

NOTE DE TRAVAIL -- L.E.S.T.- UMR 6123

Université de Provence (U1) et Université de la Méditerranée (U2) - 35 avenue J. FERRY - 13626 AIX-EN-PROVENCE CEDEX

Tél.:Standard:04.42.37.85.00.Fax:04.42.26.79.37.Email:lest@univ-aix.fr

<http://lest.univ-aix.fr>

Accès, effets et représentations: la synergie de la formation professionnelle continue ou l'initiative déformée

Note de recherche fin de première année

Julien Machado

Sous la direction de Pierre Béret et José Rose

« *Moi, cela fait quelque temps que je ne demande plus de formation, car je trouve que cela ne sert à rien, puisque je ne mets pas en pratique ce que j'apprends [...] c'est pour ça que depuis quelque temps, je n'en demande plus. D'abord, des fois c'est refusé et on ne vous le dit pas. A la fin vous en avez raz le bol[...]* »

Une salariée¹ d'une entreprise de traitement d'eau.

Dans le cadre de la formation continue en entreprise, il est aisé d'observer l'apparition de termes renvoyant à l'initiative des salariés. Notion traditionnellement réservée aux formations "hors entreprise", plusieurs travaux mettent en avant, sous des termes plus ou moins variés, la possible intervention des individus dans les pratiques formatrices. Qu'il s'agisse d'appétence (Gadéa et Trancart 2003, Trautmann 2003) de projet (Béret à paraître), de modalité de participation (Dupray Hanchane 2003) ou encore de la notion de "besoins de formation non-satisfaits" (Aucouturier 2001), ces termes nous semblent renvoyer irrémédiablement l'individu face à sa pratique². Or, il peut sembler étonnant de voir (ré)apparaître "*l'individu au cœur des dispositifs*" (Guyot et Alii 2003) de formation professionnelle continue en entreprise, dès lors que ces pratiques sont, selon le cadre législatif, "*à l'initiative de l'employeur*".

De fait, à l'instar de Lichtenberger et Méhaut (2001) qui interrogent la notion d'appétence pour la formation, en questionnant les conditions qui la rendent possible, c'est bien cette conception des pratiques de formation que nous allons interroger. Pour cela, nous allons dans une première partie faire le point sur les deux éléments de la formation, les accès et les effets, avec au préalable un historique de la pratique. L'objet de cette première phase est à la fois de répertorier les éléments importants de la formation, mais aussi de montrer que la notion d'initiative (d'appétence...) est transversale aux différentes pratiques formatrices. Au terme de cette étape, nous serons à même de spécifier les éléments que nous aurons retenus pour l'analyse proposée. Ils vont alors être mis en résonance les uns avec les autres et ceci par le truchement de la théorie des champs de Bourdieu, de manière à spécifier les conditions sociales d'émergence de l'initiative des salariés vis-à-vis de la formation continue en entreprise. Nous verrons alors qu'il n'est possible de rendre compte des pratiques formatrices qu'en mettant en relation une trajectoire professionnelle avec un contexte lui aussi professionnel, c'est-à-dire, un habitus avec un champ.

¹ Il s'agit d'un entretien effectué à l'occasion de la pré-enquête.

² Nous allons tout au long de ce travail employer sans réelle distinction les termes d'initiative, d'appétence ou de besoins non satisfaits. Il s'agit indéniablement d'un choix discutable. Néanmoins, il s'explique par la conception commune de l'importance de l'intervention des salariés dans les pratiques formatrices.

Partie I: Historique et éléments de la formation professionnelle continue (FPC)

I. Promotion sociale, éducation permanente et formation continue : l'évolution des pratiques formatrices post-scolaire

Nous allons voir dans cette partie comment et sous quelles impulsions s'est construite la formation professionnelle continue, ceci aussi bien avant, qu'après le texte fondateur de 1971. Ce sera l'occasion d'apprécier la façon dont a évolué cette pratique, d'une acception à dominante civique et citoyenne vers une conception beaucoup plus économique. Deux points de vue vont être envisagés: le point de vue social, et le point de vue législatif.

A Un mouvement social pour la formation permanente en France (1945-1970)

Tanguy (2001) s'oppose à l'idée d'une construction de la formation permanente par l'intervention exclusive des partenaires sociaux. Il s'agit de montrer comment ont convergé *"diverses catégories de forces sociales"*. La formation continue est, selon cet auteur, *"la résultante d'actions multiples et durables menées par des élites qui oeuvraient dans les diverses sphères de la société"*. Les "impératifs" de modernité liés à la période d'après guerre associés à des missions de productivité organisées en direction des Etats-Unis donnent lieu à l'émergence en France de courants de pensée et de méthodes regroupées sous le nom de "relations humaines". Dans ce cadre, il s'agissait de mettre fin au régime de confrontation des forces sociales qui caractérisait la France (Sellier 1984). L'auteur conclut que c'est dans un contexte de *"combat pour la productivité et la paix sociale"* qu'émerge la notion de formation.

Or, parmi les acteurs importants de ce "combat", il faut compter sur l'influence des directeurs du personnel des grandes entreprises. D'autre part, la planification, en formant des experts économiques, et en favorisant des consensus entre différentes parties à priori antagonistes voire antinomiques sur ces thèmes, a largement contribué à élaborer une définition consensuelle de la formation, qui de ce fait va devenir *"l'objet d'une représentation publique, celle d'un bien commun, puisqu'elle est tout à la fois : un moyen de développer l'adaptabilité dans un cadre professionnel (dans l'intérêt des entreprises), un moyen de promotion et de mobilité professionnelle (dans l'intérêt des salariés), un moyen de dynamiser l'économie (dans l'intérêt national)"*. Comme le note l'auteur, *"c'est au terme d'un travail de persuasion que l'idée de formation en tant que synonyme de bien universel a fini par être partagée"*.

La formation continue est donc le résultat d'actions multiples et durables d'élites œuvrant dans diverses sphères de la société (Fritsch 1971, Montlibert 1977, 1991), avec comme préceptes ceux hérités de la philosophie des lumières. Il s'agit, *in fine*, d'une construction de réseaux d'acteurs autour d'un projet partagé de changement de société. Ce sont

en substance ces conditions qui ont vu l'émergence de la notion d'éducation permanente qui apparaîtra (pour la dernière fois) dans la loi de 1971.

B D'une éducation permanente à un co-investissement

Le texte de Dubar (1999) sur l'histoire de la promotion sociale est intéressant à plusieurs égards, et notamment parce qu'il permet d'"historiciser" la formation continue en France. Dubar fait le point sur l'évolution de la représentation et donc de l'appréhension de la FC dans une période allant de la loi Debré (1959) à la loi quinquennale de 1993. Trois périodes sont clairement distinguées et limitées par les lois successives sur la FC, ce qui permet à l'auteur de valider l'hypothèse d'un changement de sens de la question de la formation dans la société française, tout en restant prise dans un même modèle *"qui privilégie systématiquement la formation initiale sur la formation continue, la formation scolaire sur les autres formes d'apprentissage et l'action de l'Etat sur les innovations sociales concrètes"*.

L'idée d'éducation permanente place non seulement le social à l'origine du développement économique, mais la formation au cœur du social. Le caractère indissociable entre formation et promotion apparaît donc dans la conception officielle de la formation continue issue de la loi Debré (1959). Pourtant, dès le milieu des années soixante, les lois de 1966 et 1968 infléchissent nettement le raisonnement inclus dans la loi Debré en faisant désormais de la formation professionnelle (terme qui remplace celui initial de promotion sociale) *"un moyen essentiel d'une politique active de l'emploi"*.

De fait, en 1971, c'est la dernière fois que le terme d'éducation permanente apparaît dans une loi (avec un problème de visibilité de contenu). Il y a désormais un refus de lier formation et promotion que l'on trouve dans l'exposé des motifs de la loi de 1971. Il s'agit, avant tout, *"d'adaptation des qualifications et non de promotion : celle-ci est reléguée en seconde position et associée à l'accès aux différents niveaux de la culture"*. Cette loi inaugure aussi une rupture déjà amorcée par les lois de 66 et de 68 : l'objectif prioritaire de l'Etat est l'emploi, la lutte contre le chômage qui reste pourtant très faible. En ce sens les aides de l'Etat iront en priorités vers des publics les plus traditionnellement exposés lors des crises.

Les catégories officielles se dédoublent avec la loi de juillet 1978 qui distingue totalement pour la première fois deux types de formation : le plan de formation et le congé individuel de formation. Cette dichotomie législative est à l'origine de la distinction entre formation à l'initiative de l'entreprise et celle à l'initiative du salarié. Cette distinction est entérinée par la loi de 1984 dès lors qu'elle distingue *"l'impératif de compétitivité"*, nécessaire pour *"sortir de la crise d'abord"*. Dans ces deux textes, *"[...] il n'existe plus de mécanisme commun au plan de formation de l'entreprise et au congé individuel de formation. L'économie s'est émancipée du social et le surplombe"*.

C'est au cours de la période allant de la loi Rigout (1984) à la loi quinquennale (1993) que se produit véritablement le "basculement" : Dans les lois de 1991 et 1993, la formation professionnelle, seul terme de référence, devient un instrument de la seule politique de l'emploi, priorité nationale. Trois impératifs vont présider ces lois : insertion, réinsertion et prévention des risques d'exclusion. Le terme de promotion a totalement disparu des textes de lois, et l'objectif premier de la formation continue est le maintien de l'employabilité. Le dernier basculement par rapport aux dispositifs précédents est assuré par l'individualisation du rapport à la formation. Chacun est responsable de son employabilité et donc de sa formation.

En ce sens, pour le CNPF, l'objectif de la formation n'est plus social, mais purement économique : il s'agit de rester compétitif ou de le devenir, à tout prix. Le moyen c'est la formation dès lors qu'elle permet une mobilité interne ou externe favorable au salarié. Elle doit donc être co-financée : c'est le co-investissement-formation. Par opposition à cette conception utilitariste et individualisante de la formation, la CGT estime que la formation est devenue un moyen d'exclure les individus les plus vulnérables au nom de l'obsolescence de leurs compétences. Au triptyque *"promotion sociale/qualification/diplôme, caractéristique des années 60/70, se substitue progressivement, dans les années 90, la trilogie formation tout au long de la vie/pluri-compétence/employabilité, caractéristique du nouveau modèle libéral"*.

C La FC une histoire d'individu?

Finir sur ces termes empruntés à Dubar n'est bien évidemment pas innocent. Il nous semble qu'il s'agit d'un point particulièrement crucial des pratiques de formation. Rappelons-le : il s'agit bien de la représentation de la formation continue qui a évolué de la notion de seconde chance, avec un financement par l'entreprise, à une notion de co-investissement qui sous-entend un partage des coûts³.

La conception qui sous-tend la formation s'est donc transformée. Alors que l'éducation (permanente) était une "affaire d'Etat", la responsabilité des échecs scolaires et post-scolaires se devaient d'être partagée de manière générale. Dans la conception de la formation tout au long de la vie où le co-investissement est de rigueur, la responsabilité de la personne non-formée, ne semble incomber qu'à elle-même. Dès lors que toutes les possibilités de formation sont offertes au salarié, il devient de sa responsabilité que de ne pas faire partie des élus de la formation continue. Cette transformation de causalité se retrouve, là-encore comme le stipule Dubar dans *"les concepts des théories savantes"*. Alors que dans la première période les théories marxistes, fonctionnalistes et structuro-fonctionnalistes prédominaient, durant la dernière période, ce sont bien plus les théories individualisantes (capital humain, signalement...) qui sont en priorité monopolisées. Il ne s'agit pas d'une spécificité du champ de la formation, mais plutôt d'une tendance générale qui s'applique aussi à ce domaine de recherche.

Ce que l'on observe dans cette évolution, c'est qu'il y a toujours eu l'idée d'une construction individuelle de la promotion sociale. La différence fondamentale que l'on peut noter réside dans le financement de cette construction. Alors qu'à ces débuts, la FPC était l'affaire de la société dans son ensemble, dans le dernier accord interprofessionnel, elle devient exclusivement une dimension du travail qui dépend de l'entreprise (pour le financement) et du salarié (pour son maintien dans l'employabilité). Dans cette dernière approche, tous les moyens sont mis à la disposition de ce dernier pour se maintenir dans l'emploi. Il n'en incombe qu'à lui de s'en servir. Pourtant, nous allons voir que des déterminants apparaissent tant dans les accès que dans les effets des formations en entreprise.

³ L'accord interprofessionnel du 20 septembre 2004 ne fait que renforcer ce point de vue, en suggérant la possibilité d'effectuer les formations sur le temps de dégagé au terme de la réduction du temps de travail.

II. Accès à la formation continue: un descriptif individualisant des pratiques

Parmi les variables individuelles "agissantes" sur l'accès à la formation, quatre ont été retenues. Elles n'ont néanmoins pas toutes les mêmes types d'effets, c'est en substance ce que nous allons présenter.

A Des accès privilégiés des plus diplômés et des plus qualifiés

Les variables les plus significativement déterminantes dans l'accès à la FPC sont le diplôme et la PCS. Les inégalités d'accès sont particulièrement importantes en ce qui concerne les diplômes. C'est ce qui apparaît dans les travaux de Fournier et alii (2002). Les détenteurs d'un Bac +3 et plus ont un taux d'accès à la FPC de 51.3%, contre 36.8% pour les détenteurs d'un bac et 12.9% pour les personnes ayant un CEP ou aucun diplôme. Le diplôme semble donc un facteur déterminant dans l'accès à la FPC.

Un deuxième constat concernant l'accès à la FPC fait état des fortes inégalités concernant les catégories socioprofessionnelles (notées PCS). Fournier et alii (2002), là-encore, nous en livrent l'ampleur en faisant apparaître que chez les professions libérales, les cadres et professions intellectuelles et artistiques, le taux d'accès est de 53.8%, contre 48.8% pour les professions intermédiaires, techniciens, contremaîtres et agents de maîtrise; 32.3% pour les employés et personnels de services directs aux particuliers et de 21.3% pour les ouvriers qualifiés et non qualifiés.

Il est à noter que ces travaux sont strictement descriptifs. Ils sont d'ailleurs présentés comme tels. Ce qui paraît étonnant dans ce constat des effets des variables diplômes et PCS, c'est que peu de travaux en expliquent les raisons. Nombre d'entre eux se contentent de décliner ce qui est maintenant un des invariants (depuis pratiquement trente années) des pratiques formatrices. Nous pouvons néanmoins faire un constat sur l'importance de ces deux variables, et en premier qu'elles ne renvoient pas à un même processus. Dans le cas de la PCS, il s'agirait d'une valorisation circonscrite à l'entreprise. Mais dans le cas du diplôme, nous pourrions parler d'une valorisation beaucoup plus globale (sociétale) d'un attribut sur le marché de la formation. Ils n'en restent pas moins des attributs individuels qui ne répondent pas à un même processus, mais qui pourtant agissent de manière similaire dans le cadre de l'accès à la formation.

B L'âge: une variable dépendante des modes de gestion de la main-d'œuvre

Globalement, les jeunes ont un accès généralement privilégié à la formation continue (Gélot et Minni 2002, Dupray et Hanchane 2001), alors que les seniors voient leurs taux d'accès chuter rapidement dès 50 ans (Gélot et Minni 2002, Lainé 2003).

Concernant les types de formation, les jeunes sont là-aussi mieux lotis que leurs aînés. Ils sont en effet en moyenne trois sur dix à obtenir une certification contre deux sur dix pour leurs aînés (Gélot et Minni 2002). Les formations qu'ils suivent sont beaucoup plus souvent à caractère général et d'une durée supérieure aux autres individus (Dupray et Hanchane 2001).

Les raisons énoncées par Dupray et Hanchane pour expliquer que l'expérience professionnelle des premières années de vie active soit assortie d'un processus de formation plus important que par ailleurs, mais aussi et surtout de meilleure "qualité" (durées plus longues, effets positifs plus importants, caractère plus général des formations...), visent à mettre en avant les deux rôles de la FPC. Le premier comme une adaptation au poste de travail des nouveaux entrants, le second par une volonté des entreprises de retenir leur main-d'œuvre juvénile par un accès privilégié à la FPC. Les modes de gestion des entreprises sont donc largement influents dans les spécificités d'accès à la FPC de certaines populations.

C'est à ce constat que se joint aussi Lainé (2003) dès lors qu'il faut expliquer qu'à partir de 45 ans, l'accès à la formation continue baisse pour les actifs en emploi, et se réduit encore plus au-delà de 55ans. Les explications avancées interpellent, là encore, les modes de gestion des entreprises. Cette tendance s'intensifie au sein des petites et moyennes entreprises. Le même mouvement est observable concernant la "qualité" des formations. Si aucune référence n'est faite à la durée des formations, en revanche l'accroissement de l'expérience professionnelle va de pair avec une diminution des formations donnant lieu à des certifications ou des diplômes. Là encore, il est possible de trouver des explications dans le comportement gestionnaire des firmes. Pourtant l'auteur souligne une nuance importante dans ce constat sur le lien âge et formation continue. Il s'agit d'introduire "l'environnement professionnel" dans l'analyse. Outre l'effet de taille, il faut aussi compter avec un effet de la qualification et un effet de secteur d'activité. Ce double effet cumulé laisse apparaître que les écarts dus à l'âge sont plus importants pour les employés et les ouvriers que pour les professions intermédiaires et les cadres. En d'autres termes, à secteur d'activité contrôlé, les cadres et professions intermédiaires subissent beaucoup moins les effets négatifs de l'âge.

Les variations de cet effet d'âge sont donc à mettre sous l'égide des différents modes de gestion de la main-d'œuvre. L'environnement professionnel est donc un élément important que nous devons nécessairement introduire pour rendre compte des différents accès des individus.

C Des différences sexuées liées aux contextes familiaux

Les travaux de Béret et Fournier (2002) permettent la compréhension des différences entre hommes et femmes. Le constat premier fait état d'un taux d'accès hommes et femmes très proches l'un de l'autre (respectivement 35.6% et 36%). Mais cette apparente similitude masque en réalité de grandes disparités, produits d'au moins deux types de facteurs : les caractéristiques de l'emploi exercé et les conditions familiales des salariés. Deux points de vue sont abordés par les auteurs : en premier lieu les différences entre les femmes elles-mêmes, puis les différences entre hommes et femmes.

Certaines différences apparaissent entre hommes et femmes, telles que l'importance du diplôme qui est déterminant dans les variations de l'accès à la formation des femmes, avec le seuil du baccalauréat. Cette tendance est plus importante pour les femmes que pour les hommes. Mais, l'effet de la présence d'enfants en bas âge confirme l'impact des contraintes familiales sur les pratiques formatrices. Les différences entre hommes et femmes sont donc liées aux contraintes familiales mais aussi à la répartition de ces deux populations sur le marché du travail. Le niveau de qualification et donc le diplôme s'imposent comme les vecteurs principaux de l'accès à la formation continue. A l'instar de l'ensemble des individus, les différences d'accès sexuées sont le produit d'une combinaison de plusieurs variables se

référant à la fois au domaine individuel, mais aussi au "milieu" dans lequel il est nécessaire de l'appréhender, ce que Lambert et Alii (2002) appellent le "contexte professionnel".

D Accès différentiel et trajectoire professionnelle

Dans ces différentes approches apparaissent donc plusieurs facteurs explicatifs des différences d'accès à la FPC. Dans le cas des diplômés et des PCS, il s'agissait de noter que ces attributs étaient particulièrement discriminants dans le processus d'accès à la FPC, sans pour autant trouver d'explications. Dans l'approche que nous avons pu avoir de l'âge, cette variable avait une importance que l'on pouvait corrélérer aux divers modes de gestion de la main-d'œuvre. Les différences sexuées étaient quant à elles expliquées par une combinaison des contraintes familiales et des contextes professionnels.

Pourtant il nous faut noter que les variables qui ont été prises ici en compte sont en réalité peu dissociables les unes des autres. De ce fait, c'est dans une combinaison d'avantages et de désavantages que se notent les différences dans l'accès à la formation continue. Dans cette perspective nous pouvons parler de trajectoire. Celle-ci est composée d'attributs constants (diplôme et sexe) et en évolution (PCS, âge). Les différents accès à la formation semblent pouvoir s'expliquer par une trajectoire qui croise un contexte professionnel.

L'exposition de ces travaux nous pousse à mettre en question l'influence unilatérale et exclusive des variables individuelles. Il nous semble donc très restrictif d'attribuer aux seules variables individuelles (et donc encore moins à une seule d'entre elles fut-elle particulièrement discriminante) les causes des accès différentiels. Bien que n'ayant pas fait référence à l'initiative des formés dans l'accès à la formation (aucuns travaux ne l'abordent explicitement), nous devons noter que rien ne permet pour le moment de l'écartier. Voyons maintenant les effets, l'autre élément important des pratiques de formation.

III. Les effets de la FPC

Cette partie a pour objectif prioritaire de répertorier la littérature sur les effets des formations, dans le but de repérer des indicateurs significatifs pour rendre compte de ceux-ci. Pour cela, nous allons voir les divers travaux sur ce thème, avec en premier lieu les effets des formations en termes de salaire, puis dans une acception promotionnelle.

A Le lien formation-salaire est-il mesurable ?

Il semble, selon Paul (1999), qu'il y ait une certaine difficulté à rendre compte du lien formation continue et salaire. En effet, après avoir répertorié les différents travaux sur le sujet, il note que l'influence de la FC sur l'augmentation salariale varie de 15% (Bollenot 1998) à 2% (Goux et Maurin 1997) selon les modalités de prise en compte et la contextualisation de la relation formation-salaire. L'analyse d'une relation entre la formation et une augmentation de salaire est donc particulièrement difficile à appréhender, et ceci du fait de plusieurs raisons.

En premier lieu, la difficulté qu'il peut y avoir à analyser cette relation nous semble tenir à la formation elle-même. Il ne s'agit en effet pas d'un événement se déroulant en dehors de toute réalité et de tout contexte. Il nous semble donc périlleux de décontextualiser les

pratiques formatrices. C'est d'ailleurs en substance la conclusion de Paul (1999), qui note que la mobilité, et particulièrement la mobilité interne, apparaît comme un facteur qui favorise l'impact positif de la formation sur le salaire, puisque plus de six salariés sur dix qui déclarent avoir connu une augmentation de salaire ont connu une mobilité professionnelle. Face à ces différents constats, l'auteur se demande s'il est pertinent de chercher à isoler la formation continue du reste des pratiques sociales dans l'entreprise : *"La formation continue fait partie intégrante de certaines trajectoires de mobilité, qui sont insérées dans l'organisation socio-technique de l'entreprise, et il est sans doute plus pertinent de s'interroger sur les conditions d'accès à tel ou tel type de trajectoire que de se demander si la formation continue en tant que telle a un impact positif sur le salaire"*. Sans pour autant être aussi exclusif sur la raison qui rend difficile l'appréhension d'un effet potentiel de la formation sur le salaire, nous allons néanmoins pousser cette possible relation entre formation et mobilité, et plus précisément entre formation et promotion.

B Formation professionnelle continue : d'une logique de promotion à une logique d'exclusion

Originellement, la formation professionnelle continue émane de la notion de promotion sociale comme nous avons pu le voir. Or, pour diverses raisons qui tiennent autant aux évolutions politiques qu'économiques de la société française, la formation post-scolaire est devenue "un levier" d'évolution important pour faire face aux transformations de l'appareil productif. Mais le lien entre formation et promotion s'est-il pour autant rompu ? C'est à cette question que nous allons tenter une réponse. Pourtant, au préalable il convient de préciser le type de promotion que nous abordons ici. Si le terme de promotion sociale est historiquement lié à celui de formation post-scolaire, la conception que l'on en a aujourd'hui est beaucoup plus restrictive. Alors qu'il s'agissait de permettre à l'individu de *"s'élever au-dessus de sa condition"* (Palazzeschi 1999) dans l'acception initiale, le terme usité actuellement se réfère en majeure partie à la classification professionnelle, sens par lequel nous appréhendons ici ce phénomène.

Dans cette partie c'est donc le lien entre formation et promotion professionnelle que nous allons interroger. La référence à différents travaux va nous permettre de mettre au jour à la fois ses évolutions, mais aussi les différentes approches possibles. Nous allons voir que les relations entre les deux événements (formation et promotion) se sont considérablement complexifiées du fait notamment de la transformation de la place de la formation continue dans le processus de production. L'ensemble de ces travaux, outre le fait qu'ils nous permettent de cerner "l'historicité" de cette relation, va nous aider à dégager des perspectives de recherche, ainsi que des indicateurs de l'évolution du lien qui nous intéresse.

a. Formation-promotion : un lien rompu ?

Plusieurs auteurs ont interrogé ce lien. Parmi ceux-ci, Dubar et Podevin (1990) s'intéressent à son évolution en France sur une vingtaine d'années (de 1970 à 1990). L'évolution entre 1970 et 1985 est caractéristique du fait d'un accroissement considérable du nombre de formations qui sont dispensées. Mais, il y a en parallèle beaucoup moins de promotions qui en émanent. En ce sens, *"cette période pourrait donc être caractérisée par une inflexion très nette des objectifs et mode de fonctionnement de la formation continue en France : fortement orientée vers la promotion sociale dans la période antérieure, elle est*

beaucoup plus liée à la gestion de l'emploi et aux transformations de l'organisation du travail à partir des années 80. Le lien entre formation et promotion n'est pas selon les auteurs rompu mais il se maintient de manière non exclusive, et non automatique. La combinaison formation-promotion n'est plus linéaire, et ceci parce que les deux moments se complexifient : "celui-ci (le passage en formation) peut suivre la formation et non la précéder, être lié à des mobilités horizontales ou à des renforcements de compétences dans l'emploi". C'est d'ailleurs à cette conclusion à laquelle arrive Podevin (1999) quelques années plus tard : "Il apparaît donc que de moins en moins de changements d'emplois se manifestent à l'issue de périodes de formation, et que, lorsque de tels changements se produisent, ceux-ci prennent le plus souvent la forme de mobilités horizontales". Or, il s'agit là d'une présomption importante, car il semble que ce processus de complexification se soit en effet mis en place au cours des années suivantes. C'est d'ailleurs ce que montrent des travaux plus récents sur ce thème.

b. Formation-promotion : une complexification du lien

Les travaux de Béret et Dupray (1998) sont remarquables pour la compréhension de cette transformation entre les pratiques de formation et les effets de celles-ci, avec comme résultat principal la thèse d'une transformation de la FPC. En effet, dans les années soixante-dix, la formation était usitée dans une logique d'accumulation de capital humain, alors que dans les années quatre-vingt-dix, l'abondance et la variété des formations initiales suscitent une logique de sélection. La conclusion des auteurs met en avant que *"c'est la récurrence des formations qui fait valeur et qui se concentre sur certains individus dont l'entreprise souhaite renforcer la collaboration"*. Or, il nous semble que cette transformation des pratiques formatrices se fait dans le sens et à l'image de celle décrite par Dubar (1999). Pour en reprendre la terminologie, on serait passé *"d'une logique de promotion sociale à une logique de formation tout au long de la vie"*. Les individus se trouvant dans ce processus de formation en ressentiraient les effets sur un moyen ou long terme, et non plus à la suite d'une formation déterminée comme ce pouvait être le cas auparavant. C'est aussi à ce constat qu'arrivent Gadéa et Trancart (2003) lorsqu'ils s'intéressent au rôle de la formation continue dans la promotion au statut de cadre. C'est ce que nous allons maintenant voir.

c. Vers un lien non-formation-exclusion :

Un des principaux résultats de ce travail est que les promus au statut de cadre sont en majorité des personnes issues des professions intermédiaires qui ont suivi autant de formations que les cadres eux-mêmes, ce qui n'est pas le cas des originaires des autres catégories. En revanche, toutes les personnes promues cadre ont suivi plus de formation que les autres salariés. Ainsi, le comportement des promus des professions intermédiaires est similaire à celui des cadres, mais différent de celui des promus des autres catégories : *"en d'autres termes, les promus adopteraient un comportement spécifique envers la formation avant de devenir cadres; en ce sens, leur promotion serait une conséquence de leur formation et non l'inverse"*. L'hypothèse qui est ici développée tient au comportement des individus avec une combinaison entre l'appétence de formation des promus et la représentation qu'ils ont de la formation.

En conclusion, le résultat le plus saillant de cet article est sans doute le constat de l'importance de la formation dans la promotion. Si avoir suivi une formation n'entraîne pas de promotion pour autant, ne pas en avoir eu est en revanche pénalisant : *"En somme, la formation intervient pour éliminer de la course à la promotion ceux qui n'en usent pas*

suffisamment, mais ne garantit pas aux autres le succès". On peut donc noter une convergence entre formation et promotion, et ceci par une dépendance des comportements et attitudes envers la formation, mais aussi le fait qu'il n'y ait aucun effet propre de la formation, si ce n'est en négatif (ce qu'avaient déjà montré Aventuret et Hanchane 1997), par l'élimination de ceux qui n'ont pas suivi de formation. Ainsi, outre le fait que cet article introduise la notion de représentation de la formation dans les effets potentiels de celle-ci, nous pouvons observer la transformation du lien entre formation et promotion par celui de non-formation-exclusion. Il semble là aussi qu'il s'agisse pleinement d'une application de la formation tout au long de la vie, gage du maintien de l'employabilité.

La revue de la littérature sur les effets de la formation continue avait deux résultats attendus. Le premier consistait à répertorier les divers effets possibles de la formation continue. Le second visait à montrer qu'il était pour le moins incertain d'attribuer à la formation un effet par elle-même. Explicitement cela consiste à replacer la formation dans un contexte et ceci parce que les effets des formations sont difficilement imputables à un élément en particulier. Ces travaux permettent en effet de percevoir en quelque sorte les conditions qui rendent possible le lien entre la formation et ses effets. Parmi ceux-ci, à l'instar de l'accès, certaines variables individuelles sont notables, telles que la situation matrimoniale, le niveau de diplôme et la profession. Des variables plus contextuelles comme le secteur d'activité influent aussi considérablement sur le lien qui nous intéresse.

Mais, avec les derniers travaux exposés, nous avons pu voir que l'appétence était un élément à prendre en compte. Pourtant deux éléments nous semblent centraux dans ces travaux: le premier consiste à montrer que les effets, comme les accès d'ailleurs, sont à "situer" dans une trajectoire professionnelle, mais aussi dans un "contexte professionnel". Ce sont ces deux éléments qui vont entrer dans l'analyse que nous nous proposons maintenant d'exposer, et ceci dans le but d'éclairer la place que l'on peut attribuer à l'individu (par l'intermédiaire de l'initiative) dans ces pratiques.

Partie II: Les éléments de l'analyse

Dans cette seconde partie, nous allons en premier lieu préciser le cadre théorique et ceci à partir d'une synthèse des possibilités théoriques dont nous disposons, ainsi que des divers éléments que nous avons pour le moment rassemblés. La seconde phase va consister à justifier le cadrage théorique que nous envisageons.

I. Les théories de la formation : une approche individualisante des pratiques

L'approche en termes de capital humain (Becker 1964) postule que la formation qu'elle soit ou non continue, accroît la productivité individuelle. De ce fait la valeur productive du bénéficiaire s'en trouve augmentée, ce qui a comme conséquence un accroissement de son salaire. Pourtant, le montant de l'augmentation dépend de la nature de la formation considérée. En effet, elle peut être soit spécifique (utilisable uniquement chez l'employeur), soit générale. Etant incorporée et donc sans transfert possible, le gain salarial sera dépendant du financeur de la formation, mais aussi de la nature de celle-ci. L'éducation permettrait donc d'augmenter la productivité des individus, ce qui expliquerait certaines différences de salaire. Dans cette perspective, le diplôme serait la marque d'une productivité. En ce sens cette théorie attribue notamment à cette variable une importance dans la reconnaissance des possibilités des individus. Dès lors, si on attribue à la FPC un caractère d'investissement du fait de l'obligation légale qui lui est corrélée, nous pouvons, en fonction de cette théorie, expliquer que l'accès à la FPC va vers les personnes jugées les plus productives ou/et pouvant améliorer leur productivité. Au même titre que le diplôme justifierait le salaire, il pourrait justifier l'accès à la FPC.

La seconde théorie utilisée est celle du signalement (Spence 1973). Elle repose, quant à elle, sur un modèle du type : la formation (initiale ou continue) permet de filtrer les aptitudes initiales des individus, elle est donc un signal pour l'employeur d'une certaine valeur productive. Dans cette perspective, l'éducation n'aurait de valeur que dans sa capacité à révéler les possibilités "innées" des individus.

Ces deux théories donnent des explications quant aux différences d'accès des individus à la FPC, mais aussi quant aux effets de ces formations, initialement pour rendre compte des différences observées en fonction du diplôme, mais qui peuvent être extrapolées à d'autres variables individuelles. Ce qui constitue leur point commun, c'est le fait d'octroyer une valeur absolue au diplôme, avec une divergence sur l'aspect "inné" ou "acquis" des capacités révélées par celui-ci. Mais, aucune interrogation n'est formulée concernant la valeur que l'on donne au diplôme. Dans les deux cas, il a une valeur reconnue et univoque sur le marché du travail ou devrions-nous dire sur tous marchés.

Le second point à noter concernant ces approches, c'est qu'il est sous-entendu que les actions de formation sont le fait des individus. En d'autres termes, si les circonstances d'accès aux formations ne sont pas à prendre en compte, alors le vecteur de la pratique est l'individu.

L'acteur est donc ici considéré comme étant au centre des pratiques. Or, il nous semble que ce point de vue est très discutable. En effet, appréhender l'individu comme principal (unique ?) acteur des pratiques, c'est nier l'espace social dans lequel elles sont effectuées. Plus particulièrement, si l'on se replace dans le cadre de la formation continue, c'est ne pas prendre en compte une pluralité de facteurs "déterminants" dans le processus d'accès à la formation. Parmi ceux-ci, il faut compter les diverses utilisations qu'en font les entreprises. Ce point de vue part du postulat que toutes les entreprises n'ont pas les mêmes besoins en formation, et ceci parce que le type de marché sur lequel elles se trouvent ne nécessite pas de maintien ou de renouvellement des compétences des salariés par exemple. D'autres raisons sont bien entendues à prendre en compte. Nous en développerons le contenu ultérieurement.

Parallèlement à celles-ci, une autre approche est néanmoins possible. Elle a l'avantage de répondre en partie aux critiques que l'on peut faire aux premières. Il s'agit de l'approche en termes de double transaction de Dubar (2000). Mais là aussi, cette approche nous semble poser trois problèmes de taille. En premier lieu, elle part de l'idée que la formation est "utilisée" avec l'objectif d'une construction d'un parcours professionnel, et ceci en fonction de "l'identité visée". Ce point de vue est, comme nous l'avons précédemment dit, plausible dans le cadre de certaines formations (les formations longues et diplômantes). Mais cela signifie aussi une part importante d'initiative dans les pratiques formatrices en entreprise. Or, nous pensons que l'initiative dans le cadre de l'entreprise n'est une réalité que dans la mesure d'une transaction objective positive, pour reprendre la grille de lecture de Dubar. Pour cerner cette transaction objective positive, c'est-à-dire l'acceptation du départ en formation par l'entreprise, il faut pouvoir vérifier que l'individu se trouve sur une trajectoire ascendante, et ceci avec l'assentiment de l'entreprise.

Pourtant, pour que cet assentiment passe par l'acceptation du départ en formation, il faut que l'entreprise ait la nécessité d'un recours à la formation. Dans ce cas, et il s'agit de la seconde limite de l'approche de Dubar: Pour que la formation ait une valeur de reconnaissance, il faut qu'il s'agisse d'une pratique rare. En ce sens, l'intensité d'utilisation de la formation est à prendre largement en compte.

Le dernier postulat de cette approche est de considérer que la formation est une pratique dont les conséquences sont positives. Or, il s'agit d'un postulat dont les conséquences sont pour le moins importantes, car il exclut de toute visibilité non seulement l'utilisation de la formation comme nécessaire à l'activité professionnelle et ayant donc comme conséquences le seul maintien dans l'emploi (Aventur et Hanchane 1997, Gadéa et Trancart 2003), mais aussi les formations "d'insertion professionnelle" aux effets semblent-ils négatifs (Roche 1998, Roumestan 1998, Zolesi 1998).

En revanche, une lecture des pratiques de formation par le spectre de la théorie des champs de Bourdieu nous semble intéressante à maints égards, parce qu'elle intègre et articule en grande partie les divers éléments que nous avons pu pour le moment répertorier.

II. Trajectoires et contextes professionnels: les effets de combinaison des éléments de la formation

A Le champ comme contexte professionnel

Nous allons dans cette partie répertorier les travaux qui ont noté l'influence relative des variables individuelles, en mettant notamment en évidence la pluralité des marchés du travail sur lesquels se "négocient" à la fois l'accès et les effets de la formation continue.

a. De l'importance du contexte dans les pratiques de formation

Des travaux sur ce thème nous poussent à mettre en question ce lien causal entre variables individuelles et formation, et ainsi à nuancer le "poids" de ce type de variable. Parmi ceux-ci, un article de Goux et Maurin (1997) est remarquable à cet égard, puisqu'il note que *"si l'effort de formation est inégalement réparti, c'est avant tout entre les entreprises et les emplois et beaucoup moins entre les salariés qui occupent le même type d'emploi dans une même entreprise"*. Ce constat est justifié par le fait *"qu'au sein de chaque grande catégorie de métier et d'entreprise, il n'y a pas vraiment d'inégalités d'accès entre les très diplômés et les moins diplômés, entre les salariés les plus âgés et les plus jeunes"*. Les inégalités d'accès entre les individus sont donc, selon les auteurs, bien plus le produit des différences de structure que celles des personnes. Ce constat va pour le moins à l'encontre d'une explication des disparités d'accès à la formation par les variables individuelles, et ceci au privilège d'une prise en compte de variables structurelles.

Dans la continuité d'une telle approche, un intérêt doit être porté sur les travaux de Lambert et Alii (2002) qui stipulent eux aussi que *"les différences d'accès aux formations en entreprise ne peuvent pas être comprises uniquement comme le résultat d'une différence d'appétence individuelle pour la formation"*, ajoutant qu'elles *"[...] doivent être interprétées au regard des caractéristiques de l'environnement professionnel (secteur d'emploi, organisation du travail, taille de l'entreprise, etc.), plus ou moins favorables au départ en formation, et à l'intérêt de l'employeur et de sa vision de la formation comme investissement"*. Le financement de la formation continue étant dévolu à l'employeur, modalités et intensités des pratiques formatrices deviennent fonction de l'environnement et des intérêts de l'entreprise. Il s'agit ici de valoriser le contexte dans lequel s'effectuent les pratiques formatrices au détriment de variables individuelles pour rendre compte des disparités d'accès.

Les travaux d'Aventur et Hanchane (1997) ou encore Hanchane et Stankiewicz (2004), ont, eux aussi, mis en exergue l'importance des variables structurelles et organisationnelles dans les pratiques formatrices. Les premiers montraient en effet comment variait, d'une entreprise à l'autre, le principe de justice sociale vis-à-vis de la formation continue. Les seconds ont récemment établi les variations des effets salariaux des formations en fonction des différents contextes organisationnels de celles-ci. En ce sens, les auteurs rompent avec une des hypothèses fortes de la théorie du capital humain, qui appréhende la formation au travers de la relation bilatérale entre un travailleur et l'employeur dans une firme considérée. Ces deux types de travaux introduisent la notion de contexte dans les pratiques de formation. Ceux-ci vont alors avoir des répercussions sur les effets des formations, mais aussi sur le

principe de sélectivité à l'entrée en formation. C'est bien dans cette démarche que nous nous proposons de travailler. Dans cette perspective, nous allons tenter d'introduire les aspects techniques, technologiques et organisationnels des firmes dans la compréhension des pratiques de formation et plus particulièrement dans les différences d'accès.

Pour comprendre la possible prépondérance des variables structurelles et contextuelles sur l'influence des variables individuelles, il faut prendre en compte le rôle de la formation pour (dans) les entreprises. D'une typologie proposée par Dubar (2000b), nous pouvons en spécifier quatre grands rôles : les formations adaptatives et instrumentales, les formations de mobilisation des salariés dans l'apprentissage et la mise en œuvre d'une nouvelle organisation du travail. Celles relevant des tentatives d'anticipation des évolutions en cours. Enfin, les formations accompagnant de nouveaux modes de gestion de l'emploi par la mise en œuvre de nouvelles filières de mobilité. Transformations de l'appareil productif et gestion de l'emploi sont donc au cœur des objectifs de l'utilisation de la formation par les entreprises. Ce constat rejoint en partie celui de Margirier (1991) qui montre l'importance de la FPC pour les entreprises en mettant en lumière que : *"Pour 87% des entreprises, un investissement technologique s'accompagne de formation, planifiée dès la conception du projet"* (p. 73). Formation et évolutions techniques semblent donc intimement liées.

Ainsi, le contexte organisationnel dans lequel s'effectue la formation est particulièrement déterminant. Dans cette acception, il nous semble nécessaire d'ajouter la dimension taille d'entreprise. Il s'agit d'une donnée contextuelle dont nous ne pouvons ignorer les conséquences. Vernières (1993), ou encore Géhin (1989) ont en effet montré que cette variable était notable car de celle-ci dépende non seulement les accès et les effets. Pourtant, comment articuler, de manière théorique, éléments structurels et contextuels, modes de gestion de la main-d'œuvre et pratique de formation?

b. La segmentation comme lien entre pratiques formatrices, modes de gestion de la main-d'œuvre et appareil productif

Compte tenu de ce que nous venons de voir sur les divers éléments qui composent le champ, il nous semble pertinent d'introduire la théorie de la segmentation (Doeringer, Piore 1971). Cette posture se justifie parce que cette théorie articule modes de gestion de la main-d'œuvre et niveau technologique et technique de l'appareil productif. En d'autres termes, le recours à une main-d'œuvre qualifiée du fait d'un appareil productif le nécessitant, générerait un espace d'emplois stables, ce que les auteurs appellent le marché primaire. Inversement le marché secondaire serait un espace d'emplois non stables, ne nécessitant pas de main-d'œuvre qualifiée. Dans ce cadre, les modes de gestion de la main-d'œuvre n'auraient pas pour objectif de retenir les salariés. La présentation plus que sommaire de cette théorie a pour objet unique de noter le lien possible entre l'appareil productif et les modes de gestion de la main-d'œuvre. Parce que la formation vise en premier lieu le développement et/ou le maintien des compétences et que, de ce fait, elle peut être considérée comme un investissement, il est aisé de postuler une utilisation plus intensive de la formation en direction des salariés du marché primaire.

c. Les pratiques de formation comme "hache de guerre"

Dès lors, si l'on introduit la théorie de la segmentation, la question se pose du pourquoi conserver une approche par la théorie des champs? Deux réponses à cela: la premier est que

cette approche introduit le contexte professionnel et les attributs des individus (les agents). C'est ce que nous allons voir plus loin. La seconde raison tient à ce qui constitue la spécificité du champ, c'est-à-dire la lutte de pouvoir qu'il y a en son sein. Bourdieu n'en donnant pas de définition précise, de ce fait, nous allons avoir recours à celle que nous propose Arliaud (1982):

"Un champ est un espace social structuré autour de la production d'un bien, matériel ou symbolique, né de la division du travail, et en fonction d'un enjeu, spécifique à chaque champ, mais qui consiste toujours à établir une correspondance entre la définition légitime de ce bien et la propriété de certains agents ; autrement dit, d'assurer avec l'une la légitimité des autres, leur domination sur le champ et leur capacité à contrôler la production, la circulation et l'accumulation de la forme particulière de capital qui est en jeu dans le champ. Le champ se caractérise aussi par une distribution inégale du capital spécifique entre les participants. Ceci détermine les positions objectives, les rapports de force et les stratégies des uns et des autres. On trouvera, en tout champ, des dominants et des prétendants, cherchant soit à conserver, soit à modifier la légitimité des fins et des moyens et, partant, la distribution du capital. Ces opposants forment, contre toute apparence, un couple uni par une croyance commune dans le champ, qui se manifeste par leur commun investissement. La reconnaissance partagée de la valeur de ce qui se joue n'est qu'un aspect sans doute de cette croyance qui tient autant à la méconnaissance de l'arbitraire culturel qui la rend possible".

Nous n'allons pas présupposer de ce qui pourrait être "l'enjeu spécifique" de chaque champ que peuvent *in fine* constituer les entreprises, les groupes ou les différents établissements (selon la distinction de Colletis 2004). Mais, l'élément principal que nous retiendrons est basé sur le postulat que la formation n'a pas nécessairement la même place/importance/fonction et donc effets et intensité... dans les différents champs. En d'autres termes, parce que les champs se définissent essentiellement par une lutte entre des dominants et des prétendants, dans certains d'entre eux, la formation est un enjeu, alors que dans d'autres, elle ne l'est pas. Dans cette acception, nous pouvons postuler que chaque individu puisse avoir comme objectif d'entrer et de se maintenir dans le marché primaire, par l'intermédiaire notamment de la formation (s'il s'agit d'un élément d'enjeu). De fait, cela pose la question de la détermination des "places" des individus dans les champs.

B Un habitus versus trajectoire professionnelle

En fonction des éléments que nous avons pour le moment rassemblé, la trajectoire professionnelle se compose d'une combinaison des variables individuelles, mais aussi de l'expérience antérieure de la formation. Cette expérience est à l'origine de ce que nous avons appelé "l'identité de formé".

a. Variables individuelles et champs

Nous avons vu que chacune des variables individuelles influentes dans le cadre de la formation était difficilement dissociable les unes des autres. Au risque de répétition, nous envisageons donc ces variables comme autant d'éléments composants une trajectoire professionnelle. Mais, parce que nous nous positionnons dans la théorie des champs, l'influence de cette trajectoire va être variable en fonction des divers champs. En d'autres termes, nous devons dans chacun d'entre eux établir le type d'attributs qui sont valorisés, c'est-à-dire dont disposent les dominants du champ (ceux qui se trouvent les plus stabilisés sur

le marché primaire). Par exemple dans certains d'entre eux le mariage peut être une "qualité" reconnue et recherchée dans un champ, alors que le célibat sera l'apanage des dominants dans un autre. Nous devons donc systématiquement déterminer pour chaque champ son échelle de valeur. Ainsi, la rencontre entre une trajectoire et un champ entraîne un rapport spécifique (en termes d'accès et d'effets) à la formation. Ce rapport est ce que nous avons appelé "l'identité de formé".

b. La construction d'une "identité de formé"

"L'identité de formé" se compose de l'expérience antérieure acquise en termes de formation. Ce point de vue peut être défendu dès lors que l'on établit qu'il y a un lien entre les accès et les effets de la formation. Pour cela, nous allons voir dans quelle mesure ces deux éléments s'articulent les uns aux autres contribuant à la mise en place d'une synergie de la formation.

- **Une synthèse des effets de la formation : l'importance des accès**

La mise en perspective de différents travaux sur le lien entre formation et promotion professionnelle nous a permis de rendre compte de la complexité de ce lien qui paraissait si évident aux prémices législatives de la formation continue. Ainsi, alors qu'il était évident durant les années soixante dix, les années quatre vingt voient naître un rapport entre formation et promotion qui n'est plus ni linéaire ni automatique (Dubar et Podevin 1990). Néanmoins, malgré l'apparente rupture de ce lien causal, il semble qu'il s'agisse bien plus d'une complexification de cette relation plutôt qu'une disparition complète de celle-ci. C'est en substance ce que confirment les travaux de Béret et Dupray (1998). Dès lors, il faut concevoir le lien entre ces deux événements comme une sorte de système dans lequel la formation n'aurait plus seulement une valeur de contenu mais une valeur par elle-même, puisqu'il faut une récurrence pour qu'il y ait des effets. Les formations seraient donc des signaux entre certains salariés et leur direction. La simple séquence linéaire formation-promotion s'en verrait donc totalement "brouillée" au profit d'une combinaison plus complexe de type : des formations qui précèdent une promotion, elle-même précédée de formations. Ce constat est d'ailleurs confirmé par Gadéa et Trancart (2003), qui en cernent certains rouages tels que la représentation et l'appétence de la formation comme déterminant potentiel aux effets sur les promotions, mais ceci sans omettre les caractéristiques individuelles déterminantes pour la promotion. Ce qu'il nous semble important de noter c'est le renversement des effets des formations. Ainsi, parmi les conditions des promotions vers le statut de cadre, la formation apparaît comme nécessaire mais non suffisante. Le manque de formation serait donc sanctionné sur les marchés internes. Il ne s'agit d'ailleurs pas de l'apanage des cadres comme le suggèrent Aventur et Hanchane (1997). Dès lors, nous pouvons poser l'hypothèse que les effets des formations sont interdépendants des accès. Si tel est le cas, à n'en pas douter, il se produirait une synergie dans laquelle accès et effets seraient les éléments d'un cercle vertueux de la formation.

- **De la formation à la formation : les rouages d'un cercle vertueux ou les effets du travail et de l'emploi**

Dans le cadre d'une recherche sur les effets des formations, et sur la base des travaux de Trautmann (2003), nous allons voir les effets des formations sur les futures formations elles-

mêmes. Cet auteur s'intéresse à "l'accès et au retour à la formation". Un des premiers constats exposés consiste à observer des différences dans les formations en fonction de la récurrence de celles-ci. Le constat premier est que plus la formation est récurrente, plus le pourcentage de stage est important, alors que les FEST⁴ baissent. Dans le même temps, la proportion de formation sur le temps libre ainsi que l'initiative personnelle s'accroissent. En revanche, il est possible d'observer une réduction de la durée des formations. Comment donc expliquer les effets des formations sur les formations elles-mêmes ?

Pour répondre à cette question, l'auteur construit, en fonction des différents comportements vis-à-vis de la formation, quatre groupes de personnes. Le premier regroupe les individus ayant suivi plus de 2 formations depuis la fin de la formation initiale. Il s'agit surtout de personnes en emplois stables (CDI ou fonctionnaires), le plus souvent des cadres et des professions intermédiaires. Le second groupe se compose d'individus n'ayant eu qu'une seule formation. Les personnes composant ce groupe sont beaucoup plus jeunes que dans le premier. Il s'agit d'employés et d'ouvriers, qui sont eux aussi dans des emplois stables. Le troisième groupe se caractérise par l'engagement personnel des personnes vis-à-vis des formations qui sont effectuées. En grande majorité il s'agit de personnes qui ont fait plusieurs formations. Il s'agit dans une grande partie de cadres et de diplômés de Bac +2 et plus. Il y a une majorité de femmes dans cette situation. La diversité des situations d'emploi dans ce groupe tranche avec les autres groupes et notamment avec le quatrième. En effet, dans ce dernier, l'inactivité et le chômage semblent dicter les comportements formatifs spécifiques. Les personnes (dont 54% de femmes) ont en grande majorité moins de trente ans, un diplôme inférieur au bac, et visent des postes d'employés ou d'ouvriers. On peut également noter un grand nombre de contrats par alternance. Dans ce groupe, les formations sont rares, puisque 42% des formés n'avaient jamais suivi de formation. Selon l'auteur, il s'agit donc essentiellement de formations de "substitution" à la formation initiale pour les demandeurs d'emploi.

Cette description des quatre conduites de formation nous amène à un commentaire qui concerne l'importance du lien qu'il y a entre l'emploi et le travail d'une part et les pratiques formatrices d'autre part. Ce lien est particulièrement saillant pour les groupes 1, 2 et 4. Indéniablement, ces deux dimensions de l'activité professionnelle influent sur les pratiques de formation et déterminent à la fois les types de formation auxquels ont accès les individus ainsi que la récurrence de celles-ci. Dans ce cadre, les formations ont des effets sur les formations elles-mêmes, dans la mesure où les individus qui se trouvent sur des trajectoires particulières, vont être prédisposés par ces trajectoires elles-mêmes, à accéder de manière spécifique aux formations. Comme le souligne l'auteur, *"on peut parler d'une large consommation des formations d'entretien et d'ajustement des compétences"*, avec *"une forte minorité qui affirme une logique plus individuelle"*.

Le second point remarquable de cet article est que, outre les effets du travail et de l'emploi, les rapports antérieurs à la formation génèrent des comportements spécifiques envers celle-ci. Il nous semble donc particulièrement intéressant de monopoliser cet aspect dès lors que l'on appréhende la notion d'initiative en direction de la formation (ou une notion s'y référant). Dans la continuité, la notion de besoins de formation non satisfaits est particulièrement intéressante. Plusieurs études ont en effet montré que plus les individus étaient partis en formation, plus les besoins de formation étaient importants (Aucouturier 2001). La première explication que l'on peut donner à ce paradoxe interpelle les concepts d'initiative,

⁴ Formation en situation de travail.

d'appétence.... Il s'agit en effet d'expliquer pourquoi les personnes ont envie de faire des formations. Pourtant, une autre explication est possible: il s'agit de prime abord de poser la question de pourquoi ceux qui n'en font pas, n'ont pas de besoin de formation. De ce fait, si l'on inverse la problématique, il peut y avoir deux possibilités: La première est identique au questionnement précédent et interpelle l'initiative. La seconde, en se plaçant dans une perspective longitudinale, pose la question des demandes antérieures vis-à-vis de la formation. Ainsi, des recours ayant donné lieu à des refus, ou à une non mise en pratique des enseignements de la formation, génère indéniablement un tarissement des demandes de formation (le recours à la formation en dehors de l'entreprise peut alors être ici une solution). Il est possible de se placer dans cette acception, mais encore faut-il pouvoir articuler expérience de la formation et initiative en direction de cette dernière.

C La dynamique de la théorie des champs: une approche dialectique de l'habitus

Nous inscrivant donc dans la théorie des champs, il nous semble important de devancer une critique communément faite à cette approche. Il s'agit en effet de l'idée de surdétermination de l'origine sociale dans les pratiques des agents. Dans le cas qui nous intéresse ici, nous envisageons l'habitus comme un système, certes aux fondements figés, mais aux contours changeants. En d'autres termes, chaque passage dans un champ, en forgeant une expérience, contribue à une modification non négligeable de certains comportements, et notamment ceux en direction de la formation continue. Dans cette perspective, le diplôme initial, appréhendé comme fondement, a une influence indéniable, mais les expériences de la formation dans le cadre du travail ne demeurent pas sans effets. De fait devons-nous définir quel mécanisme est à l'œuvre pour faire de l'expérience de la formation, une initiative en sa direction. Pour cela, nous allons avoir recours à la notion de représentation. L'hypothèse que nous avançons est que l'expérience de la formation en change la représentation et donc l'initiative. C'est ce que nous allons maintenant voir par une homologie avec un article de Béret (2002).

a. Représentation, engagement et initiative

Celui-ci, en traitant de la mise en place d'une démarche qualité dans une entreprise peut très largement nous éclairer sur la problématique qui ici nous concerne. Trois types de salariés ont, de prime abord, été dégagés: les agents ayant une activité technique, ceux ayant une activité de gestion d'interfaces et la hiérarchie. Nous allons voir qu'ils ont chacun des réactions différentes, et que nous pouvons faire un large parallèle avec les pratiques de formation. Ce premier point permettra de développer une compréhension du lien qu'il est possible de faire entre représentation, engagement et initiative vis-à-vis de la formation.

b. Démarche qualité et pratiques formatrices

Pour la grande majorité des salariés de cette entreprise, la représentation qu'ils ont de la démarche qualité est très "faible", dans le sens de ne pas clairement en voir les objectifs. Deux raisons sont énoncées par l'auteur pour expliquer cette représentation: le manque de performance de l'information sur cette démarche, et le sentiment d'être moins concerné du fait du faible lien entre la satisfaction du client (précepte de la démarche) et leur travail concret. La conséquence de cette faible représentation est un faible engagement dans la mise en place

de cette démarche. Pourtant, une minorité de ces individus sont beaucoup plus concernés par cette démarche et en ont une représentation beaucoup plus forte. Il s'agit d'individus dont le travail renvoie en partie à des activités de gestion d'interface, ce "*qui porte l'agent à construire des objectifs plus transversaux qui se rapprochent de ceux dont est porteuse la hiérarchie*". En étant amenés à mobiliser les relations clients/fournisseurs dans le cadre de leur travail, ces personnes ont une vision plus complexe de l'entreprise et donc des problèmes que serait à même de résoudre la démarche mise en place. Nous allons voir que ce lien entre activité, représentation et engagement se confirme pour les deux autres types de salariés.

Ces derniers ont une représentation beaucoup plus élaborée de la démarche qualité, mais aussi un engagement beaucoup plus important dans la mise en place de celle-ci. Concernant les agents ayant une activité de gestion d'interface, ils ont une conscience plus importante du système de fonctionnement de l'entreprise et de la complexité des problèmes générés. De fait, ils attendent de cette démarche la résolution de certains de ces problèmes. Les personnes de la hiérarchie sont quant à elles très fortement investies. Cela tient à la démarche elle-même qui est du type *top-down*, où l'engagement de la hiérarchie dans le dispositif est une nécessité qui est prévue et organisée par ce dernier.

Le parallèle peut donc être fait avec les pratiques de formation. L'expérience de la formation continue peut en effet contribuer à forger une représentation positive de celle-ci. Positive parce qu'elle a pu permettre la résolution de problèmes rencontrés dans le travail. Ainsi, il ne semble pas inopportun de faire l'hypothèse que les personnes qui ont une représentation précise de la formation continue, c'est-à-dire une connaissance des objectifs de celle-ci, mais aussi des limites, vont être celles, chez qui il va être possible d'observer une initiative en direction de cette dernière. Dans ce cas, cette initiative est déterminée par l'expérience antérieure de la formation.

Conclusion

Le point de départ de ce travail a été une interrogation du constat visant à faire apparaître que les personnes les plus formées étaient aussi celles qui exprimaient le plus un besoin de formation non satisfait, ou encore une initiative accrue en direction de la formation. Face à ce constat, plusieurs questions devaient être exprimées, avec en premier lieu une interrogation sur la place du salarié dans ce processus. Les réponses nous semblent se trouver dans la rencontre entre l'habitus et le champ, par l'intermédiaire de la représentation de la formation.

Nous avons estimé pour le moment problématique et précoce de clairement exprimer les hypothèses qui vont diriger ce travail. Même si une monographie d'entreprise que nous avons effectué semble confirmer certains fondements de ce travail, il nous semble nécessaire d'approfondir le travail de pré-enquête. Néanmoins, nous pouvons dès maintenant stipuler que le terrain que nous envisageons est l'enquête FC 2000.

Bibliographie :

- ARLIAUD M. (1982) "l'enjeu d'une lutte professionnelle. Discours technique et pratiques sociales.", in Séminaire d'économie et de sociologie du travail et de la santé, 1980-81, LEST-CNRS. (p.179).
- AUCOUTURIER A.L. (2001). "La formation continue est arrivée près de chez vous...", Premiers résultats, Premières synthèses, n°43.2.
- AVENTUR F., HANCHANE S. (1997): *Justice sociale et formation continue dans l'entreprise*, CEREQ, France, Commissariat Général du plan, 213 p.
- BECKER G.S. (1964), *Human Capital*, Columbia University Press.
- BERET P. (à paraître): "Projets professionnels et logiques formatives".
- BERET P., FOURNIER C., (2002) : "La formation continue des hommes et des femmes salariés", In Daune-Richard A.M., Béret P., Dupray A., Fournier C., Moullet S., *Les disparités de carrières des hommes et des femmes : Accès à l'emploi, mobilité et salaires*, Rapport final, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité/DARES, décembre.
- BERET P. (2002) : "Coordination et engagement des agents dans une démarche qualité : la construction des apprentissages", Travail et Emploi n° 90, pp. 99-112.
- BERET P., DUPRAY A. (2000) : "Qualifications et valorisation salariale de la formation continue en France". In Vandenberghe V. (Eds), *Formation professionnelle continue: transformations, contraintes et enjeux*, Académia Bruyland.
- BERET P. et A.DUPRAY (1998), "La formation professionnelle continue : de l'accumulation de compétences à la validation de la performance", Formation-Emploi, n°63, pp. 61-80.
- BOLLENOT C. (1998) : "Logiques de formation continue et politiques salariales." Thèse pour le doctorat en sciences économiques, Dijon, 360p.
- BRODA J., (1991): "Retours de formation: Travail- rémunérations – coopérations", Formation Emploi, n°34.
- BRODA J., (1990): "Formation et remaniements identitaires", Formation Emploi, n°32.
- COLLETIS G. (2004): "Mobilité, attractivité et mondialisation", communication au colloque Proximité, réseaux et coordination, 17 et 18 juin 2004, Marseille.
- CROCQUEY E., (1995) : La formation professionnelle continue : des inégalités d'accès et des effets sur la carrière peu importants à court terme, Travail et Emploi, n° 65 –4.
- DOERINGER J.B., PIORE M.J. (1985), "Internal Labor Markets and Manpower Analysis", Health Lexington Books, (Mass.), seconde édition avec nouvelle introduction, Sharpe, New York, XXXV +214 p.
- DUBAR C. (2000), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, 3e édition, HER/Armant Colin, Paris.
- DUBAR C. (2000b), *La formation professionnelle continue*, Paris, La découverte, coll. Repères n°28, (4ème éd.), 112p.
- DUBAR C.,(1999), "De la deuxième chance au co-investissement : brève histoire de la promotion sociale (1959-1993)" (pp 31-49) in C.Dubar et C. Gadéa (dir.), *La promotion sociale en France*, Presses Universitaires Septentrion.
- DUBAR C.,(1999), "Pour une approche compréhensive de la promotion sociale" (pp 239-250) in C.Dubar et C. Gadéa (dir.), *La promotion sociale en France*, Presses Universitaires Septentrion.
- DUBAR C., PODEVIN G. (1990): Formation et promotion en France depuis vingt ans. CEREQ, Bref n°59.

- DUPRAY A., HANCHANE S. (2003): "Modalités de participation à la formation continue et effets sur la carrière salariale: une approche économique", in: Guyot J.L., Mainguet C., Van Haeperen B., *La formation professionnelle continue: l'individu au cœur des dispositifs*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- DUPRAY A., HANCHANE S. (2001), "Les effets de la formation continue en entreprise sur la mobilité et le salaire des jeunes", *Formation Emploi* n° 73.
- EYMARD-DUVERNAY F. (1981), "Les secteurs de l'industrie et leurs ouvriers", *Économie et Statistique*, n°138, novembre 1981.
- FOURNIER C., LAMBERT M., PEREZ C.(2002) : Les Français et la formation continue, statistiques sur la diversité des pratiques, CEREQ, Document n°169, série observatoire, novembre 2002.
- FOURNIER C (2001) : "Hommes et femmes salariés face à la formation continue". CEREQ, Bref n°179.
- FRITSCH, P. 1971. *L'Education des adultes*. Paris, Mouton.
- GADEA C., TRANCART D. (2003) : "Pratiques de formation continue et promotion au statut de cadre : un lien paradoxal", *Formation-Emploi*, n°81, pp. 99-113.
- GEHIN J.P. (1989), "L'évolution de la formation continue dans les secteurs d'activité (1973-1985)", *Formation Emploi*, n°25, pp. 19-35.
- GELOT D., MINNI C. (2002): "Formation continue et insertion : un taux d'accès élevé et des formations qualifiantes après la fin des études". *Premiers résultats, Premières synthèses*, n°10.2.
- GOUX D., MAURIN E. (1997). "Les entreprises, les salariés et la formation continue". *Économie et Statistique*, n°306.
- GUYOT J.L., MAINGUET C., VAN HAEPEREN B.: *La formation professionnelle continue: l'individu au cœur des dispositifs*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- LAINE F. (2003): "Les seniors et la formation continue: un accès en général limité mais avec de grandes différences selon les situations professionnelles", *Premières informations et premières synthèses*, n°12.1, Dares, mars.
- LAINE F.(2002), "Métiers, accès à la formation continue et mobilité professionnelle", *premières synthèses*, n°24.1, Dares, 8p.
- LAMBERT M., PEREZ C., ZAMORA P. (2002), "La formation continue : un accès très inégal", *Données sociales*, INSEE.
- LICHTENBERGER Y., MEHAUT P. (2001): "De l'appétence pour la formation", *Note pour les partenaires sociaux*.
- MARGIRIER G. (1991), "La place de la formation dans le changement technique", *Formation-Emploi*, n°34, pp. 73-86.
- MONTLIBERT C. de. 1977. "L'éducation permanente et la promotion des classes moyennes", *Sociologie du travail*. N°3.
- MONTLIBERT C. de. 1991. *L'institutionnalisation de la formation permanente*. Strasbourg, Presses Universitaires.
- PAUL, J.J., (1999), "La formation continue favorise-t-elle l'augmentation de salaire ?" (pp 227-238) in C.Dubar et C. Gadéa (dir.), *La promotion sociale en France*, Presses Universitaires Septentrion
- PODEVIN G., (1999), "Formation-promotion sociale et professionnelle : un lien démocratique rompu ?" (pp 213-226) in C.Dubar et C. Gadéa (dir.), *La promotion sociale en France*, Presses Universitaires Septentrion.
- ROCHE P., (1998) : " Quand formation rime avec exclusion", *Formation-Emploi*, n°62, pp.49-54.
- ROUMESTAN J.C., (1998) : "En fin", *Formation-Emploi*, n°62, pp.55-58.

- SPENCE M. (1973) : "Job Market Signalling", *Quarterly Journal of Economics*, t.87, n°3, août, pp. 355-374.
- TRAUTMANN J. (2003), "Accès et retours à la formation", *Formation-Emploi*, n°81, pp. 67-80.
- TANGUY L. (2001): "Les promoteurs de la formation en entreprise (1945-1971)", *Travail et Emploi*, n°86.
- THUROW L. (1975): *Generating inequality*, Basic Books.
- PEREZ C., (2003) : "La formation des agents de la fonction publique au miroir du secteur privé", *Formation-Emploi*, n° 81, pp.81-97.
- PALAZZESCHI Y., (1999), "Promotion sociale et éducation permanente", (pp 15-30) in C.Dubar et C. Gadéa (dir.), *La promotion sociale en France*, Presses Universitaires Septentrion.
- SELLIER, F. 1984. *La confrontation sociale en France, 1936-1981*. Paris, PUF.
- VERNIERES M.(1993) : "Formation-emploi : enjeu économique et social". Paris : éd. Cujas, 1993 (Théories économiques). 167 p
- ZOLESI M.C., (1998) : "Je voudrais faire un stage", *Formation-Emploi*, n°62, pp.59-61.

Accès, effets et représentations: la synergie de la formation professionnelle continue ou l'initiative déformée	1
---	---

Partie I: *Historique et éléments de la formation professionnelle continue (FPC)* _ 3

I. *Promotion sociale, éducation permanente et formation continue : l'évolution des pratiques formatrices post-scolaire*
3

A Un mouvement social pour la formation permanente en France (1945-1970)	3
B D'une éducation permanente à un co-investissement	4
C La FC une histoire d'individu?	5

II. *Accès à la formation continue: un descriptif individualisant des pratiques* _____ 6

A Des accès privilégiés des plus diplômés et des plus qualifiés	6
B L'age: une variable dépendante des modes de gestion de la main-d'œuvre	6
C Des différences sexuées liées aux contextes familiaux	7
D Accès différentiel et trajectoire professionnelle	8

III. *Les effets de la FPC* _____ 8

A Le lien formation-salaire est-il mesurable ?	8
B Formation professionnelle continue : d'une logique de promotion à une logique d'exclusion	9
· Formation-promotion : un lien rompu ?	9
· Formation-promotion : une complexification du lien	10
· Vers un lien non-formation-exclusion :	10

Partie II: *Les éléments de l'analyse* _____ 12

I. *Les théories de la formation : une approche individualisante des pratiques* _____ 12

II. Trajectoires et contextes professionnels: les effets de combinaison des éléments de la formation	14
A Le champ comme contexte professionnel	14
a. De l'importance du contexte dans les pratiques de formation	14
b. La segmentation comme lien entre pratiques formatrices, modes de gestion de la main-d'œuvre et appareil productif	15
c. Les pratiques de formation comme "hache de guerre"	15
B Un habitus versus trajectoire professionnelle	16
a. Variables individuelles et champs	16
b. La construction d'une "identité de formé"	17
· Une synthèse des effets de la formation : l'importance des accès	17
· De la formation à la formation : les rouages d'un cercle vertueux ou les effets du travail et de l'emploi	17
C La dynamique de la théorie des champs: une approche dialectique de l'habitus	19
a. Représentation, engagement et initiative	19
b. Démarche qualité et pratiques formatrices	19
Conclusion	20
Bibliographie :	21