qu'est-ce qui est en mouvement, y a-t-il des raisons d'être optimiste ? (04:08)

### Les Mots-clefs :

Formation professionnelle continue, formation situation travail, histoire formation

## Les apprentissages informels au cœur des métiers Ce que nous apprend le monde infirmier

Anne Muller

Cadre supérieure de santé, formatrice à l'IFCS Sainte-Anne



**Comment les infirmières se professionnalisent ?** Avec leurs pairs, dans l'ici et le maintenant, sur le lieu de travail ? C'est l'intuition de beaucoup d'entre nous : la plupart des apprentissages réels dans le travail, utiles, se font de manière informelle, au jour le jour, à chaque fois que nous sommes confrontés à une situation nouvelle. Tellement le travail, les techniques évoluent vite, Encore fallait-il le mesurer. Et le prouver.

**Anne Muller** a fait ce travail. D'abord infirmière, puis cadre de santé, elle s'est intéressée de près - dans le cadre rigoureux d'une thèse - **à ce que les infirmières apprennent dans le travail**. Ce qu'elles apprennent, comment elles l'apprennent, avec qui ou grâce à quelles ressources.

Les résultats sont absolument stupéfiants. Et nous sommes dans un métier où la question de la compétence est vite une question de vie ou de mort...

Alors est-ce que l'hôpital, la clinique sont des organisations apprenantes ? Pas sûr. Par contre, il y a **là des îlots d'apprentissage**. **Quelles sont leur caractéristiques, comment les développer ?** Cette question intéresse tous les métiers...

### Les Séquences :

- 1. Les apprentissages informels dans les métiers : parfois une question de vie ou de mort (03:30)
- 2. Apprentissages informels et compétences des entreprises libérales : des résultats qui intriguent et questionnent (01:48)
- 3. Mélanie, 23 ans infirmière : l'apprentissage quotidien au travail, parfois dans l'urgence (02:48)
- 4. L'enquête : prouver les apprentissages informels en situation de travail, les nommer (02:26)
- 5. Pour les infirmières : la perception d'effectuer des apprentissages professionnels informels massifs et permanents (02:14)
- 6. Les types et occasions d'apprentissage : intentionnels, implicites ou incidents (06:06)
- 7. Les apprentissages professionnels incidents : nécessaires à la performance, complémentaires des savoirs acquis, progressifs, professionnalisants (03:38)
- 8. Les ressources pour apprendre de manière informelle : la posture apprenante, l'autoformation, la transmission de pair à pair, les outils (01:55)
- 9. Les apprentissages informels, bricolés en situation sont indispensables à la performance. La preuve par la recherche ! (05:00)
- 10. À quelles conditions l'organisation favorise-t-elle les apprentissages informels ? (04:59)
- 11. Des « îlots apprenants » dans l'organisation : à l'intersection entre dispositions des personnes et environnement favorable (03:35)
- 12. L'apprentissage informel : un moteur d'adaptation pour faire face aux évolutions du travail (01:33)
- 13. L'apprentissage informel : une vraie valeur ajoutée au métier (01:50)
- 14. Quelles articulations entre formation informelle et formation classique ? (05:32)
- 15. Les apprentissages informels doivent-ils être capitalisés ? Impacter les référentiels ? (05:08)
- 16. Comment le cadre s'assure-t-il que les infirmières utilisent les bons savoirs (informels) au bon moment ? (04:20)
- 17. Les apprentissages informels pourraient-ils remplacer la formation classique ? (03:04)
- 18. Les apprentissages informels infirmiers concernent nettement plus le « cure » que le « care » ? (01:56)
- 19. Reconnaître les apprentissages informels et les entreprises apprenantes : et si ça permettait d'éviter d'envoyer en formation ? (01:54)
- 20. L'apprentissage informel infirmier : du mimétisme, du « pair à pair », jamais par le collectif (03:40)
- 21. Peut-on mutualiser et évaluer les apprentissages informels ? (01:48)

### Les Mots-clefs :

Secteur santé, formation situation de travail, recherche formation, compétences, infirmier

## Comment la formation pourrait servir la qualité du travail, la santé et la performance ?

Redéfinir la situation de formation

Emmanuelle Wargon

Déléguée générale à l'emploi et à la formation professionnelle



### Est-ce que la formation professionnelle pourrait contribuer à développer des situations apprenantes dans les entreprises et les organisations ?

Permettre à ceux qui travaillent de développer la qualité de leur travail, leur santé et la performance ?

La question est tellement importante dans le pays que l'UODC et l'ITMD ont organisé une soirée exceptionnelle pour l'aborder sur le fond.

**La loi du 5 mars 2014 réformant la formation professionnelle peut représenter une ouverture.** Ce moment où ce qui s'était souvent figé depuis plus de 40 ans peut s'ouvrir sur des pistes réellement neuves. Mais lesquelles, dans quelles directions ?...

### Les Séquences :

- 1. Formation, qualité du travail, santé et performance : un sujet de controverse (Jean Besançon, Uodc) (05:04)
- 2. Le travail bien fait source de compétences : avec la réforme de la formation, un moment à saisir (Alain Coffineau, Itmd) (05:04)
- 3. Est-ce qu'il faut « partir » en formation ? (Emmanuelle Wargon, Dgefp) (05:15)
- 4. La question : est-ce qu'une situation de travail peut être une situation de formation ? (05:12)
- 5. Et si les DRH se réintéressaient au travail et au développement des compétences de tous ? (02:43)
- 6. Formation et... insertion /situations de travail apprenante /évolutions dans l'entreprise : les trois chantiers de la DGEFP (07:34)
- 7. La qualité du travail : une affaire d'État (Yves Clot, CNAM, Itmd) (06:27)
- 8. « Partie » ou non en formation : l'intégration de la personne dans l'entreprise avec ses nouvelles compétences (Emmanuelle Wargon) (02:26)
- 9. Modélisation, formalisation, place du collectif de travail : à quel moment, pour l'individu, ça serait de la formation ? (06:24)
- 10. Sortir de la zone de confort : expérimenter de nouvelles manières de définir la situation de formation (04:04)
- 11. On apprend dans l'entreprise que si l'entreprise apprend (Yves Clot) (04:57)
- 12. Le facteur-clé : s'arrêter dans l'entreprise pour réfléchir sur le travail (Emmanuelle Wargon) (04:17)
- 13. Situations apprenantes, organisations apprenantes : est-ce que le sujet est porté politiquement ? (Alain Coffineau, Emmanuelle Wargon) (04:53)
- 14. La reconnaissance de la formation dans l'entreprise : est-ce que ça va marcher ? (Emmanuelle Wargon) (03:15)
- 15. La reconnaissance collective : une opportunité pour changer le travail ? (Yves Clot, Emmanuelle Wargon) (04:25)

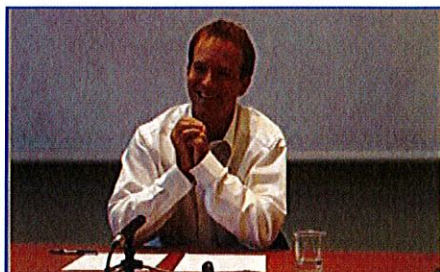
### Les Mots-clefs :

Formation professionnelle continue, formation situation travail, situation de formation

## Formation professionnelle : et si on sortait de l'obligation légale ?

Marc Ferracci

Économiste du travail, Maître de conférences à l'Université Paris Est Marne-la-Vallée, membre du CREST



### Et si on sortait du système franco-français de l'obligation légale de financement ?

Dans les discours politiques et syndicaux officiels, dans la plupart des très nombreux rapports qui concernent la formation professionnelle (il y en a eu beaucoup récemment) : la question est **juste taboue**.

On ne touche pas à l'obligation légale. Qui serait le socle de la fameuse « Loi Delors » de 1971 sur la formation professionnelle.

### Et pourtant...

Les actuels soubresauts de la « crise », résultante de la fission du cœur...

### Les Séquences :

- **Extrait découverte** > La réforme de 2009, déjà condamnée !? Et la réduction du nombre d'OPCA, et le FPSPP ? (02:32)
- 1. L'obligation légale de dépenser : des effets collatéraux que l'on pourrait éviter (05:28)
- 2. Les défauts du système, en lien avec l'obligation légale : (1) Un système profondément inégalitaire (07:01)
- 3. 2) Les dépenses de formation en France sont faiblement efficaces (07:19)
- 4. (3) Un dévoiement des objectifs fondamentaux de la Loi de 1971 sur l'éducation permanente (03:26)
- 5. (4) Un système complexe et opaque (09:02)
- 6. Les propositions du rapport (Cahuc, Ferracci, Zylberberg) : une réforme ambitieuse du système : (1) Remplacer progressivement l'obligation légale par des subventions (08:40)
- 7. (2) Instituer un chèque-formation pour les chômeurs et les salariés en difficulté (02:08)
- 8. (3) Certifier et évaluer les prestataires de formation (01:58)
- 9. (4) Changer le régime de la collecte : une autre place pour les OPCA (08:20)
- 10. Quel échelon régional pertinent pour subventionner les formations ? (03:23)
- 11. Supprimer l'obligation légale en temps de crise : est-ce vraiment le bon moment ? (01:20)
- 12. La réforme de 2009, déjà condamnée !? Et la réduction du nombre d'OPCA, et le FPSPP ? (02:29)
- 13. Sur la formation initiale : exemple du « Perry pre-school program » (02:18)
- 14. Le chèque-formation : efficacité économique, effets sur l'offre de formation (03:08)
- 15. Formation dépense vs formation investissement : un oubli de la diversité des approches formatives ? (02:54)

### Les Mots-clefs :

Formation professionnelle continue, politique formation, OPCA, FPSPP

Vidéo séquencée n° 128  
© Pratiques & Stratégies - octobre 2011

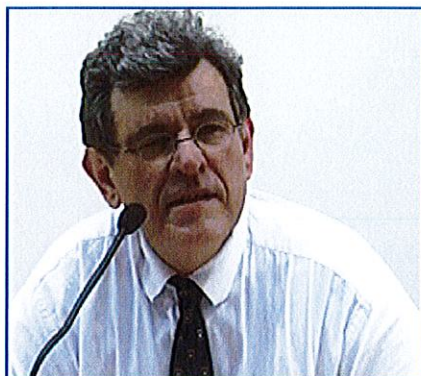
Questions, commentaires, renseignements ? : Université ouverte des compétences, [uodc@uodc.fr](mailto:uodc@uodc.fr).  
Pratiques & Stratégies - 509 211 959 R.C.S PARIS - 42, rue Monge 75005 Paris - Déclaration d'activité de formation : N° 11 75 45765 75.

## Politiques emplois, transitions professionnelles : les questions clefs

### Débat sur le rapport Rouilleault 2010

**Henri Rouilleault, Olivier Mériaux, Paul Desaignes**

Ancien directeur de l'ANACT - Directeur stratégie et développement, Amnyos Consultants - Conseiller confédéral CGT formation initiale et continue



En mars 2010, alors que la France émerge à peine d'une grave récession, Laurent Wauquiez et Nathalie Kosciusko-Morizet commandent un rapport à Henri Rouilleault, administrateur de l'INSEE, ancien directeur général de l'ANACT, ancien conseiller social de Michel Rocard, etc.

La commande est très ambitieuse : ils lui demandent de dégager - à la lumière de l'état de l'emploi en France, des meilleures pratiques européennes et de l'OCDE - **des perspectives et des mesures concrètes en matière d'emploi, d'activité et d'accompagnement des transitions professionnelles**. Dans un contexte de sortie de récession, de niveau élevé de chômage, de recherche de nouveaux moteurs de croissance pour le pays.

Henri Rouilleault a remis son rapport le 19 novembre 2010. À l'issue d'une très large concertation : avec les partenaires sociaux...

#### Les Séquences :

- **Extrait découverte.** Rouilleault : Politiques emploi, bonnes pratiques d'accompagnement : il faut descendre de son cheval ! (01:33)
- 1. Le rapport d'Henri Rouilleault : 41 propositions hétérogènes, mais une option « universaliste » (Olivier Mériaux) (04:07)
- 2. Le rapport officiel : un exercice obligé, peu de résultats, le chemin de croix des idées (Olivier Mériaux) (07:11)
- 3. Une lettre de mission, un rapport : les ingrédients et la cuisine de la confection (Henri Rouilleault) (08:37)
- 4. La dynamique État, experts, partenaires sociaux. Exemple de la RTT (Henri Rouilleault) (04:02)
- 5. Pour une ré-articulation de l'emploi et des garanties sociales (Olivier Mériaux) (04:57)
- 6. Financement de la protection sociale : les pistes (Henri Rouilleault) (06:56)
- 7. La qualité du travail, grande oubliée des transitions professionnelles ? (Olivier Mériaux) (02:33)
- 8. Des partenaires sociaux surchargés et peu préparés (Olivier Mériaux) (04:31)
- 9. Quelles « bonnes pratiques » d'accompagnement des transitions professionnelles ? (Henri Rouilleault) (11:22)
- 10. Qualité du travail, emploi, formation : pour la négociation, pour le collectif (Henri Rouilleault) (06:10)
- 11. Mutations économiques, transitions professionnelles, formation : des propositions de fond au sein de la CGT (Paul Desaignes) (07:07)
- 12. Dialogue social, sécurisation des parcours, mobilité (Henri Rouilleault) (06:16)
- 13. Pour un compte individuel formation pour tous (Paul Desaignes) (02:12)
- 14. Pour un compte individuel à deux étages (Henri Rouilleault) (05:54)
- 15. Pour l'obligation de former et non l'obligation de financer (Paul Desaignes) (07:35)
- 16. Pour installer la négociation du plan de formation, de la GPEC, du PSE (Paul Desaignes) (03:33)
- 17. Accompagner les restructurations : une question de négociation (Henri Rouilleault) (06:54)
- 18. Supprimer les exonérations de cotisations sociales ? (Henri Rouilleault) (02:55)
- 19. Politiques emploi : passer à des mesures actives ? (Henri Rouilleault) (01:56)
- 20. Marchés locaux, prospective des métiers, conseil aux personnes (Henri Rouilleault) (05:10)

#### Les Mots-clefs :

Politiques emploi, gestion prévisionnelle emploi, négociation collective, relation professionnelle, protection sociale, formation professionnelle continue, mobilité professionnelle, parcours professionnel, mesure emploi