

Formation continue et évolution du travail

Les leçons d'expérimentations en entreprise

par Gérard Podevin et Eric Verdier *

La formation continue a connu un développement très important depuis la loi du 16 juillet 1971 qui a créé l'obligation de financement de celle-ci pour toute entreprise de dix salariés et plus. Elle est actuellement présentée comme l'un des instruments clé de la politique de « modernisation négociée ». Or, la réussite d'une politique de formation innovante relève d'une alchimie complexe, faite de compromis. Ces compromis consistent à intégrer dans un même cursus des modalités diversifiées de formation : cours théoriques, expériences sur le tas, mise en application pratique ; à reconnaître ces cursus ; intégrer la formation continue dans une stratégie globale ; mobiliser le personnel en place et avoir recours à des jeunes déjà formés ; rapprocher l'initiative des personnes et les logiques collectives d'entreprise.

Les acteurs, quant à eux, entretiennent aujourd'hui un rapport différent à la formation continue : les individus s'engagent personnellement à condition d'obtenir des perspectives claires à l'issue de la formation, les directions d'entreprise utilisent la formation comme un outil de gestion et

d'organisation. Cependant, les représentants du personnel ont des difficultés à se saisir de ces enjeux et il y a là un des facteurs de blocage. Dès lors, arrivera-t-on à dégager des compromis stabilisés ?

On assiste depuis quelques années à une dégradation sensible de la compétitivité de l'économie française, de l'industrie en particulier. Entre autres facteurs, cette évolution négative est imputée aux caractéristiques de l'offre des entreprises françaises dont les capacités d'adaptation à une demande plus variable et plus normée par des exigences de qualité seraient moindres. Ce déficit est notamment imputé à la profondeur de l'ancrage en France du modèle taylorien (longueur des lignes hiérarchiques, parcellisation des tâches, faible autonomie des personnels) et fayolien (cloisonnement des structures fonctionnelles) [11] **.

* Gérard Podevin est ingénieur de recherche au CEREQ et Eric VERDIER est adjoint au directeur du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ).

** Les nombres entre crochets [] renvoient à la bibliographie répertoriée en fin d'article.

La conjoncture macro-économique actuelle ouvre des perspectives nouvelles. Le rétablissement de la situation financière des entreprises s'accompagne d'une reprise sensible de l'investissement et plus largement dégage les moyens d'une évolution de l'organisation du travail vers plus de flexibilité. La formation professionnelle continue (FPC) est présentée comme l'un des instruments clés de la politique de « modernisation négociée » mis en œuvre par les pouvoirs publics au travers d'un système d'aides incitatives profondément renouvelé. Avec la loi du 16 juillet 1971 qui pour toute entreprise de 10 salariés et plus, crée une obligation légale de financement de la formation continue, celle-ci a connu une croissance importante : en 1988, les dépenses de formation représentaient 2,77 % des salaires contre 1,35 % en 1972.

En outre elle a suscité le développement d'un marché et donc d'une offre de formation importante même si d'aucuns critiqueront son contenu. Enfin, elle a tendu à faire de la formation continue une composante de la gestion de l'emploi même si l'incitation s'est souvent heurtée à de vives réticences. Bref, elle a contribué à légitimer l'entreprise comme institution de formation.

Il reste que la capacité de la FPC à transformer effectivement l'emploi et l'organisation a été parfois limitée par le contexte social et organisationnel dans lequel elle est intervenue.

En premier lieu, les principes tayloriens — chasse au temps mort dans l'usage du travail direct, simplification et parcellisation des tâches, concentration de la qualification — n'étaient-ils pas contradictoires avec le recours élargi à la formation professionnelle continue ? A tout le moins, ils ont tendu à rabattre la FPC sur l'adaptation immédiate au poste de travail. Les personnels peu qualifiés sont restés largement à l'écart de son développement : en 1988, 12 % des OS accédaient à un stage contre près de 50 % des techniciens et agents de maîtrise.

En second lieu, la formation continue a souvent été conçue comme dissociée de l'exercice du travail. Deux causes y ont contribué. Tout d'abord a joué la prégnance du modèle scolaire français, considérant la formation comme fondamentalement extérieure au monde de la production. La loi de 1971 prévoit ainsi que les actions de formation doivent se dérouler « conformément à un programme qui, établi en fonction d'objectifs préalablement déterminés, précise les moyens pédagogiques et d'encadrement mis en œuvre et définit un dispositif permettant de suivre l'exécution de ce programme et d'en apprécier les résultats, (...) ». L'archétype est donc le stage se déroulant en dehors des lieux de production même si des assouplissements ont pu être introduits en 1984.

Ensuite, le développement de formes d'organisation du travail peu qualifiantes, au tournant des années soixante-dix, a incité les formateurs

comme les représentants des salariés ou encore les responsables d'entreprise désireux de transformer les structures de travail à extérioriser le recours à la formation vis-à-vis de l'atelier ou du bureau soumis à la logique taylorienne. S'en émanciper par la formation, donner à celle-ci un objectif de transformation poussaient à éloigner le stagiaire d'un travail déqualifiant.

Ainsi, dans un même mouvement quelque peu paradoxal, la mise en œuvre de l'obligation légale a érigé l'entreprise en lieu légitime et efficace de formation et a tendu à extérioriser celle-ci du travail. La marque de ce contexte était particulièrement nette dans la dissociation que les représentants de salariés ont souvent opérée entre l'intérêt des personnes — des formations longues plutôt extérieures à l'entreprise — et le plan de formation de l'entreprise. La mise en place du congé individuel de formation (CIF) institutionnalisa cette séparation. On la retrouvait en effet au sein même des plans des plus grandes entreprises, en particulier publiques, avec un partage au moins implicite entre d'un côté des formations « utilitaires » centrées sur l'adaptation du personnel et la réponse à des besoins ponctuels et d'un autre côté des stages contribuant au « développement de l'éducation permanente » et demandés par les salariés.

En outre, l'approfondissement de la crise à partir de 1975, dans un premier temps, a plutôt impulsé une gestion défensive de l'emploi — recours élargi aux formes précaires, licenciements importants... — qui constituait un contexte guère favorable à la mise en œuvre de politiques de formation dynamiques.

Enfin, aux yeux de gestionnaires de ressources humaines, la production croissante de diplômés par le système éducatif pouvait constituer une ressource alternative à la formation du personnel en place, avec a priori un gage d'efficacité plus grand.

Dans ce contexte général, quelles leçons peut-on tirer d'un ensemble d'expériences qui, mises en œuvre par des entreprises et étudiées ou même suivies dans le temps par des chercheurs en sciences sociales (1) se voulaient innovantes ?

Comme principe d'organisation, la formation continue tend à apporter une contribution décisive à la construction des nouveaux savoirs. Comme principe de gestion, elle est appelée à réguler de plus en plus le parcours professionnel

(1) Ces expériences et cet article sont repris d'une partie du rapport d'une mission demandée en 1989 par le Secrétaire d'Etat chargé de la formation professionnelle sur le thème « formation continue et compétitivité ». Sur la base des études et des recherches disponibles, elle consistait notamment à préciser « le lien micro-économique entre l'intensité du recours à la formation et la compétitivité des entreprises ». On trouvera des résultats complets dans [CEREQ (1989)]. La mission était composée de : A. Bucaille, J.P. Géhin, A. d'Iribarne, F. Kramarz, P. Méhaut, G. Podevin (rapporteur), R. Tresmontant, E. Verdier (président). Gérard Podevin et Eric Verdier ont rédigé le rapport.

des individus (promotion et mobilité) et la gestion de la main-d'œuvre, bref à combler l'écart entre les projets individuels et les logiques collectives.

Replacée au cœur de l'entreprise, la formation continue ne s'y réduit pourtant pas. Ses finalités et ses conditions de mise en œuvre s'avèrent être indissociables de l'environnement institutionnel (modalités externes de reconnaissance des acquis, mesures de politique publique) et économique (relations inter-entreprises notamment). Les outils qui assurent la mise en œuvre de la formation doivent être cohérents avec les nouvelles stratégies productives. L'innovation est en ce domaine comme dans les autres très tâtonnante. Elle est indispensable pour rendre opératoire et efficace le recours à la formation.

L a formation continue au cœur du nouveau modèle organisationnel

On s'appuiera ici largement sur des exemples tirés de l'automobile, afin de faire ressortir le plus nettement possible la rupture avec les organisations et les modalités de gestion antérieures dans un secteur qui a longtemps constitué le domaine privilégié d'application des principes du taylorisme et du fordisme.

Le cas d'espèce concerne la robotisation d'une tôlerie de Renault (2) où les tôles embouties sont assemblées et soudées par points pour réaliser la carrosserie. Il est exemplaire de la mise en œuvre de nouveaux principes managériaux que l'on peut résumer ainsi : « *caractère indissociable des facteurs techniques et humains pour assurer la performance d'un système industriel, nécessité d'impliquer les futurs utilisateurs dans les études, nécessité de planifier la préparation du changement dans toutes ses composantes* ». Cette démarche se concrétise dans une logique de projet qui construit la cohérence de la nouvelle organisation en dépassant les clivages fonctionnels habituels, porteurs de logiques locales propres aux méthodes ou à l'entretien par exemple.

L'expérimentation de l'organisation : un processus participatif et de ce fait formateur

En premier lieu, la mise en œuvre de la nouvelle installation est passée par une phase expérimentale qui, en elle-même, est un processus de formation. Anticipant l'arrivée des équipements robotisés près de deux années à l'avance, les responsables de l'atelier ont fait le choix d'essayer et de rôder la nouvelle organisa-

tion dans le cadre des installations assurant la production du modèle actuel de véhicule. Cette phase est essentielle car d'un côté, elle teste en vraie grandeur les nouveaux principes avec de très fortes contraintes de production, d'un autre côté elle permet à chaque opérateur de faire l'apprentissage de son nouveau rôle et des exigences qui seront les siennes. On mesure là le risque pris et dans le même temps la confiance faite aux individus et au collectif de travail dans une logique en profonde rupture avec des organisations prescriptives cherchant à réduire l'incertitude attachée à l'initiative laissée aux ouvriers. Elle s'appuie sur un processus de formation tout à fait explicite pour construire un système d'apprentissage à la fois individuel et organisationnel.

● La première composante du processus tient aux relations tout à fait nouvelles qui s'instaurent entre d'une part la fabrication proprement dite, d'autre part les fonctions connexes à la production et les fournisseurs de matériel. Les fonctions périphériques ont cherché à intégrer la fabrication dans la phase de mise en œuvre des moyens techniques, renversant ainsi la logique traditionnelle de « l'usine clés en main ». Cette intégration est passée par une procédure d'échange qui est en elle-même un processus d'information et de formation réciproques : pour les fabricants présents, il s'est agi d'évaluer les moyens par le biais de fiches de remarques, de participer systématiquement aux procédures d'agrément de moyens, de prendre en charge la définition précise des postes de travail, de leur environnement, de s'impliquer dans la définition des procédures de sécurité... C'est sur cette base que l'animation et le processus de formation des ateliers et des opérateurs ont pu se développer et concrétiser de nouveaux principes managériaux. De prescripteurs, ces fonctions connexes à la fabrication deviennent des partenaires et des centres d'appui, de conseil et de formation. En outre, les personnels d'entretien se voient explicitement dévolus une mission de formation pratique, sur le poste de travail, des conducteurs de ligne lorsque celle-ci est en pleine production. Mais cette logique déborde le cadre strict de l'établissement. Les méthodes ont joué un rôle d'interface entre les sous-traitants et les exploitants afin de construire un double processus d'apprentissage : « *réception des installations avec tests en situation industrielle réaliste, clauses et planning permettant la transmission du savoir-faire des sous-traitants à l'équipe d'exploitation* ». La stricte relation client/fournisseur s'est donc muée en un partenariat qui reposait très largement sur la formation notamment « in situ ». De ce fait, dans ses modalités, elle était assez éloignée de la formation institutionnelle classique.

● Une seconde composante a reposé sur des modules de formation plus formalisés concernant les conducteurs d'installation et les professions d'entretien. Mais il importe de souligner à quel point ces stages ne prennent leur sens et n'attei-

(2) On ne tentera pas ici de retracer l'expérience en elle-même parfaitement décrite et analysée par [Midler (1988) et (1989)] [14], [15]. Par contre, on fera ressortir à quel point la formation participe à toutes les phases du processus.

gnent leur efficacité que dans le cadre d'une séquence qui les articulent étroitement à l'apprentissage concret de l'organisation et des modes opératoires. Cette même logique se retrouve dans une autre opération de changement dont la presse comme les études ont largement rendu compte [5] : formation générale lourde, stages techniques, intégration dans les services de maintenance, visite d'autres usines automatisées, essai des nouvelles installations rythmaient une véritable alternance.

Tout au long du processus, les savoirs généraux apportés par les stages sont constamment réinterrogés par les savoirs pratiques issus de l'expérimentation. On peut dès lors parler de formation alternée où le savoir, quel que soit son degré de formalisation, ne prend sens que s'il est tourné vers la pratique et approprié par les individus et les groupes concernés.

Le recours à la formation s'inscrit dans la définition des nouveaux profils d'emploi

La formation devient une composante à part entière et permanente du travail et ce de deux points de vue :

— par la construction d'un continuum entre des niveaux de complexité différents dans une même famille d'emplois (conducteurs de machines) que l'on pourrait résumer par la formule suivante : « *tout le monde fait la même chose mais à des degrés différents* » : la formation devient dès lors un processus permanent ;

— par l'identification d'une fonction de formation au sein même des postes d'opérateurs les plus qualifiés. Ainsi, dans le cas de l'opération ISOAR de Peugeot-Mulhouse, le 2^e niveau de conducteur assure des responsabilités de formation « *sur le tas par démonstration et explication de l'enchaînement des opérations* » tandis que le niveau le plus élevé intervient en mêlant « *pratique et théorie, avec l'utilisation de moyens pédagogiques élémentaires* ».

Le lien formation-organisation-emploi répond à des conditions sociales nouvelles

Cette construction d'une organisation fondée ne serait-ce que partiellement sur une logique de projet — par opposition aux découpages fonctionnels stricts — et un principe de coopération — par opposition à un modèle prescriptif — répond à des conditions sociales nettement affirmées :

— stabilisation de l'ensemble du personnel en donnant l'assurance qu'il ne sera pas procédé à des licenciements hors pré-retraites (principe particulièrement affirmé dans le cas le plus récent) ;

— sélection du personnel appelé à prendre en charge l'installation selon les nouveaux critères d'initiative et d'engagement dans un processus de formation ;

— construction négociée de classifications et d'emplois nouveaux correspondant aux nouvelles fonctions ;

— affirmation du rôle de formation dévolu à la maîtrise qui doit accompagner le passage des conducteurs d'un niveau d'intervention à l'autre et qui va de pair avec une décentralisation de l'évaluation des qualifications ;

— élaboration de parcours professionnels afin de reconstruire des carrières. Ce principe est particulièrement délicat à concrétiser compte tenu de la réduction de la ligne hiérarchique qu'entraîne la nouvelle organisation.

La mise en œuvre de nouveaux principes organisationnels est le fruit d'une construction sociale des divers partenaires concernés : groupes professionnels, hiérarchies, fonctions...

Une modalité d'introduction de la robotique, que l'on a scrupule à qualifier « d'alternative », dans une autre fonderie le met bien en lumière. La phase de préparation de l'installation des nouveaux équipements a surtout consisté à sélectionner les meilleurs ouvriers d'entretien pour les former aux nouveaux postes de conducteurs, en excluant les OS appelés à rester dans l'établissement et dévolus aux seules tâches manuelles. De facto, la montée en charge de la nouvelle tôlerie s'est effectuée dans les conditions et avec des résultats si dégradés que les responsables ont dû embaucher pour la fabrication de jeunes techniciens titulaires d'un BTS ou d'un DUT. Ainsi, moyennant au bout du compte des surcoûts de main-d'œuvre, les objectifs de production ont pu être atteints (voir d'autres exemples dans [1]). Cette expérience négative révèle deux dimensions importantes du changement technique et organisationnel :

— le recours à la formation initiale de plus haut niveau par l'embauche peut, dans certains cas, être considéré comme l'indicateur d'un échec au moins relatif dans la mobilisation des ressources internes. Toutefois, il convient de souligner que ce constat n'évacue pas pour autant la nécessité de recruter des jeunes mieux formés pour occuper des fonctions techniques, mais à la condition que ces embauches ne soient pas considérées comme une alternative à la formation du personnel en place et en particulier à la revalorisation du personnel de fabrication. Pour les PME, ces embauches sont d'autant plus cruciales que ces fonctions techniques restent à constituer ;

— les nouvelles technologies facilitent (3) la recherche de nouveaux modes d'organisation, mais cette « ouverture » n'a qu'un temps : une fois arrêtés, les choix managériaux se solidifient dans une configuration technique et organisationnelle d'autant plus difficile à modifier que les installations sont plus lourdes en capital. Dans le cas d'espèce, le rattrapage du temps perdu devra attendre la phase préparatoire à la mise en place

(3) On a vu que la nouvelle organisation a été introduite dans le cadre des installations de la génération précédente.

des nouvelles installations appelées par le prochain modèle de véhicule. On peut donc parler d'une certaine irréversibilité des choix organisationnels et du rôle qui y est dévolu à la formation.

En bref, robotique, productique, XAO contribuent à élargir les bornes du possible en matière d'organisation, mais la lourdeur des investissements tant techniques qu'en formation se solidifie dans des configurations qui sont ensuite difficiles à modifier si ce n'est à la marge.

La diversité des modalités du changement est indissociable de la période de fortes mutations actuelles qui pour l'instant, n'a pas débouché sur un modèle d'organisation stabilisé ou du moins reconnu comme référence. Ces tâtonnements relèvent, selon l'expression de C. Midler, d'« *apprentissages organisationnels* » qui doivent être capitalisés. A cet égard, les services de méthode et des relations humaines ont un rôle déterminant à jouer pour accumuler ces expériences, en tirer les leçons et les transmettre ensuite aux unités de l'entreprise ou de réseaux d'entreprises confrontés par la suite à des mutations importantes. Une nouvelle modalité de formation interfonctionnelle reste manifestement à construire pour favoriser la prise en charge des transformations par les intéressés les plus directs.

L a formation continue et la qualité du travail

Les études les plus récentes, en particulier Géhin [3] et Méhaut [13], montrent que la formation intervient à plusieurs niveaux pour contribuer à la recomposition du travail.

Elle vise tout d'abord à mobiliser le personnel d'exécution autour d'objectifs technico-économiques tels que la « qualité totale » ou le « service du client ». Elle vise à reconstruire un collectif d'atelier ouvert sur le reste de l'entreprise, sur les autres fonctions. Ce type d'actions est en général de courte durée, quelques dizaines d'heures au maximum. Il touche en premier lieu le personnel d'encadrement direct, moyennant éventuellement l'intervention de formations extérieures à l'entreprise, et se diffuse par un processus en cascade, chaque responsable d'unité assurant la formation du personnel d'exécution qui dépend de lui. Ce décloisonnement de l'horizon de travail peut se suffire à lui-même. Il n'est alors pas fondamentalement en rupture avec les principes d'organisation antérieurs. Il se limite à donner un langage commun aux différentes catégories de salariés.

Elle intervient dans la construction des nouveaux savoirs en mixant des modalités formalisées et des expérimentations en atelier ou encore des stages dans d'autres fonctions de l'entreprise. Les temps consacrés formellement ou non à la

formation sont alors importants (plusieurs centaines d'heures). Elle cherchera donc :

— à faciliter l'intégration de nouvelles techniques (stages d'électronique et d'informatique) en vue d'apporter une capacité d'expertise sur les difficultés rencontrées dans la réalisation de la production ;

— à favoriser la combinaison de savoirs diversifiés (mécanique, électronique plus éléments de contrôle et de régulation). Outre des stages, le processus s'appuiera sur le passage dans des ateliers ou des fonctions spécialisées (contrôle qualité, service maintenance) ;

— à articuler des principes diversifiés de constitution de la qualification [4] : technique et professionnel (cf. ci-dessus) mais aussi « gestionnaire » (prise en charge par les opérateurs eux-mêmes d'un auto-contrôle de la qualité des produits qui les expose au principe de validation marchande), « coopératif » (l'insertion dans un processus de discussion, de construction et d'apprentissage des normes et des procédures dont l'initiative peut revenir à d'autres composantes de l'entreprise).

Les monographies soulignent que ces processus ont un degré d'avancement très variable. Certaines entreprises ont par exemple limité la construction d'emplois ouverts sur d'autres principes constitutifs aux services périphériques à la fabrication proprement dite, d'autres (voir les exemples tirés de l'automobile) sont déjà allés beaucoup plus loin. L'action sur la qualité du travail est alors indissociable de nouvelles conceptions de la gestion de l'emploi.

L a formation continue et la gestion de l'emploi : vers la gestion des compétences

Des pratiques nouvelles, cherchant à constituer de nouveaux espaces professionnels et à renforcer la capacité d'adaptation du personnel, se développent. Elles consistent, par l'entremise d'actions assez lourdes, à faire du recours à la formation l'instrument clé de la gestion des mobilités présentes ou à venir.

Des actions de requalification

Méhaut [13] distingue trois catégories d'actions qui prennent souvent la forme de « véritables curriculums » enchaînant différents modules qui peuvent être suivis à des rythmes différenciés selon la progression des individus :

— gestion de l'emploi et constitution de nouvelles catégories professionnelles ciblées sur un public déterminé (par exemple dans le secteur de l'électronique, des ouvriers du test destinés à devenir techniciens d'atelier). Le curriculum articulera des formations générales et profession-

nelles ainsi que des réflexions-actions sur l'organisation du travail dans un ensemble de longue durée (plus de 500 heures). Tout en se focalisant sur une catégorie particulière de salariés, ce type de formation peut avoir des répercussions sur d'autres composantes du personnel. L'appel de main-d'œuvre engendré par le développement de nouveaux emplois active des chaînes de mobilités qui en cascade engendrent des mouvements et des besoins de formation dans d'autres composantes de l'entreprise ;

— actions « *professionnelles* » préparant à l'exercice de postes de travail définis. Plus ciblées sur l'exercice du travail, ce type d'actions se dégage peu de la construction classique « *formation préparant à la qualification requise pour tels ou tels postes* » et d'ailleurs ne se prolonge pas explicitement dans des perspectives de carrière ;

— actions « *générales* » préalables à une recomposition du travail. Plus distancées vis-à-vis du travail, ces actions cherchent à apporter un niveau de base, par exemple le niveau bac considéré comme le niveau minimum des opérateurs de demain. Les exemples disponibles tendent à montrer que ce genre d'action se généralise progressivement à l'ensemble du personnel. Sur cette base, peuvent venir se greffer un second temps de nouvelles carrières professionnelles articulant alors la mise en œuvre d'actions du premier type. Plus encore que dans le cas précédent, des moyens humains et financiers considérables sont mobilisés. De fait, ce type d'actions bénéficie en règle générale de soutiens publics (FNE - Fonds national de l'emploi, FSE - Fonds social européen).

Plusieurs traits fréquents de ces actions méritent d'être soulignés :

— de longue durée, elles présupposent de plus en plus souvent de la part des individus des investissements en temps, en dehors du temps de travail, les actions restant totalement financées par l'entreprise qui est, elle, fréquemment aidée par des dispositifs publics ;

— elles cherchent à articuler une individualisation du processus de formation et une diffusion souvent massive. Aussi exigent-elles de la part de l'entreprise une capacité à suivre les individus pour adapter le processus de formation à chacun d'eux, à articuler étroitement l'exercice du travail et les apprentissages dans le cadre de cursus parfois très étalés dans le temps. Toute la difficulté est alors de se dégager des logiques d'organisation prévalentes tout en s'inscrivant au plus près des acquis et des spécificités des services et des personnes. Brochier et alii [3] montrent ainsi qu'une pédagogie par objectifs s'articulera plus facilement à l'expérience du personnel d'entretien qu'à celle des « fabricants ». Les CAP préparés en unités capitalisables sur plusieurs années constituent un exemple de plus en plus répandu. Plus généralement, les grands organismes publics (AFPA, GRETA...) jouent un rôle important si ce n'est déterminant dans la réalisation et même la conception des actions ;

— elles tiennent souvent lieu d'instrument d'évaluation du personnel que ce soit en amont, dans le cadre par exemple d'une évaluation formative (qui en outre se poursuivra tout au long du cursus), ou a posteriori comme dans le cas d'ISOAR. En outre, lorsque l'entreprise, selon une perspective classique, introduit un lien explicite et même formalisé entre l'accès à la formation et la capacité à occuper des postes, l'entrée dans ces actions est alors très sélectif. Par contre, si elle est liée à une anticipation de moyen terme du relèvement du niveau du personnel, le volontariat est plutôt de règle ;

— elles posent le problème de la certification et de la reconnaissance des curriculums compte tenu de l'ampleur des investissements collectifs et individuels réalisés : titre d'Etat (CAP), titre homologué, reconnu par la convention collective, reconnaissance par le biais d'un changement de classification... Les solutions sont variées et le choix dépend notamment des perspectives dans lesquelles l'entreprise inscrit ces actions : si elle a comme objectif de faciliter non seulement des mobilités internes mais aussi des reconversions à l'extérieur, l'obtention d'un titre de valeur générale est particulièrement recherchée. On citera cette entreprise de l'électronique qui a demandé et obtenu l'homologation d'une formation destinée à sous-tendre la requalification interne de ses opérateurs mais aussi le départ d'une partie d'entre eux vers des entreprises du bassin d'emploi. Un deuxième type de raisons peut intervenir : le recours à une certification d'Etat rend l'opération plus légitime aux yeux des salariés et de leurs représentants. Comme on a pu le souligner [2], le risque encouru est de revenir à des modalités trop proches d'un modèle scolaire qui s'avèreraient peu compatibles avec une alternance mobilisant pleinement les acquis des individus et faisant du travail un espace éducatif.

Au vu des cas examinés, les procédures de certification restent dépendantes des singularités d'entreprises et l'on ne voit guère de principes directeurs émerger. Au fil des restructurations et des innovations, la question devrait devenir plus cruciale encore et de ce fait être prise en charge par la négociation collective afin de dégager des compromis entre des entreprises soucieuses d'« amortir » leurs investissements et des salariés désireux de s'ouvrir l'espace de validité le plus large possible. Le problème est particulièrement aigu dans les PME où le risque de ne pas bénéficier de l'effort réalisé est nettement plus grand.

Pour une gestion prévisionnelle de l'emploi

Ce type d'actions constitue l'un des éléments d'une gestion prévisionnelle de l'emploi qui se dégagerait de modèles rigides liant strictement individu, poste de travail et ancienneté. Il s'agit de ne plus simplement gérer des structures instantanées mais des personnalités en devenir, engagées dans des trajectoires professionnelles

Aide publique, gestion prévisionnelle et formation innovante

Cas d'un établissement de production qui change de rattachement à la suite d'une restructuration industrielle. Il voit à cette occasion ses activités recentrées autour d'un type de produits (produits grand public avec marge très faible au niveau de chaque unité produite). Ce recentrage s'accompagne de l'introduction de nouvelles fabrications, incorporant une technologie nouvelle, qui permettent de compenser le déclin du produit traditionnel dont le marché est en régression.

Cette évolution, accompagnée de l'installation sur le site du Centre de Recherche-Développement de l'entreprise, a permis de stabiliser les effectifs (750 à la fin de 1987) après une légère reprise qui faisait suite à une période de baisse (pré-retraite en 1985 et 1986 et quelques licenciements économiques en 1985).

— La nécessité d'adapter du personnel au nouveau matériel et à la nouvelle technologie : 5 lignes de fabrications implantées entre avril 1986 et début 1988 avec recours à du personnel transféré d'autres secteurs de l'établissement, d'autres établissements (notamment ceux ayant fait l'objet de fermeture) ou recrutés en externes (jeunes bacheliers F.1) s'est traduite par des besoins de formation.

La première phase a fait l'objet d'une convention d'adaptation du FNE (septembre 1985 septembre 1986) concernant 37 salariés (OS, OP et TAM) pour une durée totale de 11 280 heures et consistant en des formations « en doublette » auprès de titulaires dans d'autres établissements assorties de quelques formations théoriques.

— Mais l'établissement a très vite souhaité aller au-delà et profiter de ce contexte pour introduire une nouvelle organisation du travail reposant sur un raccourcissement de la ligne hiérarchique (3 niveaux au lieu de 5) et la définition de nouveaux métiers « enrichis » (la définition et la classification du nouvel emploi de « conducteur-régleur » notamment a fait l'objet d'un accord d'établissement de mars 1987). Un plan de formation sur trois ans (1987-1989) a été construit dont l'axe principal (74 % du coût total du plan) vise le développement de la qualification du personnel. Cet axe devait

concerner 243 salariés pour des durées de formation allant de 32 à 840 heures (soit un total de 66 506 h). Il devait permettre à partir d'itinéraires de formation articulés autour d'unités capitalisables (projet élaboré avec le Centre académique de formation continue [CAFOC] et le GRETA) de déboucher sur la nouvelle qualification de conducteur-régleur, de préparer des CAP conducteur de machine automatisée, BEP maintenance, Bac professionnel maintenance de système mécanique automatisé, BP...)

En novembre 1988 : 75 à 80 personnes avaient bénéficié de la formation de conducteur-régleur et 35 avaient vu cette formation validée (tests).

— Ceci s'est traduit pour 1987 par une augmentation de 25 % du taux de participation financière et une réorientation de l'effort de formation (67 % des heures de formation ont été consacrées aux OS contre 33 % en 1985 alors qu'ils représentent 51 % de l'effectif).

Cette politique de formation a bénéficié d'aides diverses :

- tout d'abord un engagement de développement de la formation (EDDF) signé au niveau régional pour 3 ans avec pour assiette les frais de fonctionnement de l'axe qualification du plan (soit 13,4 % du coût de cet axe) ;
- le financement de l'État a été complété par un financement du Conseil Régional pour la partie coûts salariaux (8 % du coût total de cet axe) ;
- enfin des demandes de financement avaient été faites auprès du fonds social européen (FSE).

Au total, l'aide prévue devait atteindre 29 % du coût total de l'axe qualification.

Enfin cette action s'est inscrite dans le cadre d'un développement d'un management participatif : démarche de projet d'entreprise, mise en place de groupes de progrès et de structures du type cercles de qualité, politique de communication interne et externe active.

La concrétisation en a été l'amélioration des indicateurs de productivité et de qualité. ■

Source : Vesperini (1990), [18].

admises sinon reconnues. Il se rapproche au plus près de l'expression pour l'instant métaphorique d'« investissement-formation ». Il contribue à diminuer l'écart qui existe traditionnellement en France, d'une part entre l'acceptation individuelle de la formation continue et les logiques collectives d'entreprise ; d'autre part entre la reconnaissance élargie de la formation et l'intérêt de l'entreprise.

Mais il faut bien dire que l'articulation entre formation continue-mobilité et classification est encore plus envisagée que construite. Néanmoins on ne peut qu'être frappé par la multiplication des expériences qui visent à ouvrir dans les organisations et les modalités de gestion la possibilité pour les individus et les groupes professionnels de disposer d'une certaine marge d'initiative

dans la construction de leur qualification et plus encore de leur horizon professionnel.

A terme, cette tendance devrait avoir des conséquences importantes sur la construction de la politique de formation : celle-ci [8] peut être classiquement construite autour de trois logiques en fonction de la relation au temps : une logique d'optimisation de l'efficacité à court terme consistant à gérer le changement au quotidien ; une logique d'accompagnement du changement à moyen terme initié par un choix stratégique ; une logique d'anticipation des évolutions à long terme, en vue de préparer des changements futurs mais encore relativement imprécis quant à leur rythme et leur contenu.

La formulation des besoins de formation par les services de fabrication ou plus largement les

exploitants est souvent enfermée dans le court terme. Il s'agit pour eux de répondre le plus économiquement possible en ajustant les contraintes immédiates de production et les absences engendrées par les départs en stages — aux « faits accomplis » construits souvent en dehors d'eux (bureaux d'études et de méthodes, gestion de la production...). Au mieux ils s'inscrivent dans une logique d'accompagnement de moyen terme de choix qui leur échappent. Par rapport à ce schéma (très caricatural), le fait de replacer les exploitants au cœur de la définition du processus de changement donne à ceux-ci une capacité d'intervention beaucoup plus forte sur la politique de formation : d'une part, avec le soutien et les conseils des services de formation, ils peuvent contribuer à construire des actions s'inscrivant dans une logique d'anticipation des évolutions, d'autre part, la recherche de l'efficacité immédiate est pondérée au profit de la maîtrise des changements de moyen terme, à l'occasion d'un investissement par exemple, en faisant de la formation un instrument de conduite plus que d'accompagnement des réorganisations.

La capacité effective à développer une gestion prévisionnelle des effectifs articulée à la formation est sans doute liée à la possibilité pour les services de production, que ce soit dans l'industrie ou le tertiaire, de contribuer à la formulation des choix techniques et organisationnels afin d'y instrumenter la formation. N'est-ce pas là une composante d'une gestion des « compétences » qui tente, dans nombre d'entreprises, de se dégager d'une stricte adéquation homme-qualification requise par le poste de travail qui rabat les choix sur le court terme, pour se référer à l'initiative des salariés et à leur inscription dans des filières professionnelles [11] ? Les modalités d'intervention publique tentent d'ailleurs de se dégager de logiques de court terme ou d'accompagnement de processus de réduction des effectifs pour favoriser des ajustements dynamiques.

Formation continue et insertion professionnelle

C'est dans cette perspective que se situent les innovations qui tentent d'accompagner l'insertion professionnelle des jeunes. Cette dimension est pour l'avenir déterminante. L'amélioration du contexte économique et surtout les limites démographiques des politiques de gestion qui ont consisté dans nombre de grandes entreprises industrielles à bloquer les embauches depuis dix ans et parfois plus, vont engendrer dans les prochaines années des flux d'embauches beaucoup plus importants que ces dernières années. Or, on peut se demander comment s'effectuera l'intégration des jeunes dans un contexte marqué par des organisations souvent encore très classiques et un personnel disposant d'un niveau de formation sensiblement plus bas que celui des jeunes recrutés. Par ce seul facteur, on mesure l'importance pour les entreprises — moyennes et

grandes en particulier — d'innover en matière d'organisation, de gestion et de formations internes du personnel. Mais quelle que soit l'ampleur de ces efforts, la question de l'intégration des nouveaux se posera. Deux types d'expériences se différencient selon la sanction du processus :

— les premières vont construire un processus d'alternance qui, dans le cadre d'un contrat de qualification, débouchera sur un diplôme certifié (CAP, BP) lequel ne sera pas nécessairement valorisé dans l'entreprise formatrice. On peut évoquer le cas de l'établissement de Gardanne de Péchiney-aluminium où l'originalité tient en particulier à l'articulation entre un cursus destiné à des ouvriers (préparation à des CAP ou BP en unités capitalisables) et l'embauche de jeunes sur contrat de qualification visant des certifications identiques. D'une part, les jeunes bénéficient des structures et des modalités de formation développées pour le personnel interne, d'autre part leur apprentissage du travail se loge dans les périodes dégagees par le départ en formation en « salle » de leurs aînés [3] ;

— les secondes consistent à intégrer dans l'entreprise et pour le moyen-long terme des jeunes déjà formés et recrutés en fonction de leur niveau de diplôme et de leur spécialité.

Les expériences les plus originales construisent des parcours « initiatiques » d'assez longue durée, suivis et animés par des tuteurs ou des « compagnons ». L'objectif est moins d'apporter une formation nouvelle — même si cette possibilité est présente — que de construire un accommodement entre l'entreprise et le jeune en vue de permettre à ce dernier de devenir un professionnel actif et autonome, en mesure de se situer dans la durée dans l'entreprise. Le recours à la qualification de « compagnon » est tout à fait symptomatique de la volonté de dépasser le clivage formation-travail. Les diverses composantes de l'entreprise (services, ateliers...) sont alors appelées à fonctionner comme des espaces éducatifs, c'est-à-dire par l'entremise des tuteurs ou compagnons, à expliciter leurs règles de fonctionnement, leurs modalités de travail pour permettre au jeune de les maîtriser et d'y mettre en acte les savoirs constitués en dehors d'elle et, au premier chef, dans le cadre de la formation initiale. C'est donc une toute autre logique que celle du modelage. Plutôt centré sur les techniciens (ou même les ingénieurs), ce type de formules tend maintenant à concerner des jeunes destinés à occuper des emplois ouvriers (voir encadré sur la présentation d'une expérience développée par Renault).

Au total, l'ensemble de ces actions insiste sur le principe de parcours professionnels pour poser un principe de décloisonnement (entre types de postes, entre services...). Il met beaucoup plus l'accent sur les personnes, leur capacité d'initiative, leur autonomie et leurs possibilités d'évolution dans les systèmes de travail : autant de composantes d'une gestion des compétences

Les parcours d'initialisation de carrière à la Régie Renault

La Régie Renault expérimente un autre mode d'embauche et de gestion d'insertion socio-professionnelle des jeunes : les parcours d'initialisation de carrière (PIC). L'enjeu de cette politique éducative est de préparer les salariés dont l'entreprise aura besoin dans les années 1990, à savoir les professionnels de demain.

Il s'agit d'inventer les nouvelles formes de l'apprentissage industriel, enraciné dans une culture d'entreprise spécifique, tout en se situant par rapport à l'avenir : les objectifs de cet « apprentissage » se posant moins en termes de savoir-faire immédiats qu'en termes de transférabilité de compétences dans des situations professionnelles à venir.

Le PIC se développe selon deux séquences professionnelles successives d'environ deux ans chacune. Au terme de la seconde séquence, le jeune embauché est réputé professionnel confirmé et affecté dans un secteur défini préalablement.

Les séquences doivent être conçues :

- en cohérence avec le projet de l'usine ;
- comme une démarche participative et décentralisée visant à responsabiliser les hiérarchiques et les compagnons et à rendre les jeunes, acteurs de leur parcours et responsables de leur production et de leurs résultats.

Au cours de ces séquences, le jeune a un statut de salarié à part entière. Il bénéficie d'un crédit d'heures de formation de 200 h minimum dans le cadre d'un contrat d'adaptation à répartir sur l'ensemble du parcours, et du soutien d'un compagnon.

Ce dernier sera le vecteur éducatif essentiel du dispositif. De par sa position privilégiée à l'interface entre le jeune et l'entreprise dans sa dimension globale, il aura un rôle d'initiateur et d'animateur. L'objectif à atteindre est que le jeune se sente bien dans son milieu de travail et puisse intégrer les enjeux industriels dans une perspective à moyen terme.

L'agent de maîtrise ou le responsable de secteur

qui sera placé hiérarchiquement près du jeune aura une mission centrée sur :

- l'organisation et le suivi du travail de son collaborateur dans une perspective d'enrichissement de la fonction, de renforcement de sa formation (diagnostic des besoins et choix des actions), de sa responsabilité et de son autonomie, de structuration de son plan de carrière ;
- le recueil d'informations sur les effets d'impact du processus afin qu'ils puissent être capitalisés et traités.

Ce parcours prépare le jeune salarié à :

- comprendre que la situation de travail est porteuse de savoirs nouveaux et sans cesse remis en question par l'action, contrairement aux savoirs formalisés acquis au cours de la formation initiale ;
- apprendre tout en agissant, afin de mobiliser toutes les compétences nécessaires à l'action et au résultat concret recherché dans des conditions données de réalisation ;
- situer son action dans un environnement entreprise soumis à des enjeux industriels, qu'il doit apprendre et dont il doit apprendre à être solidaire ;
- envisager la mobilité professionnelle comme un acte formateur ;
- se situer dans une perspective dynamique, c'est-à-dire construire et inscrire sa trajectoire professionnelle dans le moyen et le long terme ;
- changer de référentiel c'est-à-dire développer une attitude active à l'égard de nouveaux savoirs et de la mobilité professionnelle.

Ce dispositif, lancé en 1987, concernera en 1989 200 jeunes embauchés en majorité au niveau bac + 2 et destinés à devenir agents de maîtrise et techniciens des méthodes. Depuis 1988, il s'est ouvert à des titulaires de BEP, au nombre actuellement d'une vingtaine, qui, embauchés comme ouvriers professionnels, devraient devenir conducteur d'installation ou encore agent de maintenance. ■

Source : Pour l'essentiel, Extrait de Régie Renault (1987), [16].

débordant le cadre plus limité de la qualification centrée sur la maîtrise de savoirs techniques requis par les postes.

Ceci dit, les évolutions sont plus complexes que ne le laisse entendre cette distinction car dans le même temps, l'appel à des savoirs techniques précis mais diversifiés se fait plus pressant dans le cadre d'une recherche de polyvalence. Sans doute peut-on même dire que la capacité de jugement des individus qui est désormais plus fortement sollicitée est la condition majeure de l'utilisation efficace de savoirs techniques plus diversifiés.

De nouveaux outils de gestion de la formation : les difficultés de la construction

Ils sont essentiels pour dépasser le stade de l'expérimentation. Leur domaine de validité n'est pas propre au seul champ de la formation continue.

Nombre de travaux, et notamment Berry [2] ont montré à quel point des indicateurs de gestion du type production/main-d'œuvre directe ou encore des classifications de poste contradic-

toires avec l'introduction de la polyvalence pouvaient freiner ou même entraver la mise en place d'autres modalités d'organisation. Intégrer dans les critères de gestion le temps et la qualité de l'intervention des services extérieurs à la fabrication et notamment l'activité de formation et de conseil que de plus en plus, ils sont amenés à assumer, constitue un pas — difficile à faire — dans cette direction dans la mesure où il peut peser négativement sur les résultats immédiats. Pour partie, la solution appartient à l'application de principes généraux de gestion. Plusieurs niveaux doivent être distingués lorsque l'on s'interroge sur les outils de gestion de la formation : les normes collectives de référence, les principes d'organisation du changement, les structures de formation, les critères de repérage des compétences.

Les expériences les plus probantes montrent l'importance que peut revêtir une charte du changement (on a tout le moins la formulation de principes directeurs) en tant qu'instrument de référence. Elle vise à assurer une certaine convergence entre les objectifs généraux de l'entreprise et les pratiques singulières d'individus ou de groupes appelés à faire preuve d'initiative, à développer leur compétence. Dans le cas de la tôlerie de Renault, l'« organisation cible » a ainsi tenu lieu de référence commune qui est intervenue pour caler les discussions et les actions tout au long du processus.

L'analyse de l'existant, c'est-à-dire tant des savoirs collectifs qu'individuels rassemblés dans l'organisation, constitue un préalable au lancement de processus de moyen terme intégrant peu ou prou une gestion prévisionnelle des effectifs qui débouche sur une mobilisation de l'ensemble des compétences accumulées et souvent en partie méconnues. Il importe alors que ce diagnostic, là encore, soit partagé pour tenir lieu d'instrument de référence. En quelque sorte, s'échafaude un processus de discussion et de négociation à partir des représentations du travail et des compétences développées par les divers partenaires du processus de changement (représentants des salariés, groupes professionnels, services et fonctions...).

Charte et diagnostics communs fonctionnent alors comme des investissements de forme [17] destinés à économiser du temps de négociation en cours de processus et ainsi à diminuer les risques de blocage. A cet égard, l'une des difficultés de la période présente tient à l'absence de système de repérage satisfaisant des emplois et des personnes, objectivant a minima ces discussions et permettant d'économiser un temps considérable de négociation. Les systèmes de classification conventionnels qui sont très marqués par la conception classique de la qualification requise par un poste bien délimité, s'avèrent de plus en plus inadéquats. On a d'ailleurs vu que le processus de négociation et de construction du changement, s'il voulait régulariser ses effets, devait produire ces instruments articulant

formation, constitution de nouvelles compétences.

Cette convergence entre une référence collective et des décisions décentralisées dans lesquelles la formation intervient selon des modalités très diversifiées suppose que le principe de la logique fonctionnelle, si prédominant dans l'organisation des entreprises françaises, soit à tout le moins pondéré par un principe d'organisation par projet. En particulier, celle-ci évite d'enfermer la fabrication dans la gestion des faits accomplis qui l'oblige à réagir dans des situations très tendues pour au contraire intervenir dans le cadre d'ajustements permanents avec les autres services sur des horizons et des objectifs plus lointains (choix d'investissement, formation notamment...) [15]. A cet égard, certaines industries comme la construction aéronautique ou plus largement les PME, disposent a priori d'une capacité plus grande à développer cette logique : la première parce qu'elle a maintenu la logique de projet comme principe d'organisation, les secondes dans la mesure où les structures fonctionnelles y sont moins rigides et surtout les modalités de formation moins formalisées et donc plus à même d'agencer les acquis de l'expérience et les résultats d'actions plus proches de la norme de 1971. Formation en doublon, compagnonnage ont une légitimité à asseoir, notamment dans les outils de gestion destinés à apprécier les capacités et les charges de travail des différents services ou ateliers.

De ce fait, moins qu'hier, le service formation détient le monopole de la production de stages et d'actions de formation. Celle-ci devient une préoccupation constante, une ressource mobilisable et une prestation régulière des autres composantes de l'entreprise en particulier des services d'entretien et de méthodes. Le service formation n'est-il pas appelé à développer un rôle de conseil tant pour la formulation des demandes que pour la construction d'une offre adaptée ? Il lui appartiendra toujours, en tout état de cause, de traduire en orientations de formation, les perspectives générales de la politique d'entreprise et notamment de sa gestion des ressources humaines.

Dès lors la question de la « bonne » mesure de l'effort de formation des entreprises devient moins importante. Plus déterminante est la capacité à faire de la formation continue, régulièrement (et pas seulement expérimentalement) pour les différentes unités de l'entreprise, un instrument d'organisation et de gestion intervenant tout au long des processus de changement : mobilisation des acteurs, construction des savoir-faire et des parcours professionnels. Il ressort des cas étudiés que la production de la formation se fait selon des modalités très diversifiées qui tendent à dépasser les clivages classiques — exécution du travail/formation, savoir pratique/savoir théorique — et à l'initiative d'acteurs multiples — service de formation mais aussi les

autres composantes de l'entreprise dont l'activité est productrice de formation.

Le déphasage des systèmes de classement souligne que l'évaluation des personnes comme la conception des actions de formation et la détermination de leurs conditions d'accès ne sauraient se limiter aux repères formels que sont les classifications et les formations initiales, aussi incontournables soient-elles. Au contraire, l'appel à l'initiative pour faire face aux incertitudes des processus techniques — la multiplication des risques de panne dans les systèmes automatisés — et plus largement à la compétence par opposition à des qualifications requises selon des délimitations très précises, revalorise l'intelligence pratique ou l'intelligence des situations à côté ou en complément de l'intelligence discursive. La première se réfère à « *la maîtrise de l'aléatoire du*

flou, du non-codifié, tandis que la seconde se réfère à l'ordre instauré, définitivement fixé et établi, à la codification et par là-même à l'exactitude, à l'obligatoire ou à l'interdit », Detienne et Vernant repris par Ginsbourger et Merle [10]. Le cas étudié ici des deux modèles d'automatisation de tôleries automobiles souligne que dans un contexte organisationnel et de formation adéquat, les personnes réputées peu qualifiées (en l'occurrence des OS) peuvent contribuer à obtenir des résultats meilleurs que du personnel plus qualifié. En l'absence de méthodes formalisées, la discussion, la négociation constituent un détour qui peut être fructueux.

Dans une telle perspective, l'évaluation des effets de la formation soulève des difficultés certaines et paraît (mais ce n'est guère nouveau)

Un portefeuille de compétences, pour quoi faire ?

En dehors de la transformation des individus qu'elle permet, la période de formation devrait être également pour ceux-ci l'occasion d'être responsabilisés sur leur propre itinéraire, c'est-à-dire, partant de l'identification de leurs capacités et de leurs expériences, constituer un élément d'un processus de transformation individuelle voire de définition de projet.

Cela suppose deux choses : d'une part une formation suffisamment longue, d'autre part des procédures de reconnaissance et de valorisation des acquis des stagiaires, que ceux-ci procèdent de la formation elle-même ou qu'ils résultent d'autres formations, de l'emploi ou de l'expérience sociale et personnelle antérieure.

Le « Portefeuille de compétences » est une réponse possible à ce souci de capitalisation et de valorisation des acquis de l'individu. Il propose à celui-ci un cadre souple lui permettant de garder des traces de ses apprentissages. Il peut s'agir :

- soit de validation (copie de diplômes ou de certificats de travail témoignant d'une qualification contractuelle) ;
- soit de reconnaissance des savoirs, des savoir-faire ou d'expériences de vie sociale (livret de stage, attestation de capacité, production de l'individu, bilan d'orientation,...).

Comme le souligne le mode d'emploi, s'il est correctement composé, celui-ci, propriété exclusive de l'individu, sera sa mémoire qu'il pourra exploiter dans sa totalité ou de façon partielle pour des recherches d'emploi ou de formations.

Mais, au-delà de cette utilisation, l'objectif n'est-il pas avant tout de donner au stagiaire, pour sa vie future, le réflexe « Portefeuille de compétences », c'est-à-dire une attitude active lui permettant de garder, voire d'exiger, des traces de ses apprentissages professionnels, formatifs ou personnels.

En plus de cette utilisation individuelle, le mérite

de cette expérimentation — faite depuis plus d'un an sous la direction d'un groupe de pilotage représentatif de l'ensemble des organismes de formation de la région Centre — a été de promouvoir une démarche pédagogique centrée sur l'individu. Individualisation et modulation sont en effet de plus en plus présentes dans les programmes publics.

Ceux-ci sont de plus en plus centrés sur la définition préalable d'objectifs et sur la présence de procédures d'évaluation à plusieurs niveaux :

- à l'entrée en formation pour déterminer des parcours adaptés à partir d'une évaluation diagnostique ;
- en cours de formation sous forme d'une évaluation formative donnant éventuellement lieu à l'élaboration de livrets de stages, qui deviennent autant l'affaire du stagiaire que celle du formateur ;
- en fin de formation, sous forme d'une évaluation certificative en termes d'évaluation ou de simple reconnaissance.

Enfin, cette expérimentation a été l'occasion de rencontres, voire de formations, pour les formateurs. Cette fonction d'animation est d'ailleurs concrétisée par le protocole d'accord de démultiplication préparé par la DAFCO, qui lie l'utilisation du « Portefeuille de compétences » à un engagement de suivre une formation mise en place par le CAFOC et de participer à l'évaluation en fin d'expérimentation.

Le « Portefeuille de compétence » tels qu'il est proposé actuellement a donc un triple intérêt : il est à la fois un moyen de promotion d'une formation centrée sur l'individu, un instrument d'animation et de formation des formateurs, enfin, et surtout un outil de valorisation des acquis mais aussi de responsabilisation des individus. ■

Source : Lietard (1987), [12].

peu formalisée. Deux niveaux peuvent être distingués :

— le premier, individuel, cherche à valider les acquis de l'action de formation et, pour cela, pourra articuler des épreuves théoriques et pratiques mais laissera, conformément au modèle de la compétence, une large place à l'évaluation de la capacité à faire face aux aléas ou même, à développer des initiatives pour les prévenir. Cette modalité s'inscrit dans la durée en rupture avec un modèle reposant implicitement sur l'adéquation d'un contenu de formation formalisé à un poste de travail strictement délimité ;

— le second, collectif, cherchera — et c'est en règle générale très tâtonnant — à construire des corrélations entre certains types de formation ou d'apprentissage et des indicateurs de qualité (taux de rebut, taux de pannes) correspondant aux objectifs industriels.

Il reste que la reconnaissance et la validation des acquis de la formation appellent une certaine formalisation, surtout pour les individus qui devront passer par le marché du travail et changer d'entreprise, que ce soit dans le cadre d'une mobilité choisie ou d'une mobilité imposée (voir l'encadré un portefeuille de compétence, pour quoi faire ?). L'exigence est particulièrement pressante pour le personnel des PME. Deux raisons y poussent plus particulièrement : d'une part lui donner les moyens de faire valoir ces « acquis » afin d'éviter d'être conduit à s'engager dans des cursus de formation qui, par méconnaissance, repartiraient de trop loin et de trop bas ; d'autre part lui apporter un instrument de discussion afin de faire reconnaître les qualifications antérieures. On peut d'ailleurs supposer et ce n'est pas propre aux salariés des PME — que ce type de formalisation [6] a et aura un rôle incitatif vis-à-vis de l'entrée dans un cursus de formation : il favorisera en effet la construction d'un compromis entre l'intérêt individuel et l'intérêt de l'entreprise. Plus largement, il est un gage de mobilité. Ceci dit, quelle que soit la qualité de ce type de formalisation, sa mise en œuvre dans les PME ne sera pas toujours facile : pour des raisons techniques (comment formaliser des savoir-faire inscrits dans des pratiques parfois très singulières à l'entreprise ?) mais aussi économiques (quel intérêt pour des responsables de PME à construire des instruments de reconnaissance qui pourraient favoriser le départ des salariés les plus compétents ?). L'incitation devra donc être forte de la part des organismes professionnels et l'intervention des organismes publics particulièrement précise et technique à l'occasion des passages par le marché du travail, moments privilégiés pour réaliser des bilans personnels et professionnels. En ce domaine là encore, la négociation collective au niveau de la branche (en cas de marchés sectoriels particulièrement actifs) ou au niveau local (dans le cadre de bassins d'emplois) favorisera les mobilités et la

conclusion de compromis entre les attentes des personnes et les intérêts des employeurs.

*
**

Au total, la complexité de l'alchimie qui fait la réussite d'une politique de formation innovante insérée est frappante. Elle est faite de compromis subtils :

— entre l'engagement des personnes fondé sur l'expression de projets valorisants et la mise en œuvre d'une stratégie claire qui serve de référent commun ;

— entre des stages formalisés et des modalités plus diversifiées qui fassent appel à la formation réciproque, à la transmission d'expériences, au conseil, en bref à la reconnaissance de « nombreux savoir-faire méconnus » ;

— entre un rôle directeur du service de formation qui conseille et fait circuler les expériences et la nécessité d'encadrer la formation au sein même du fonctionnement régulier de l'organisation du travail ;

— entre l'appel à l'initiative et aux capacités de jugement des personnes et une compétence qui se construit aussi par le recours à des savoirs techniques dont la mise en œuvre est de plus en plus précise et exigeante, en organisation et en temps ;

— entre la mobilisation du personnel en place et l'appel à des jeunes qui constitueront les professionnels de demain ;

— entre une reconnaissance formalisée des cursus (en particulier de ceux qui exigent une mobilisation intense et prolongée des personnes) et le souci de se dégager de formations trop inspirées d'un modèle « programmatique » pour ne pas dire scolaire...

L'une des chances de la période actuelle tient à un double changement dans les rapports entretenus avec la formation continue : de la part non seulement d'individus qui hésitent moins que par le passé à s'engager personnellement (par exemple hors temps de travail) à la condition que les perspectives à l'issue de la formation soient clairement tracées, mais aussi d'entreprises qui font de la formation plus rarement un budget à dépenser et plus souvent un outil de gestion et d'organisation. Par contre, l'un des facteurs de blocage tient manifestement à la difficulté qu'ont les formes traditionnelles de représentation du personnel (comités d'entreprise, sections syndicales) à se saisir de ces enjeux. Ils passent de plus en plus par des modalités parallèles, groupes de travail ad hoc, rapports interpersonnels, échanges directs entre composantes diverses de l'entreprise (de fonction à fonction)... Il est néanmoins à craindre qu'il y ait à terme une certaine difficulté à dégager des compromis stabilisés sans l'intervention d'une action unifiée des salariés, actuellement bien souvent très balkanisée entre plusieurs positions syndicales. ■

BIBLIOGRAPHIE

[1] BARRAQUAND (Y.), MARUANI (P.), 1987 : *Mourir à petit feu de la modernisation*. Gérer et Comprendre, Annales des Mines, septembre.

[2] BERRY (M.) (1985) : *Une technologie invisible*. Centre de recherche en gestion de l'Ecole Polytechnique.

[3] BROCHIER (D.) et alii, 1989 : *Un dispositif d'alternance dans le cadre d'une formation qualifiante, le cas d'un site de production de la Société Aluminium Pechiney*. Document ronéoté, INRP, LEST.

[4] BUREAU (M.C.), NIVOLLE (P.), 1988 : *Représentations du travail et de la qualification ouvrière : les conséquences pour les changements dans l'entreprise*. CEE, Dossier de recherche n° 21.

[5] CABRIDAIN (M.O.), MIDLER (Ch.), 1986 : *Apprivoiser les robots, l'expérience ISOAR trois ans après*. Gérer et Comprendre, Annales des Mines, décembre.

[6] CENTRE INFFO, 1987 : *Reconnaissance et validation des acquis*. Dossier Centre INFFO.

[7] CEREQ, 1989 : *Formation continue et compétitivité économique*. Rapport de mission au secrétaire d'Etat à la formation professionnelle, CEREQ Collection des Etudes n° 51, septembre.

[8] DUBAR (C.) et alii, 1989 : *Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise* in : BEL (M.) et alii, *Production et usage de la formation par et dans l'entreprise*, Tome II. Rapport de recherche au PIRTEM-CNRS, au Commissariat Général du Plan et à la Délégation à la Formation professionnelle.

[9] GEHIN (J.P.), 1989 : *Le formel et l'informel en formation continue* in : BEL (M.) et alii, *Production et usage de la formation par et dans l'entreprise*, Tome I. Rapport de recherche au PIRTEM-CNRS, au Commissariat Général du Plan et à la Délégation à la Formation professionnelle.

[10] GINSBOURGER (F.), MERLE (V.), 1989 : *La*

formation des bas niveaux de qualification, analyse socio-économique d'une catégorie in : PAILHOUS (J.) et VERGNAUD (G.), *Adultes en reconversion*. Documentation Française.

[11] d'IRIBARNE (A.), 1989 : *La compétitivité : défi économique et social*. Édition du CNRS.

[12] LIETARD (B.), 1987 : *Un portefeuille des compétences, pour quoi faire ?* in : *Portefeuille de compétences*, document d'accompagnement à l'usage des formateurs. Préfecture de la Région Centre.

[13] MÉHAUT (Ph.), 1989 : *De l'innovation de formation à la construction d'un nouveau rapport à la formation* in : BEL (M.) et alii : *Production et usage de la formation par et dans l'entreprise*, Tome I. Rapport de recherche au PIRTEM-CNRS, au Commissariat Général du Plan et à la Délégation à la Formation Professionnelle.

[14] MIDLER (Ch.), 1988 : *De l'automatisation à la modernisation, les transformations de l'industrie automobile. Premier épisode : une expérience novatrice chez Renault*. Gérer et Comprendre, Annales des Mines, décembre.

[15] MIDLER (Ch.), 1989 : *De l'automatisation à la modernisation, les transformations de l'industrie automobile. Deuxième épisode : vers de nouvelles pratiques de gestion des projets industriels*. Gérer et Comprendre, Annales des Mines, mars.

[16] RÉGIE RENAULT, 1987 : *Parcours d'initialisation de carrière*. Document ronéoté, Régie Renault.

[17] THEVENOT (L.), 1986 : *Les investissements de forme* in : *Conventions économiques*, Cahiers du CEE-PUF.

[18] VESPERINI (F.), 1990 : *Les engagements de développement de la formation. Modalités de mise en œuvre*. Rapport d'étude pour la Délégation à la Formation professionnelle, Collection des documents de travail n° 58, CEREQ.